

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE LEITURA

Suzana dos Santos GOMES
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
suzanasgomes@fae.ufmg.br

Resumo:

O objetivo deste trabalho foi examinar as práticas de leitura na segunda fase do Ensino Fundamental da rede pública. Fundamenta-se nos pressupostos teóricos da enunciação e dos gêneros do discurso de Bakhtin e seu Círculo, que tomam a leitura como ato interlocutivo, implicando uma compreensão responsiva ativa na construção dos sentidos. Para tanto, analisaram-se as interações de sala de aula, observando em que medida as formas de apropriação e transmissão dos discursos de *outrem* oportunizam ou não o desenvolvimento das capacidades leitoras. As fontes de dados incluíram gravações em vídeo da rotina da sala de aula, entrevistas semiestruturadas, análise dos gêneros do discurso em circulação e das práticas de leitura em sala de aula. Como postulado por Bakhtin/Voloschinov (1929/2004), a linguagem está sempre “povoada” de interações de *outrem*. Os resultados destacaram a emergência de o ensino da leitura figurar em todas as disciplinas do currículo escolar. Na interação em sala de aula, o ato de leitura se desvelou como um processo de compreensão ativa, em que as palavras do outro constituíram elos na cadeia da enunciação verbal que se ligaram e construíram novos sentidos e que, portanto, possibilitou a ampliação das capacidades de leitura dos alunos.

Palavras-Chave: Práticas de Leitura; Compreensão Leitora; Ensino Fundamental; Currículo

1. As Condições de Produção da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas, em turmas da segunda fase do Ensino Fundamental, com alunos na faixa etária entre 13 e 16 anos, oriundos de famílias de baixa renda. Muitos desses alunos carregam o estigma da reprovação e foram retidos em uma ou mais séries, em determinado momento da vida escolar.

A coleta de dados mediante observação participante envolveu um estudo exploratório, seguido da pesquisa propriamente dita. As fontes de dados incluíram gravações em vídeo da rotina da sala de aula de Português, Inglês, Artes, História, Geografia, Ciências e Matemática; gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, análise dos gêneros do discurso em circulação e das práticas de leitura em sala de aula.

A perspectiva da natureza dialógica da linguagem foi o alicerce teórico em que se fundamentou a forma de observar e analisar os eventos discursivos durante as aulas. Coerente com esta perspectiva esta pesquisa objetivou conhecer as práticas de leitura desenvolvidas na Segunda Fase do Ensino Fundamental, bem como os gêneros discursivos que fazem parte dessas práticas. Para alcançar esse objetivo, procurou-se responder às seguintes questões: que práticas de leitura têm os alunos no contexto escolar? As interações entre professor e alunos interferem na construção de sentidos e compreensão do texto? Que capacidades de leitura os alunos mobilizaram nas práticas de ensino das disciplinas curriculares?

Os estudos da leitura, muito discutidos nos últimos anos, compõem um mosaico de teorias e conceitos pertencentes a várias áreas do conhecimento. Inserido nesse contexto, o objeto de estudo nesta pesquisa é a leitura na escola, mais especificamente, o ensino da leitura e o desenvolvimento das capacidades leitoras.

A proficiência em leitura demanda um processo de aprendizagem contínuo que envolve todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis de ensino. Essa constatação traz implicações concretas para os professores nos cursos de licenciatura e destaca a importância da formação no campo de letramento de modo que os professores dominem conhecimentos linguísticos para avaliar sua concepção de leitura e repensar sua prática de ensino com os diferentes gêneros discursivos. Especialmente os professores da segunda fase do Ensino Fundamental, que têm uma formação voltada para a aquisição do conhecimento específico da área disciplinar que lecionam, têm se deparado com um número significativo de alunos que não compreendem o que lêem e esse fator interfere no processo de ensino e aprendizagem, visto que a leitura é um conhecimento imprescindível para a construção dos conhecimentos escolares.

A partir da análise, pode-se afirmar que o ensino da leitura envolve conhecimentos de responsabilidade de todas as disciplinas. Nesse sentido,

O professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos disponíveis para a comunicação humana, presentes no dia-a-dia. (NEVES, 2006, p. 12)

O trabalho com a leitura que contribua para a formação de leitores críticos demanda que o professor vá além do conhecimento do conteúdo específico da sua disciplina e estabeleça o diálogo com seus pares, visando à socialização das dificuldades enfrentadas na leitura e, conseqüentemente na escrita, buscando coletivamente soluções para o desenvolvimento das capacidades linguísticas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os procedimentos realizados em sala de aula, para contemplar a leitura precisam ser planejados, tendo em vista atender às reais necessidades dos alunos. Considera-se o planejamento uma ação indispensável, cuja função pedagógica é orientar, redimensionar a prática de ensino em sala de aula.

No trabalho com os gêneros discursivos, Cafiero (2005) aponta a importância de o professor desenvolver procedimentos que desafiem o aluno a ler e compreender um texto. A autora indica ações que podem ser desenvolvidas pelos professores antes, durante e após a leitura.

Cabe ainda acrescentar que a visão dialógica e discursiva da linguagem em Bakhtin (1952-1953/1997) dá suporte à compreensão de texto como qualquer elemento oral, escrito ou visual usado na produção de significado em determinado contexto social. Assim, o professor é desafiado a explorar diferentes gêneros do discurso em sua prática de ensino e trazer o mundo real da escrita para a sala de aula, criando a possibilidade de conexão do letramento escolar com as práticas sociais.

O processo analítico neste estudo envolveu todas as disciplinas curriculares. Tendo em vista os limites de espaço neste artigo elegeu-se, para exemplificar a análise realizada, a Sequência Didática (SD) de Ciências.

2. Práticas de Leitura na Sequência Didática de Ciências

Neste estudo adotou-se uma concepção de linguagem que considera que o ensino da leitura na escola envolve todas as disciplinas do currículo escolar. Essa é uma recomendação presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, defendidas pelos pesquisadores da educação e que tem sido objeto de atenção de professores, em sua prática docente.

A escolha desse evento se justifica por considerar que ele ilustra o trabalho com leitura e evidencia as capacidades de leitura que foram ensinadas/aprendidas. O limite do evento foi o tempo de utilização de um texto, numa determinada atividade de leitura. O conteúdo de análise foi o modo de ler, de discutir o texto em sala de aula, a maneira como os alunos realizaram as atividades de compreensão do texto.

Desse modo, a sequência didática de Ciências prosseguiu com um seminário organizado pela professora para leitura e discussão dos textos produzidos pelos alunos sobre o tema Drogas. Anteriormente, os alunos leram o texto de divulgação científica: “Drogas: cuidando da saúde”, participaram da exposição dialogal e, ao final, produziram um texto sobre o que aprenderam a respeito dessa temática.

De acordo com a professora, o objetivo da sequência didática foi conhecer e refletir sobre o problema das drogas e suas principais consequências. Nessa etapa, o modo de leitura predominante foi individual e em voz alta. A turma acompanhou a leitura realizada por alguns alunos e, em seguida, participou da discussão do texto, destacando pontos considerados importantes. A professora, por sua vez, coordenou a leitura oral e incentivou a apresentação espontânea dos alunos para tomar a vez no discurso, lendo o texto produzido. Além disso, comentou pontos considerados centrais nos textos dos alunos e os problematizou, partindo de questões reflexivas que foram centrais para mobilizar a participação dos alunos no discurso em sala de aula.

O Quadro 1 representa parte da sequência didática de Ciências focalizada nesse estudo. As colunas da esquerda para a direita apresentam o horário, o evento, o sub-evento e o espaço interacional predominante. Com base nas contribuições de Tannem e Wallat (2002), esse evento foi dividido em três sequências interacionais. Em *Preparando a turma para o seminário* (linhas 1-22), a professora estabeleceu os objetivos do seminário, esclareceu dúvidas dos alunos, organizou o espaço da sala de aula e incentivou a participação nas discussões.

Na segunda sequência interacional – *Lendo textos sobre o tema Drogas* (linhas 23-285) – são apresentadas as ações da professora e dos alunos para a compreensão do tema “drogas”. O subevento começa com a indicação de quem tem a vez na leitura. Nessa aula, sete alunos tiveram oportunidade de ler para os colegas e para a professora o texto produzido sobre o tema drogadicção. Os episódios desse subevento serão retomados na análise do discurso proposta nesse trabalho.

Já na terceira sequência interacional – *Encerrando a aula* (linhas 286-288), observa-se que, influenciados sobre o tema, alguns alunos conversam sobre o Documentário *Cidade de Deus* que contém exemplos reais dos problemas provocados pelas drogas. Outros alunos, no final da aula fazem algumas anotações no caderno.

QUADRO 1
Sequência Didática de Ciências

Hora	Evento	Subeventos	Espaço interacional – EI
08:10 a 08:13	Preparando a turma para o seminário (Linhas 1-22)	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecendo os objetivos do seminário; – Esclarecendo dúvidas dos alunos; – Definindo círculo como organização física da sala de aula; – Convidando os alunos para participar do debate; – Solicitando atenção e silêncio dos alunos. 	<p>P – TI</p> <p>P – TI</p> <p>P – TI</p> <p>P – TI</p> <p>P – AE</p>
08:13 a 08:58	Lendo textos sobre o tema drogas (Linhas 23-285)	<ul style="list-style-type: none"> – Indicando quem tem a vez na leitura; – Lendo textos produzidos sobre o tema drogas; – Participando do debate sobre pontos centrais do tema drogas; – Explorando pontos centrais nos textos produzidos pelos alunos; – Compreendendo o texto apresentado pelo colega; – Incentivando a participação dos alunos na leitura do texto; – Definindo modos de leitura; – Relatando fatos do cotidiano sobre o uso de drogas; – Avaliando o texto produzido pelos colegas. 	<p>P – TI</p> <p>A – T</p> <p>A – T</p> <p>P – TI, A – T, A – P</p> <p>P – TI, A – T</p> <p>P – TI</p> <p>P – TI, A – TI, A – T</p> <p>A – T, A – P</p> <p>P-TI, A – T, A – P</p>
08:59 a 08:59	Encerrando a aula (Linhas 286-288)	<ul style="list-style-type: none"> – Conversando sobre o Documentário Cidade de Deus; – Fazendo anotações no material pessoal. 	<p>A – T</p> <p>T- I</p>

Fonte: Notas de Campo Caderno 2.

Legenda: **P-TI**, professor se dirige à turma inteira; **A-T**, um aluno se dirige à turma; **A-P**, aluno se dirige ao professor; **P-AE**, professor interage com um aluno específico; **TD**, trabalho em dupla; **TI**, trabalho individual; **TG**, trabalho em grupo.

Episódio 1 (linhas 2-4, 22)

No início da aula, a Prof^a Rosana¹ explicou para os alunos o que seria feito naquele dia na aula de Ciências, conforme trechos descritos abaixo:

2.	Prof^a: [inaudível] [...] Para poder colocar em pauta na discussão, está bom? Então o texto vai ser um incentivo para começar uma discussão sobre o assunto, que nós, na verdade, não chegamos a debater muito, não é?
3.	Vera: Debatermos já, fessora.
4.	Prof^a: É [...] Mas cada hora de um jeito diferente. Então, agora, talvez, possa fluir o assunto [...].
22.	Prof^a: Vamos pensar um pouco, refletir a partir da leitura do colega [...] Porque às vezes, você pensa de um jeito e o seu colega pensa de outro. E quando a gente troca essas informações, essas ideias, a gente enriquece a nossa forma de pensar. Então muitas vezes esse debate aqui ele se faz necessário pra gente crescer mais. Crescer mais para fazermos juntos. Então, quem vai ler primeiro?

Ao propor a leitura dos textos produzidos pelos alunos sobre o tema “Drogas” e anunciar a importância de discuti-lo, a Prof^a Rosana menciona a função da leitura naquele momento e sua relevância no processo ensino-aprendizagem, postura essa defendida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e por autores como Rojo (2001 e 2009), Schneuwly e Dolz (2004, 2005), Plaut (2008) e Sturtevant *et al.* (2006) sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita na escola numa perspectiva enunciativa da linguagem.

Além disso, Rosana demonstra reconhecer a leitura como procedimento central para que o aluno se aproprie da função social do que vai ser trabalhado em sala. Ao apresentar sua proposta, a professora informa o porquê da realização de determinada tarefa. Nesse sentido, a prática de leitura se norteou pelo reconhecimento da heterogeneidade da interpretação dos alunos com base na escuta do sentido dado ao texto. As condições de produção do texto de divulgação científica que antecedeu a produção de texto dos alunos foram apresentadas por meio da leitura dos dados escritos na fonte bibliográfica. Os alunos tiveram acesso à Revista *Galileu*, veículo de circulação do artigo; receberam informações sobre o autor do artigo; e conheceram os motivos que o levaram a publicar esse texto, determinado pela época e contexto social, marcado também pela atuação política do autor em defesa da vida e da luta contra o consumo de drogas.

A concepção de aprendizagem que orientou essa prática pode ser representada pela própria concepção de leitura da professora, que ouviu e valorizou a produção e a interpretação de muitos leitores, bem como confrontou pontos de vista mediante o levantamento de diferenças e semelhanças nas diversas leituras dos alunos. Dessa forma, autor e texto não tiveram estatuto de autoridade autônoma, mas de possibilidade relativa, ou seja, os alunos puderam interpretar o texto com base nas relações apreendidas entre os elementos que constituem a leitura, isto é, texto/autor/leitor/sociedade.

Na análise dos episódios, foram focalizadas as condições de produção em que essa prática de leitura se deu, mostrando-se que a atuação da professora, que se caracterizou por uma postura reflexiva e dialógica, foi decisiva no sentido de criar oportunidades para que os alunos pudessem ler e compreender os textos em sala de aula.

¹ Adoção de nomes fictícios para a professora e alunos com o objetivo de preservar a identidade dos mesmos.

Episódio 2 (linhas 47-71)

47.	Prof^a: Então vamos passar pra frente. Nina, você quer ler agora?
48.	Nina: Eu não! Eu estou olhando aqui, eu estou com vergonha [...]
49.	Fernando: Vai lá, sô, você é boba? Ninguém vai te zoar não!
50.	<i>((Pesq.: Nina muda de ideia e pega seu texto e se prepara para ler.))</i>
51.	Roberto: Olha que legal, a Nina faz tudo.
52.	<i>((Pesq.: A aluna começa a ler o seu texto. Fala acelerada.))</i>
53.	Nina: Tá bom. “Drogas [...]. Drogas são substâncias capazes de modificar o funcionamento do organismo. Algumas das muito faladas são: maconha, crack, êxtase, cocaína e álcool. Muitas pessoas, geralmente jovens, começam a usar drogas por influência dos amigos ou brigas na família. Começam a usar para relaxar, falam que não vão viciar e muitas vezes, em apenas uma única vez depois de ter usado, já viciam e se tornam dependentes. Não conseguem controlar a vontade de usar a substância. A pessoa começa a mudar de comportamento, a se isolar, a ficar agressiva e tem várias outras reações que as drogas lhes causa [...]. Há três categorias de drogas: as depressoras, as alucinógenas e as estimulantes. As drogas só trazem coisas ruins”.
54.	Aluno não identificado: O quê?
55.	Nina: “[...] E muitas das vezes, a maioria delas causa situações de aborrecimento, tristezas, brigas, acidentes, doenças e infelizmente, mortes. Os fumantes têm mais chance de adquirir doenças cardíacas. Os que consomem álcool têm várias reações no organismo. Agora, fala sério. Que bobagem é essa? No mundo das drogas, vícios e dependências, eu quero é distancia! Dois pontos”.
56.	Prof^a: Interessante demais!
57.	<i>((Pesq.: Vários alunos batem palmas para a leitura de Nina. Ela sorri um tanto envergonhada.))</i>
58.	Prof^a: Você colocou aí dados importantes, não é?
59.	Lilian: Eu achei, professora, que ela tem razão droga só traz coisas ruins.
60.	Vera: Eu achei que ela, assim, tudo o que ela falou é verdade, porque a maioria das vezes é briga na família.
61.	Iara: É isso mesmo!
62.	<i>((Pesq.: Nina olha para os lados e sorri.))</i>
63.	Prof^a: Briga na família?
64.	Vera: É. Muitas vezes a pessoa tenta esquecer os problemas usando drogas.
65.	Fernando: Ah! Mas não é bem isso não.
66.	Prof^a: Escapar dos problemas, refugiar, mascarando com o uso das drogas?
67.	<i>((Pesq.: Alunos comentam entre si a fala da professora))</i>
68.	César: É véio, muita coisa interfere na decisão do cara.
69.	Débora: Foi interessante o que ela leu. Imagina o pulmão de quem fuma todo dia?
70.	Roberto: Ainda bem que eu nunca mexi com isso! Graças a Deus!
71.	Prof^a: O uso das drogas [...] O que leva uma pessoa a entrar no mundo das drogas, não é? Os efeitos das drogas no organismo e as consequências. Então, ela tocou em vários pontos, importantes, não foi?

Após a leitura do texto por Nina, alguns alunos apresentaram comentários que permitiram perceber que os sentidos do texto vão se construindo na interação com os colegas. Lilian toma o turno 59 e diz que a colega tem razão – “Drogas só traz coisas ruins”. Vera concorda e acrescenta: “Na maioria das vezes é briga na família” – como situação motivadora para o uso das drogas. Iara interage com as colegas e ao se sentir contemplada no discurso afirma com uma modalização apreciativa: “É isso mesmo!”

Percebe-se que o processo de compreensão ativa do grupo emerge das diferentes respostas dadas pelos alunos. Fernando, no turno 65, entra na discussão apresentando uma

nova faceta da questão: “Ah, mas não é bem isso não”. César toma o turno 68 e argumenta: “É véio, muita coisa interfere na decisão do cara”. Débora também aprova a leitura da colega e faz uma inferência: “Imagina o pulmão de quem fuma todo dia”. Compreendendo a gravidade da questão, Roberto entra na discussão e diz, aliviado: “Ainda bem que eu nunca mexi com isso! Graças a Deus!” A afirmação espontânea de Roberto evidencia que a palavra do outro no processo de atribuição de sentidos do texto tem papel fundamental. Ela provoca um encontro novo e envolvente – é o momento da “compreensão ativa” postulado por Bakhtin (1970-71/1979, p. 382).

Nesse sentido, é na interação com o texto, com os pares, que cada aluno vai se constituindo sujeito do seu ato de compreender. Reitera-se que, neste trabalho, leitura é entendida como processo de construção de sentidos, em que o professor cria condições para a interlocução entre leitores e entre leitor e autor, ou seja, interação entre sujeitos, em contexto social e cultural, sendo também o professor um elemento constitutivo dessa interação.

Coerente com essa perspectiva, Bloome (1983, 1993, 2008) considera a leitura como evento social, focalizando o relacionamento entre os participantes. Para o autor, a leitura é interação: “Atividade pela qual as pessoas orientam a si mesmas, umas às outras, comunicam ideias e emoções, controlam outros e a si mesmos e se engajam em vários tipos de interação social”. (BLOOME, 1993, p. 80)

Considerar a leitura como evento social implica a criação de contextos de aprendizagem das capacidades leitoras, pois pressupõe um processo de interação e de compreensão ativa em que ocorrem trocas entre os participantes, que se compartilham experiências, crenças e valores, os quais podem ser desafiados, acatados, refutados ou transformados.

Episódio 3 (linhas 75-96)

75.	Prof^o: Então, não é só a curiosidade, não é? O que mais [...] Você colocou mais alguma coisa? O que leva a pessoa a buscar as drogas?
76.	Nina: É [...] influência dos amigos também.
77.	Prof^o: A influência dos amigos, não é? E depois [...]
78.	Mônica: Também pode ser outros problemas. A pessoa não fala com ninguém, fica nervoso, sei lá [...]
79.	Iara: Tem gente que usa pra relaxar também.
80.	Débora: Acho que ninguém vai fazer isso não.
81.	Lucas: Ah, pra relaxar? Faz sim.
82.	<i>((Pesq.: Vários alunos comentam sobre usar drogas para relaxar. Fala conjunta.))</i>
83.	Vera: É [...] eu conheço uma pessoa perto de casa.
84.	Célia: Ah, eu sei quem é.
85.	<i>((Pesq.: Alunos comentam entre si as suas opiniões. Professora gesticula com as mãos. Fala conjunta.))</i>
86.	Celso: Eu acho que o efeito da droga é outro.
87.	Prof^o: Agora, psiii [...] Vamos concentrar aqui!
88.	<i>((Pesq.: Alunos conversam sobre o tema, excesso de ruído na sala.))</i>
89.	Prof^o: Vamos colaborar, por gentileza [...] Então, depois ela falou de quê? [...] O que a droga vai causar no organismo, a dependência, não foi isso Nina? Além da dependência, o que mais você acrescentou [...]?
90.	<i>((Pesq.: Alunos se calam.))</i>
91.	Nina: Foi. Eu falei sobre as categorias de drogas. E dos problemas que elas causam na vida das pessoas.

92.	<i>((Pesq.: Vários alunos observam o debate em silêncio outros estão fazendo anotação no caderno.))</i>
93.	Prof^a: As consequências são várias. É [...]. Você falou da dependência, dos componentes químicos, não é? E depois você foi nas consequências. Você classificou as drogas, não é? Ela classificou conforme os nossos estudos. Além disso, ela citou algumas das consequências das drogas: tristeza, agressão, violência, é [...] as doenças. Você tratou das drogas em geral, não foi [...] você também falou do álcool, do cigarro. Tem o problema do álcool no trânsito. Isso é sério demais.
94.	<i>((Pesq.: Enquanto fala, a professora dirige seus comentários a Nina. Nina tampa o rosto com uma das mãos.))</i>
95.	Prof^a: Eu acho que ficou bom. Você tratou das drogas em geral. Muitos pontos nós comentamos nas aulas. E assim, você pegou um pouquinho de cada coisa, não foi? Você quer comentar? Quer acrescentar algo?
96.	Nina: Eu acho que é isso aí mesmo que a gente já falou.

A Prof^a Rosana participa da discussão e no turno 75 indica novas pistas que apresentam caminhos para a compreensão: “Então, não é só a curiosidade, não é? O que mais [...] O que leva a pessoa a buscar as drogas?” Observa-se, nesse episódio, que as respostas dadas pelos alunos partem do conhecimento que têm de mundo, da realidade deles. Esses alunos, em sua maioria vivem em áreas de risco social e convivem com o problema de perto. É Vera quem no turno 83 diz: “Eu conheço uma pessoa perto de casa”. Célia toma o turno 84 e diz: “Eu sei quem é!” Nesse episódio, os alunos vão intercalando suas vozes, seguindo pistas, ora levados pela Prof^a Rosana, ora pela corrente discursiva que vai se desenvolvendo no processo de compreensão conjunta. Nina diz no turno 76: “É influência dos amigos [...]”. Mônica argumenta no turno 78 que “podem ser outros problemas [...]”.

Os sentidos vão sendo atribuídos no interior dessa corrente discursiva, como elos que se ligam e encadeiam novos sentidos. Assim, a palavra do outro, do colega, torna-se palavra pessoal na malha discursiva que vai se desenvolvendo. No turno 79 Iara levanta um novo ponto: “Tem gente que usa para relaxar”. Débora toma o turno e contesta: “Acho que ninguém vai fazer isso não”. Lucas entra no discurso confirmando o objetivo de alguns usuários apontado por Iara. Dessa vez é Celso quem, provavelmente preocupado e consciente das consequências do uso das drogas, acrescenta, no turno 86: “Eu acho que o efeito das drogas é outro”. No final do episódio, a Prof^a Rosana retoma pontos do texto de Nina, fazendo uma apreciação positiva dele.

Observou-se um movimento que permitiu que o sentido da enunciação fosse construído com base no encontro com os outros sentidos que o precederam e o sucederam. Nas palavras de Bakhtin (1970-1971/1979, p. 386), “[...] o sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um ‘sentido em si’. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente”. Aconteceu, então, um encontro de dois textos: o texto de Nina, com aquele que foi elaborado pelos sujeitos como reação ao primeiro. Conforme Bakhtin (1952-1953/1979-2000), a segunda consciência tornou-se presente, ou seja, a consciência de quem toma conhecimento de um texto e busca (re)construí-lo. Na perspectiva bakhtiniana, um texto não está pronto e acabado, ele não é um objeto para ser observado passivamente. Desse modo, a segunda consciência é responsável pela produção de um novo texto, determinado por um acontecimento novo produzido pelos participantes.

Episódio 5 (linhas 162-176)

162.	Prof^a: Quem mais? Quem discorda? Quem concorda?
163.	Eli: Eu acho que é por influência dos amigos que usam e ele pode querer experimentar, e tal, e ficar dependente.
164.	Prof^a: Então, se foi influência, você acha que ele tem maturidade suficiente? Você acha que ele teve capacidade para poder fazer essa escolha? O menor, por exemplo, pode ser responsabilizado pela escolha que ele fez?
165.	João Carlos: Eu acho que sim. Todo lugar que a gente vai hoje está falando de droga. Ele sabe que não pode, que é errado usar. Então por que entra nessa?
166.	Roberto: Ah! Tem menino de sete anos aí, que está mexendo com drogas.
167.	Prof^a: O adolescente tem discernimento suficiente? Ou será que tem outros responsáveis que também têm o seu lado aí nessa história?
168.	Nilo: É, a família também.
169.	Prof^a: O adolescente é influenciado, não é? Será que ele é só influenciado pelo lado negativo? Será que a família pode influenciar pelo lado positivo? O que vocês acham?
170.	<i>((Pesq.: A turma fica em silêncio por um momento.))</i>
171.	Roberto: Pode sim! A minha família faz isso.
172.	Prof^a: E aí, então? Se ele não tem o apoio da família o que fazer? Será que ele também não pode escolher algo positivo, saudável?
173.	Marcelo: É o caminho mais fácil, infelizmente.
174.	Roberto: É, eu ia falar isso.
175.	Vera: E também, fessora, as pessoas pegam o lado mais fácil. Você acha que eles querem o difícil. Estudar, trabalhar, fazer não sei o quê? Eles querem o fácil, dinheiro fácil.
176.	Roberto: Nossa que doidera!

A discussão do texto de Célia prossegue no Episódio 5. Observa-se que a Prof^a Rosana adota uma perspectiva dialógica que propicia ao aluno emitir apreciações, opiniões e descobrir caminhos para o uso da linguagem na construção de saberes. Ela incentiva a participação dos alunos na discussão, levantando novas implicações presentes no tema. O diálogo continua com a participação de outros alunos da turma. Eli toma o turno 163 e diz: “Eu acho que é por influência dos amigos que usam e ele pode querer experimentar, e tal, e ficar dependente”. Rosana apresenta um contraponto, questionando a maturidade do adolescente, a capacidade de fazer escolhas e de ser responsabilizado pelos seus atos. João Carlos toma o turno 165 e diz taxativamente: “Eu acho que sim”. E ainda apresenta justificativas para seu posicionamento: “Todo lugar que a gente vai hoje, está falando de drogas. Ele sabe que não pode, que é errado usar. Então, por que entra nessa?”

Pode-se inferir que para João Carlos existem informações suficientes. Não somente a escola, mas outras instituições estão preocupadas com a questão; além disso, existem projetos em defesa da saúde e qualidade de vida. Para ele, então, o que falta é a pessoa assumir uma posição consciente. Mais uma vez, Roberto, no turno 166, traz exemplos do contexto social que mostra a gravidade da questão: “Tem menino de sete anos aí, que está mexendo com drogas”. Provavelmente, por trás da sua afirmação está presente a consciência de que essas crianças têm seus direitos negados e deveriam ter na infância outro tipo de experiência que não as relacionadas com o mundo das drogas. A Prof^a Rosana então problematiza a questão: “[...] Será que tem outros responsáveis que também têm o seu lado aí, nessa história?” Atento à malha discursiva desse momento, Nilo toma a palavra e diz: “É, a família também”. Mais à frente, a Prof^a Rosana mostra que o adolescente está em processo de desenvolvimento e que a influência pode acontecer por diferentes perspectivas. O breve momento de silêncio da turma demonstra que os alunos pensam sobre a complexidade da questão. Roberto quebra o silêncio

e revozeia² com expressividade. “Pode sim! A minha família faz isso”. Consciente de que essa não é a realidade de muitos adolescentes e que nem sempre o direito à família tem sido garantido, a Profª Rosana argumenta: “E aí, então? Se ele não tem o apoio da família, o que fazer?” As respostas de Marcelo, Roberto e Vera são coincidentes e chegam a concluir que, por não ter boas influências, o adolescente acaba escolhendo “o caminho mais fácil”.

O episódio termina com uma expressão espontânea de Roberto: “Nossa! Que doídera!” Isso que evidencia que ele está participando, na interação com os pares, de um processo de aprendizagem que está em constante reelaboração e construção. Portanto, o “Nossa! Que doídera!” revela facetas do seu processo de compreensão ativa.

Os eventos da sala de aula apontam indícios do processo de internalização vivido pelo grupo, a reconstrução interna de uma operação externa. Vygotsky (1930/1998) afirma que toda função psicológica superior foi antes externa, ou seja, foi social na sua origem. Assim, o autor destaca o papel do outro como mediador para o funcionamento intrapsicológico. Nessa perspectiva, conclui-se que o indivíduo inicialmente necessita do outro para realizar aquilo que, mais tarde, conseguirá realizar sozinho. Identifica-se nesse processo de interação a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetivos. Em outras palavras, o homem pode agir e pensar sobre os objetos e relacionar-se com o mundo por meio da mediação dos significados construídos pelo grupo social do qual faz parte.

Bakhtin (1952-1953/1979), numa perspectiva dialógica da linguagem semelhante à discussão de Vygotsky (1934/1993) sobre a ZPD, aponta a importância do permanente diálogo com outros enunciados e outras vozes e em interação constante com seus interlocutores, para a construção de novos saberes. Na perspectiva vygotskyana, o aspecto interacional dialético na organização da ZPD é um fator primordial para a aprendizagem, pois mediante a construção de espaços de aprendizagem, os alunos podem desenvolver novas capacidades.

Segundo Vygotsky (1934), tanto o que é oferecido aos alunos – por exemplo, conhecimentos linguísticos – quanto o modo como a interação é organizada são elementos cruciais de mediação, pois se a intervenção pedagógica não estiver acima do nível de desenvolvimento real dos alunos, e se não for significativo, isto é, que tenha funcionalidade na vida cotidiana, não haverá aprendizagem e, conseqüentemente, não promoverá o desenvolvimento. De acordo com o autor, “a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer”. (VYGOTSKY, 1934/1993, p. 118)

Cabe ressaltar ainda que, conforme discutido por Schneuwly (1997), ao propor o trabalho com a leitura de textos produzidos pelos alunos, a Profª Rosana cria condições que favorecem o desenvolvimento de capacidades de uso ou prática social da linguagem. Também Geraldi (2006), ao discutir o trabalho de leitura com texto, mostra que a multiplicidade de leituras não é resultado do próprio texto em si, mas, sim, resultado dos múltiplos sentidos produzidos nas diferentes condições de produção de leitura:

Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo. (GERALDI, 2006, p. 108)

² A expressão “revozeia” foi extraída das técnicas discursivas de revozeamento (*revoicing*) de O’Connor e Michaels (1996). *Revoicing* foi traduzido por alguns estudiosos como revozeamento e pode ser entendido como um tipo de reelaboração expressiva (oral ou escrita) de contribuição do aluno no processo de discussão. De acordo com os autores, o *revoicing* deve ser intencionalmente promovido, partindo de uma palavra do professor interessado em engajar os alunos na teia discursiva.

Como consequência desse enfoque dado à leitura, o contexto de produção é ampliado, uma vez que os elementos que integram o contexto de produção, circulação e de recepção do texto produzido e do texto lido não se restringem ao modelo padronizado – por exemplo, de localização de informação no texto –, mas ganha novos sentidos e significados construídos pelos participantes no contexto da sala de aula.

3. Capacidades de leitura ensinadas/aprendidas em Ciências

Neste tópico, analisa-se a sequência interacional dos eventos de letramento focalizados nas práticas de leitura em Ciências e por meio da releitura dos episódios selecionados identificaram-se as capacidades de leitura mobilizadas na proposta de ensino, respondendo, assim, a questão de pesquisa: Que capacidades de leitura os alunos mobilizaram ao longo da proposta de ensino?

Para a identificação das capacidades ensinadas/aprendidas nas práticas de leitura, foram retomadas as contribuições de Bakhtin (1934-1935/1975) sobre a análise do discurso, a fim de identificar, nas falas das professoras e dos alunos, elementos que evidenciam a presença dessas capacidades e que, portanto, reafirmam sua aquisição.

Nesse sentido, é importante destacar que a teoria bakhtiniana leva em conta não somente as vozes sociais, mas também as individuais. Assim, um discurso pode ser tanto o lugar de encontro de pontos de vista de locutores imediatos como de visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências filosóficas, etc. Ao considerar tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, todos os fenômenos da fala cotidiana e as intenções de admiração, ironia, apreciação, reprovação, etc. Assim, todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem. De acordo com o autor,

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio e todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1934-35/1975, p. 88)

Portanto, todo dialogismo implica relações entre enunciados. Um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação. Todo enunciado solicita uma resposta, espera sempre uma compreensão responsiva ativa, seja ela uma concordância ou uma refutação.

Foram consideradas, também, as contribuições de Rojo (2004, 2009) sobre as capacidades de leitura: as *capacidades de decodificação*, que englobam o domínio das convenções gráficas e suas relações, ou seja, capacidades aprendidas no processo de alfabetização; as *capacidades de compreensão*, que se referem a uma sequência de capacidades que envolvem o antes, o durante e o depois da leitura; e as *capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto*, que se referem a uma sequência de capacidades que já envolvem a interação do leitor, assumindo uma posição ao longo e ao final da leitura.

QUADRO 2
Capacidades de leitura ensinadas/aprendidas em Ciências

	Episódios	Linhas	Conteúdo/Tema	Capacidades de leitura mobilizadas na proposta de ensino
2ª Sequência Interacional – Lendo o texto sobre o tema Drogas	1	2 a 4, 22	Condições de produção da leitura	3.1. Recuperação do contexto de produção do texto
	2	47-71	Texto 1: Nina Conceito de droga, tipos, usos e motivação, consequências e categorias	2.5. Compreensão de informações 2.8. Produção de inferências globais
	3	75-96	Texto 1: Nina (continuação) Drogas: usos, motivação e consequências	2.1. Ativação de conhecimentos de mundo 2.4. Localização e/ou retomada de informações
	4	128-161	Texto 2: Célia Mundo das drogas, males, drogas no cérebro, dependência e tráfico	2.5. Comparação de informações 2.7. Produção de inferências locais
	5	162 – 176	Texto 2: Célia (continuação) Influência, o adolescente e o uso das drogas, papel da família	2.8. Produção de inferências globais 2.3. Checagem de hipóteses 3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos
	6	195-209	Texto 3: André Tipos de droga, consequências do uso, drogas nos meios de comunicação, consumo de drogas e saúde	2.5. Comparação de informações 3.7. Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos
	7	226-248	Texto 4: Débora Droga e seus males, males do fumo. Expansão do consumo, cigarro no Brasil e no mundo, campanhas educativas	2.5. Comparação de informações 2.3. Percepção de outras linguagens 3.4. Percepção de relações de interdiscursividade
	8	252-284	Texto 5: Luís Uso de drogas e poluição, falta de informação adequada, papel dos meios de comunicação	3.2. Definição de finalidades e metas da atividade e leitura 2.3. Checagem de hipóteses 2.5. Comparação de informações 2.8. Produção de inferências globais 3.6. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas

Fonte: Notas de Campo Caderno 2.

Optou-se pelos termos capacidades³ e procedimentos⁴ por se tratar de termos amplos o suficiente para abranger todos os níveis de progressão, que vão desde os primeiros níveis de aquisição da leitura até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração que possibilitam ampliações na compreensão da leitura e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens.

Por se tratar de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, nessa análise serão considerados os subtítulos capacidades de compreensão e capacidades de réplica do leitor em relação ao texto e seus descritores, retirados dos critérios de avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa PNLD (BRASIL, 2005), apresentados na ficha de avaliação da área.

Nessa perspectiva, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: 1. Leitura do subevento; 2. Identificação de trechos no discurso dos alunos e da professora que evidenciaram elementos presentes nas capacidades; 3. Seleção das capacidades mobilizadas e representação em um quadro, e, por fim; 4. Releitura do subevento com o objetivo de confirmar a classificação apresentada.

Focalizou-se, neste tópico, a segunda sequência interacional – *Lendo textos sobre o tema drogas*. No Quadro 2, apresentam-se dados sobre as atividades de compreensão do texto na aula de Ciências. Da esquerda para a direita, podem ser vistos os subeventos/episódios selecionados para análise; na terceira coluna destacam-se as linhas que contêm o registro da participação dos alunos e da professora no discurso, como também notas contextuais elaboradas pela pesquisadora; na quarta coluna identifica-se o conteúdo/tema objeto da leitura; e, finalmente, na última coluna apresentam-se as capacidades de leitura mobilizadas na proposta de ensino de Ciências.

Já na Tabela 1 apresenta as capacidades de leitura identificadas nos subeventos de Ciências e a frequência (%) de ocorrência deles. Como visto, no âmbito das capacidades de compreensão predominou, na aula de Ciências, a capacidade *comparação de informações* com 62,5% de ocorrências.

³ As capacidades envolvidas no ato de ler são: capacidades de decodificação; capacidades de compreensão e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. (ROJO, 2004, 2009 e BRASIL, 2005)

⁴ Procedimentos podem ser entendidos como um conjunto mais amplo de ações e ritos presentes nas práticas de leitura. Chartier (1995, 1997) e Chartier e Bourdieu (1985) utilizaram a expressão “protocolos de leitura”. Os procedimentos são abrangentes e vão desde as ações mais simples até as ações mais complicadas assumidas por um leitor proficiente.

TABELA 1
Capacidades de leitura nos subeventos de Ciências

2ª Sequência Interacional – Lendo o texto sobre o tema drogas	2	Capacidades de compreensão	Episódios	Nº	%
	2.1	Ativação de conhecimentos de mundo	3	1	12,5
	2.2	Antecipação ou predição de conteúdos	-	-	-
	2.3	Checagem de hipóteses	5,8	2	25,0
	2.4	Localização de informações	3	1	12,5
	2.5	Comparação de informações	2,4,6,7 e 8	5	62,5
	2.6	Generalização	-	-	-
	2.7	Produção de inferências locais	4	1	12,5
	2.8	Produção de inferências globais	2,5 e 8	3	37,5
	3	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	Episódios	Nº	%
3.1	Recuperação do contexto de produção do texto	1	1	14,28	
3.2	Definição de finalidades e metas da atividade de leitura	8	1	14,28	
3.3	Percepção de relações de intertextualidade	-	-	-	
3.4	Percepção de relações de interdiscursividade	7	1	14,28	
3.5	Percepção de outras linguagens	7	1	14,28	
3.6	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas	8	1	14,28	
3.7	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	5,6	2	28,57	

Fonte: Notas de Campo Caderno 2.

Os alunos participaram das discussões estimuladas pela leitura dos textos. Ao longo da aula, compararam, contrastaram informações presentes no texto e em outras oriundas do seu convívio social. Em alguns momentos, por exemplo, no Episódio 4, os alunos tiveram de sustentar sua posição por meio de argumentos plausíveis.

Com 37,5%, vem, em seguida, a *capacidade produção de inferências globais*. Como se vê, a interação e o envolvimento dos alunos no evento de leitura possibilitaram a construção de inferências – ou seja, eles compreenderam pistas deixadas pelo autor no texto. A inferência é uma capacidade fundamental na compreensão leitora.

Trata-se de um procedimento que implica o preenchimento das lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas. Em alguns episódios, foi possível identificar os alunos construindo novas proposições com base nas relações entre informações dadas no texto ou entre essas informações e os seus conhecimentos de mundo.

A *capacidade checagem de hipóteses* aparece com 25% de frequência. Como se vê, no Episódio 5, por exemplo, a Prof^a Rosana retomou aspectos considerados significativos na discussão em foco e incentivou os alunos a explicitarem melhor o seu argumento. Com isso, as hipóteses apresentadas pelos alunos foram confirmadas ou descartadas.

No que diz respeito aos descritores das capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, com 28,57% aparece a *elaboração de apreciação relativa a valores éticos e/ou políticos*. Em Ciências, eles foram identificados no episódio 5 por meio de algumas posturas assinaladas pelos alunos – por exemplo, manifestações orais espontâneas, réplica crítica ao texto, afirmação da autoria e autoavaliação.

4. Considerações Finais

Este estudo, desenvolvido à luz da teoria da enunciação bakhtiniana, teve como objetivo conhecer as práticas de leitura desenvolvidas por professores e alunos da segunda fase do Ensino Fundamental na interação com textos de Ciências.

Para alcançar esse objetivo, procurou-se neste trabalho responder às seguintes questões: que práticas de leitura têm os alunos no contexto escolar? As interações entre professor e aluno e entre os alunos interferem na construção de sentidos e compreensão do texto? Que capacidades de leitura os alunos mobilizaram nas práticas de ensino das disciplinas curriculares?

Assim, as mudanças almeçadas no campo da leitura demandam nova visão no ensino e das práticas de leitura, sem as quais não há construção e cidadania. O fracasso escolar e os resultados dos alunos das escolas públicas de ensino nas avaliações provocam reflexões sobre a adoção de procedimentos de leitura que contribuam para a superação do fracasso escolar. Constatando-se a gravidade da questão, defende-se o aprendizado da leitura e o acesso a uma formação que dê ao aluno possibilidades de praticar na escola e na vida o que é próprio do ser humano: a atitude responsiva ativa.

Optou-se por realizar uma observação que partisse do método sociológico bakhtiniano, ou seja, que considerasse a situação de produção dos discursos. No contexto atual da escola pública, constata-se um silenciamento da voz do aluno. É urgente que a palavra lhe seja devolvida. Como identificado neste estudo, as disciplinas do currículo escolar podem contribuir para a formação de leitores competentes, criando contextos que mobilizem os alunos para maior participação nos discursos em sala de aula, bem como questionando sobre suas posições, negociando encaminhamentos, dentre outros.

Como postulado por Bakhtin/Voloschinov (1929/2004), a linguagem está sempre “povoada” de interações de *outrem*. Foi possível identificar, nos episódios em sala de aula, a coexistência de conflitos de diferentes palavras ideológicas ou linguagens sociais manifestando-se nas situações de comunicação. Daí, defender-se maior consciência de natureza pluridiscursiva da língua e da linguagem e que o trabalho do professor contemple e valorize a palavra persuasiva. (BAKHTIN, 1934-1935/1975)

De modo geral, a professora abriu um espaço para que os alunos tivessem voz, participassem da aula e expressassem suas leituras, integrando assuntos do dia-a-dia e conhecimentos científicos. Pelo modo como a aula foi conduzida, os alunos foram co-responsáveis pela produção de conhecimento.

No evento focalizado foi possível ver os sujeitos leitores discutindo a temática e o texto lido, bem como o que outras fontes dizem sobre o tema. A discussão proporcionou aos participantes a oportunidade de expor suas ideias em busca de uma interpretação para a

leitura, uma tomada de consciência de diferentes argumentos sobre uma questão, uma solução criativa para um dado problema, etc.

Nos episódios de Ciências observou-se que a professora assumiu responsabilidades para o ensino da compreensão leitora. Os procedimentos de leitura adotados favoreceram a construção de sentidos. Assim, identificou-se, a intervenção mediadora da professora na condução do processo de compreensão de texto, o que favoreceu a ativação do conhecimento prévio e estimulou a produção de comparação de informação, ativação de conhecimentos do mundo, produção de inferências locais e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Na sequência didática, esteve presente o aspecto persuasivo, dialógico, que favoreceu a atividade mental dos alunos e do professor e, conseqüentemente, propício à construção de conhecimento. Desse modo, como defendido por Geraldi (1991/1997), a produção de textos orais supera uma forma de apenas mostrar o que se aprendeu, para se transformar em produto de um trabalho discursivo desenvolvido por alunos e professores.

Concluindo, este trabalho não se encerra aqui; novos campos de investigação se abrem sobre as práticas de leitura, como também sobre as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no currículo escolar, na Educação Básica, a fim de abrir novas possibilidades de pensar o ensino de leitura em outras áreas do conhecimento.

Referências

- BAKHTIN, M. Apontamentos. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1970-1971/1979. p. 369-397.
- BAKHTIN, M. O discurso da poesia e o discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1934-1935/1975/2002. p. 85-106.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1979/2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2004.
- BLOOME, D. Reading as a social process. *Advances in reading Language Research*, v. 2, p. 165-195, 1983.
- BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*. University of Massachusetts, v. 16, p. 98-111, 1993.
- BLOOME, D. *et al. On discourse analysis in classrooms: approaches to language and literacy research*. Teachers College Press, New York and London, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC; SEF, 1998. v. 1-3.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Programa nacional do livro didático*. Guia de livros didáticos. Brasília: MEC; SEF, 2005.

CAFIERO, D. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CHARTIER, R. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHARTIER, R. Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI XVII. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 30, dez. 1997.

CHARTIER, R. ; BOURDIEU, P. La lecture: une pratique culturel; débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, 1985. p. 267-94.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984/2006.

GERALDI, J. W. (Org.). *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991/1997.

NEVES, I. C. B; SOUZA, J. V; SCHÄFFER, N. O; GUEDES, P. C; KLÜSENER, R. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

O'CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

PLAUT, S. *The right to literacy in secondary schools: creating a culture of thinking*. Teachers College, Columbia University, New York and London, 2008.

ROJO, R. H. R. (Coord.). *Práticas de Linguagem no ensino fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. Relatório de Pesquisa n. 2. Programa de Pesquisas Aplicadas sobre a Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo. FAPESP, fevereiro de 2001.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ler e Escrever – Desafios de Todos, CENPEC/SME-SP: SEE-SP e SME-SP, 2004. Disponível em:

http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/ESpa%C3%A7o_Blog/Espa%A7o_Blog.html.

Acesso em: ago. 2010.

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

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: R. R. H. R. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. A *La recherche de l'objet enseigné: uma démarche multifocale*. Mimeo, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

STURTEVANT, E.G. *et al.* Principled practices for adolescent literacy: a framework for instruction and policy. *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey*, 2006.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 183-214.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/ 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.