

ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM E NA INSERÇÃO DE SUJEITOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS EM ESCOLAS UBERLANDENSES

Tatiane Alves MACIEL-BARBOSA

Instituto Teresa Valsé – RSE
ricardoetatiane@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo tem como tema central a investigação do funcionamento dos gêneros do discurso e da língua na perspectiva dos gêneros, assumindo-os como elementos centrais nos processos ensino-aprendizagem e como forma de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, além da proposição de projeto interdisciplinar com tais gêneros. Nesta pesquisa, propõe-se um estudo de caso acerca de gêneros discursivos nas escolas privadas e públicas da cidade de Uberlândia-MG em prol do desempenho escolar verificado em avaliações externas realizadas pelas escolas num período de seis anos em relação às competências em leitura e em escrita. O estudo de tais competências, nas duas séries avaliadas (5º e 9º ano do Ensino Fundamental) ao longo de seis anos sequenciados tece uma série de considerações a respeito do atual estágio de educação das escolas investigadas em relação ao desempenho cognitivo dos alunos, além de fornecer uma gama de subsídios para que educandos sejam inseridos cada vez mais em práticas sociais. Norteamo-nos pela teoria de Dolz e Schneuwly para a proposição de uma abordagem que se pautou pelo uso de sequências didáticas que contribuam, efetivamente, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que tal perspectiva sugere o desenvolvimento progressivo de atividades variadas significativas.

Palavras-chave: gêneros discursivos; leitura; escrita; sequências didáticas.

1. Introdução

Sem dúvida, atualmente, são variadas as funções que a escola desempenha, o que a faz ocupar papel de destaque na sociedade. A escola é um espaço de aquisição de competências e habilidades cognitivas, de formação de hábitos, de convívio social, entre outros. Nenhuma função é menos importante que outra, porém não há como negar a expectativa da sociedade em relação ao ensino e à aprendizagem. Nesse contexto, são relevantes os esforços de caracterização de sistemas de escolas quanto a sua eficácia para implementar um ensino de qualidade, propiciando aprendizagem a todos os seus alunos, bem como esforços para identificar escolas de sucesso e até mesmo para se determinar quais fatores impactam mais o desempenho cognitivo dos alunos.

Nesse cenário, pode-se afirmar que, no Brasil, o sistema de educação básica tem melhorado, ainda que lentamente, especialmente quando se focam os indicadores de acesso e fluxo, mas o mesmo não pode ser dito sobre os indicadores de desempenho (KLEIN, 2006). Em outras palavras, pode-se considerar, segundo Andrade (2008, p.17), que “o Brasil está próximo de alcançar a escola para todos, mas ainda está longe de uma escola de qualidade para todos”.

Sabe-se que fazer inferências sobre a qualidade da educação, a partir dos resultados produzidos por alunos em testes padronizados ainda não é um consenso na área. Muitos educadores sequer aceitam que o desempenho de um aluno ou que o impacto da escola sobre esse desempenho possa ser de fato medido. Este trabalho, no entanto, tem como premissas básicas a mensurabilidade do desempenho cognitivo e a necessidade de se basear as decisões políticas em resultados bem interpretados. Assim, as avaliações de sistemas, cada vez mais presentes em nosso dia-a-dia, juntamente com criação de projetos pedagógicos institucionais para lidar com resultados obtidos, tornam-se o contexto desta pesquisa, uma vez que são elas as geradoras desses resultados.

O ensino de Língua Portuguesa tem se colocado, atualmente, como algo desafiador para os professores no que diz respeito à relevância e ao significado de propostas de atividades para a construção do conhecimento em língua materna, tendo em vista as dificuldades apresentadas, pelos alunos, para interpretar e produzir textos. Ser proficiente na própria língua demanda saber utilizar-se dos recursos linguístico-discursivos que a língua coloca à disposição de seus falantes. Ao apropriar-se de tais recursos, as condições de interpretação e produção de textos, dos usuários, são ampliadas, dando-lhes possibilidades de transitar pelos diversos gêneros discursivos ao seu redor.

Sendo assim, o presente estudo tem como tema central a investigação do funcionamento dos gêneros do discurso e da língua na perspectiva dos gêneros, assumindo-os como elementos centrais nos processos de ensino/aprendizagem e como forma de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, além da proposição de projeto interdisciplinar com tais gêneros.

Nesta pesquisa, será abordado um estudo de caso acerca de gêneros discursivos nas escolas privadas e públicas da cidade de Uberlândia-MG em prol do desempenho escolar verificado em avaliações externas realizadas pelas escolas num período de seis anos em relação às competências em leitura e em escrita.

Objetiva-se também, nesta pesquisa, analisar e comparar as escolas uberlandenses em relação ao desenvolvimento de tais competências entre os anos 2009 / 2014. Neste período, são encontrados, nas escolas selecionadas, os registros, relatórios, gráficos e tabelas acerca das avaliações sistêmicas realizadas. Deve-se salientar que as organizações escolares a serem investigadas fazem parte da rede pública e privada de ensino situada no município de Uberlândia-MG e atende aos níveis de ensino fundamental e médio. Deve-se salientar que a escolha/seleção de tais organizações levou em consideração o maior tempo de implementação, aplicação e registro de dados de avaliações externas, juntamente com a criação de projetos para melhorar índices no desempenho escolar.

Esta pesquisa tem por principal justificativa o estudo das competências em leitura e em escrita, nas duas séries avaliadas (5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental) ao longo de seis anos sequenciados. Espera-se, portanto, que, ao fim deste trabalho, seja possível tecer uma série de considerações a respeito do atual estágio de educação das escolas investigadas em relação ao desempenho cognitivo dos alunos em leitura e escrita, além de fornecer uma gama de subsídios para que educandos sejam inseridos cada vez mais em práticas sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (doravante PCNs) apontam para a exigência de níveis de leitura e escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás. Para tanto, é necessário viabilizar o acesso do aluno ao universo de gêneros discursivos que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-los e interpretá-los, tornando-o capaz de ler autonomamente gêneros, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias para abordá-los.

Vale ainda lembrar que norteamos-nos pela teoria de Dolz e Schneuwly para a proposição de uma abordagem que se pautou pelo uso de sequências didáticas que contribuam,

efetivamente, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que tal perspectiva sugere o desenvolvimento progressivo de atividades variadas que colaborem para a identificação daquilo que já é sabido, pelos alunos, e, daquilo que ainda precisa ser internalizado por eles.

Além disso, a pertinência do tema, em relação à legislação vigente, também contribui para a relevância da questão de pesquisa. A atual Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996), por exemplo, indica o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação. Tratar de avaliação sistêmica, na atualidade brasileira, é sem dúvida relevante, seja pela magnitude e abrangência do tema, seja pela carência de amadurecimento da análise dos resultados produzidos, seja pela própria exploração dos dados gerados. E mais, deve-se ter em mente que as “avaliações em larga escala ultrapassam os limites das instituições educativas e, por meio dos veículos de comunicação de massa, envolvem parcelas muito amplas da sociedade” (FRANCO; BONAMINO, 2001, p. 27).

Segundo Andrade (2008, p.21), apesar das dificuldades para a implementação de um sistema de avaliação, seus resultados não podem deixar de ser estudados profunda e sistematicamente. Para o autor, almejar uma escola de qualidade, em que as desigualdades sociais não sejam acirradas, exige monitoramento permanente do desempenho dos alunos, de acordo com uma metodologia adequada. É, nesse sentido, que Andrade (2008, p. 22) considera que

a implantação de um sistema de avaliação é necessária, tanto quanto o trabalho que deve ser feito com os seus resultados, que devem ser bem compreendidos e utilizados para que a formulação de políticas públicas educacionais contribua para a melhoria da educação como um todo. (ANDRADE, 2008, p.22)

Conforme Silveira e Ferron (2012, p.8), as avaliações de larga escala são um fenômeno investigativo importante nos atuais sistemas de educação básica de todo o país. Esta cultura impregnou-se na educação brasileira desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, e nasceu com dois objetivos: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas. Para tanto, ele gera médias estaduais, regionais e uma nacional. A aceitação por parte das equipes escolares não foi imediata, mas aos poucos quem oferecia resistência se convenceu de que o país dava um passo à frente ao buscar um diagnóstico geral do ensino. Alguns estados e municípios quiseram ir mais fundo e obter informações de cada uma de suas escolas, criando instrumentos próprios para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede. Sendo assim, esse processo está atrelado a decisões que dizem respeito a alunos, professores e gestores, ou seja, de gestão educacional. Os resultados desses testes podem definir políticas públicas, como a de bonificação por desempenho quanto aos resultados, correspondendo ao acréscimo de salário para docentes.

Pode-se ainda mencionar que a reflexão que se deve fazer sobre a avaliação da qualidade de ensino, a qual requer níveis integrados, consoante Freitas (2009, p.10):

[...] postulamos a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: *avaliação em larga escala em redes de ensino* (realizadas no país, estados ou municípios); *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo) e a *avaliação da aprendizagem em sala de aula*, sob responsabilidade do professor. (FREITAS, 2009, p.10)

Além disso, este projeto pretende também refletir sobre alguns trabalhos voltados para gêneros discursivos e competências em leitura e escrita, tomando como base a reflexão nas

pesquisas de: Bakhtin (1992, 2003), Halliday (1885), Koch (1993), Marcuschi (2003), Rojo (2000, 2004, 2005), Schneuwly (1997), Dolz (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Castilho (1998), Marcuschi (2000, 2003), Koch & Elias (2006), Geraldi (1997), Kleimann (1995), Travaglia (2002), autores que compartilham do princípio, segundo o qual o homem transforma o mundo através da utilização de instrumentos e atribuem à linguagem o papel de instrumento essencial para essa atuação transformadora. O interacionismo sócio-discursivo constitui a base teórica sobre a qual está calcada a presente indagação, e atribui à linguagem e à interação o papel de instrumentos essenciais na construção do conhecimento e na formação dos indivíduos. As ideias dos autores citados estão intimamente relacionadas e têm como vértice a linguagem enquanto agente construtor de conhecimento e, portanto, transformador da atividade humana no mundo.

2. Gêneros em foco

Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual. Embasamo-nos em Bakhtin (1992/1979), Marcuschi (2003), Rojo (2004), Schneuwly e Dolz (1997), dentre outros teóricos. Optamos pelos teóricos cuja discussão relativa à língua falada e escrita não toma posição favorável à dicotomia. Marcuschi (2003, p. 17), diz “a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não tão suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.” Ramos (1997) tem a mesma concepção quando assume que a correlação entre fala e a escrita está num continuum das práticas sociais.

Quando trata de gênero discursivo, Marcuschi (2000) opta pela expressão Gêneros Textuais, uma vez que se trata de aspectos que são constituídos da natureza empírica, sejam inseparáveis ou extrínsecos da língua. Tal denominação também é justificada por se tratar de algo realizado numa situação discursiva, entretanto se a opção for a de gênero discursivo, refere-se à situação realizada no campo do discurso, isto é, a uma situação discursiva, como o contexto alude o seu aspecto sócio-comunicativo. Esse teórico (op.cit., 29-30) assinala a designação de gêneros comunicativos.

Marcuschi (2000) defende que o ensino que focalize o aprendizado da língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita serão presumivelmente mais bem-sucedidos, visto que os alunos obtêm capacidade de se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos.

Segundo Rojo (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos editados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998), propõem um conjunto de diretrizes curriculares – parâmetros – a serem trabalhados pelos professores das diferentes áreas, buscando a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Rojo (2005) estabelece uma distinção entre pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros do discurso e àquelas direcionadas à pesquisa sobre gêneros textuais. De acordo com a autora, “[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos [...] e teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual.” (ROJO, 2005, p. 185).

Em suas discussões e reflexões, Rojo (2005), após apresentar vertentes da teoria dos gêneros textuais, salienta quatro pontos em comum entre elas:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/de composição; linguísticas/de estilo – ou do contexto ou

situação/condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;

- todas buscam compartilhar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do texto/situação de produção; e, finalmente,
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação - não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano. (ROJO, 2005, p.192-193, grifos da autora).

Nesse sentido, para Rojo (2005), uma análise de gêneros textuais, de fundamento bakhtiniano, mas caudatária, em grande parte, de estudos da Linguística Textual, estaria, primeiramente, mais voltada a uma descrição da materialidade linguística no gênero, como família de textos. A preocupação é descrever propriedades do texto e suas formas de composição, buscando, na leitura de um grupo de gêneros similares, regularidades que o estruturam como tal, para, depois, colocá-lo em relação funcional com aspectos da situação enunciativa.

Em relação aos trabalhos que tomaram a denominação gêneros do discurso, Rojo (2005) evidencia que apresentaram base enunciativa e centraram-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados e em sua dimensão sócio-histórica. Desse modo, fizeram a descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, selecionando elementos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação, sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos, mas de ressaltar as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao discurso. Para a autora, ao descrever um enunciado ou texto o analista “busca a significação da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto.” (ROJO, 2005, p. 189).

Para a mesma autora, a perspectiva conceitual de gênero discursivo fundamenta-se nos estudos da análise sociológica bakhtiniana: parte-se das formas e tipos de interação verbal, conjuntamente à análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa aos gêneros, que se prestam a uma determinação pelo processo de interação verbal, privilegiando a vontade enunciativa e a apreciação valorativa do locutor sobre interlocutores e temas. Isto é, vai-se da enunciação para o gênero/enunciado. Então, examinam-se formas linguísticas relevantes – composição e estilo – para se configurar a significação, valendo-se de teorias e análises existentes. Tal abordagem é concretizada, articulando-se dimensões históricas e normativas do gênero. Por conseguinte, estudos envolvendo gêneros não podem preceder à análise das condições de produção.

Diante dessas considerações, nossa opção terminológica nesse projeto é por “gêneros discursivos”, segundo a abordagem teórica de Bakhtin (1992; 2003). Assumimos tal posicionamento por concordarmos com a ideia de o conceito de gêneros estar relacionado a objeto discursivo ou enunciativo (ROJO, 2005), uma vez que envolve elementos sócio-históricos da situação comunicativa, determinados pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata (BAKHTIN, 1992) e privilegiar, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto, de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s).

Concordamos com Rojo (2005) que a ordem metodológica de estudo da língua é a mesma ordem em que se desenvolve sua evolução real, conforme Bakhtin (1992), uma vez que privilegia as instâncias sociais. Por isso, a pesquisadora assinala a importância de a escola trabalhar as questões de linguagem valorizando as características das situações de enunciação, relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos.

Na área de Língua Portuguesa, especificamente, os PCNs estão alicerçados em concepções diferentes das que povoam a sala de aula de grande parte do país, pois estão fundamentados na concepção de linguagem como forma de interação social, pretendendo levar para o ambiente escolar a dimensão discursiva da linguagem, ou seja, a linguagem produzida nas mais variadas situações de interação. Assim, a língua se constitui nas diversas enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais por meio dos gêneros do discurso. A partir dessa perspectiva, o texto é tomado, nos PCNs, como unidade básica do ensino e os gêneros como seu objeto.

Os PCNs remontam, desse modo, à noção de gênero bakhtiniana, segundo a qual, as mais “variadas esferas de atividade humana” permitem a existência de “tipos relativamente estáveis de enunciados”. (cf. BAKHTIN, 1992). Nesse sentido, os conhecimentos sobre os gêneros estão relacionados às representações sobre o contexto social em que se processa a linguagem, assim, conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto. No transcorrer da vida, os diferentes gêneros vão se introduzindo nas experiências de cada indivíduo, de modo que uma pessoa que não tenha qualquer noção de teorias linguísticas, mas seja capaz de identificar – e reproduzir – características de certos gêneros que fazem parte de sua vida cotidiana.

Considerando o fato de que sob este viés, os gêneros possuem infinita riqueza e variedade, - tal como as esferas de atividade humana – sua seleção para o ensino não é uma tarefa simples, porém de grande importância, como lemos no seguinte trecho dos PCNs:

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, 1998, p.21).

Ainda nessa perspectiva, tal qual Rojo (2000), o ensino de língua materna por meio dos gêneros do discurso pode trazer ao espaço da sala de aula discursos que circulam em esferas sociais diferentes da escolar. O professor, no trabalho com os gêneros como ferramenta de ensino, tem a possibilidade de criar, nas aulas de linguagem, espaços em que os discursos circulem e as opiniões possam ser debatidas; espaços em que seja dada voz aos alunos, possibilitando-lhes a leitura dos mais diferentes textos e, também, daquilo que não está escrito explicitamente, mas que se coloca no entre meio dos discursos, em meio à multiplicidade de sentidos que constituem os fatos e as atitudes que fazem parte da vida cotidiana, e, o desenvolvimento, por conseguinte, de sua competência discursiva, que para Maingueneau (1998), trata-se da capacidade de um enunciador, por meio de sua formação discursiva, produzir enunciados de acordo com um determinado gênero.

Pesquisas sobre o ensino de língua a partir dos gêneros têm sido desenvolvidas, por Schneuwly e Dolz (2004), na Universidade de Genebra. E, segundo os autores, os gêneros discursivos constituem-se enquanto uma ferramenta, isto é, enquanto um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Ainda com os estudiosos, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos, por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros discursivos que socialmente circulam, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que, como cidadãos, podem exercer pelo uso da linguagem.

Diante desta perspectiva, referente ao ensino pautado nos gêneros discursivos, é necessário trazer à tona a teoria de Vygotsky (1993), a qual tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. As concepções de Vygotsky (1993) sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

Os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004), baseados nas teorias de Vygotsky, entendem que a construção de uma progressão curricular deva levar em conta a necessidade de trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, gêneros de diferentes grupos. Por exemplo, em determinada série os alunos vivenciam uma sequência didática com um dos gêneros do grupo narrar; em seguida passam a outra sequência, trabalhando com o gênero do grupo expor; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo descrever ações, e, assim por diante. Em outra etapa, inicia-se novamente o percurso, porém pela exploração de gêneros diferentes dos mesmos grupos, considerando o grau de dificuldade do gênero, a faixa etária dos alunos e as habilidades cujo desenvolvimento se tem em vista.

3. Aspectos relacionados à leitura

Numa sociedade globalizada e cada vez mais exigente, surge a necessidade de se formar leitores competentes, haja vista que ainda hoje não há uma forma mais eficaz de se apreender conhecimentos ou bens intelectuais sem passar pela famigerada, mas imprescindível prática da leitura. Diante disso, surgem a cada dia, estudiosos como Koch & Elias (2006) interessadas em desvendar os meandros textuais e, acima de tudo, compromissadas em suscitar propostas a um público interessado em conhecer profundamente todo o processo relativo à produção e à recepção textual.

Koch & Elias (2006) afirmam que a leitura pode decorrer da concepção do: foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor.

O foco no autor trata-se da concepção de língua:

"como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo" (KOCH & ELIAS, 2006: 9).

Dessa forma, observa-se que, nesse foco no autor, “o sentido da leitura está centrada no autor bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções” (Koch & Elias, 2006, p. 10). Dessa maneira, a leitura é uma atividade responsável pela captação das ideias do autor. Koch (2002) relata que “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Assim, o autor passa a ser o sujeito que é senhor de seu pensamento e “que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira que foi mentalizada.” De acordo com este foco, todas as atenções estão voltadas apenas para a produção do autor e das intenções que este teve ao escrever.

O foco no texto, por sua vez, é a concepção de língua como código, como mero instrumento de comunicação, ou seja, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código” (Koch & Elias, 2006, p. 10). E conseqüentemente, nessa concepção, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto. Ou seja, a concepção de que a língua é uma estrutura e que o sujeito é determinado e “assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência”. Assim, a língua é vista como um mero instrumento de comunicação e que o sujeito passa a ser predeterminado pelo sistema.

Já o foco na interação autor-texto-leitor é uma concepção interacional da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, isto é, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e, além disso:

a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2006: 11).

Desse modo, ao focar a interação: autor-texto-leitor, é válido ressaltar que o leitor é um construtor de sentido, e para tanto, se faz necessário o uso de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação. Por meio das estratégias de leitura, espera-se que o leitor processe, critique, contradiga ou concorde com o que está sendo lido, e assim dê sentido e significado ao que se lê. Além disso, o que realmente colabora para que essa interação ocorra são os conhecimentos de quem está lendo o texto, ou seja, o conhecimento de mundo. Esse conhecimento externo possuído pelo leitor ajuda no momento de formular as antecipações e hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou registradas dentro do texto.

Entretanto, quando se refere a essas estratégias de leitura, faz-se necessário levar em consideração que, para a interação autor-texto-leitor, os conhecimentos do leitor, o lugar social, as vivências, as relações com o outro, os valores da comunidade e os conhecimentos textuais são fundamentais e elementares. Assim sendo, é válido expor que não existe unicamente uma leitura e um sentido para o texto, mas sim há uma pluralidade de leituras e de sentidos. Dessa forma, cada leitor tem seu conhecimento e esse varia de pessoa para pessoa e, ao ler um texto, esses leitores encontrarão sentidos diferentes, mostrando assim que existe um rol de leituras e de sentidos que se difere entre si e em relação ao mesmo texto.

4. Aspectos relacionados à escrita

Diante dos problemas que perpassam a nossa sociedade, é proeminente que todas as vertentes educacionais estejam engajadas para trabalhar de forma que venham proporcionar ao educando uma formação que atinja níveis autonomia, emancipação, liberdade, responsabilidade, reflexão e crítica. Porém, para que esta perspectiva se cumpra, faz-se necessário, repensar e refletir sobre as novas competências para ensinar, novos entendimentos sobre ensinar e aprender, aprender a aprender e como apreender as novas formas de relação entre a ética e o agir pedagógico. O ato da aprendizagem não deve resumir-se apenas a teoria de livros didáticos, tão pouco ficar atrelados a conhecimentos que não poderão ser aplicados no dia a dia. A nova temática educacional tende a desenvolver a educação de forma que o professor possa refletir a sua realidade, o contexto do aluno e o da escola. As práticas em sala de aula não têm levado em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e, dessa forma, acaba por descontextualizar o ensino, que, por conseguinte, não o torna significativo,

reforçando os conflitos no que tange às variações linguísticas, gerando assim uma dinâmica que disseminará o preconceito.

Geraldi (1997) salienta sobre a relevância da leitura e produção textual, apontando para “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”, como base para que se estabeleça uma comunicação eficaz entre texto – leitor, podendo assim escolher as estratégias pertinentes a esse diálogo. Portanto, mediante uma ação reflexiva é possível transformar o ensino de língua e, conseqüentemente, os indivíduos falantes desta língua. O autor propõe uma reflexão para os docentes acerca de suas práticas pedagógicas e sobre o seu papel na construção do conhecimento do aluno, pontuando que os docentes devam lançar um olhar mais apurado na produção textual de seus alunos assim como todo o contexto que enlaça essa produção. Apontando para os entraves que permeiam o ensino da língua portuguesa, ele faz uma abordagem sobre as práticas de produção de gêneros textuais, de modo que estas estejam intimamente ligadas com a disposição do sujeito em relação ao seu modo de expressão, bem como suas práticas escritas. Geraldi (1997) faz uma abordagem em que pontua este aspecto como algo que deve ser refletido.

A abordagem da leitura e escrita é um tema que merece reflexão diante das novas propostas, visto que, até então, as aulas se pautavam em materiais didáticos que centralizavam o ensino de língua nas regras e na norma culta. O ensino de Língua Portuguesa concentrou-se, durante anos, nas regras gramaticais a serem seguidas para organização lógica do pensamento e da linguagem. Travaglia (2002) ressalta que, nesse contexto, as regras constituíam as normas gramaticais do falar e escrever bem, essas regras resultaram no ensino de gramática normativa ou tradicional. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve focalizar o discurso e suas práticas de oralidade, escrita, leitura e análise linguística, as relações dialógicas, os gêneros textuais, enfim, faz-se relevante uma abordagem que leve o aluno a ampliar seus horizontes discursivos, aprimorando-os. Vistas dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa precisam recorrer a novos caminhos.

Desse modo, não há razão para planejar as aulas, pautando-se numa visão puramente gramatical e centrada apenas em regras e pequenos exemplos, as quais raramente proporcionam uma experiência ao aluno com o texto, com o contexto de produção, com a finalidade do texto, com os mecanismos de linguagem utilizados para se chegar à determinada intenção.

Segundo Geraldi (1997), a produção textual é a base para todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, haja vista a língua ser observada como objeto de estudo, o que implica uma relação intersubjetiva construída no processo de enunciação. Nessa perspectiva, “produção de textos e redação” se distinguem, já que para produzir um texto é necessário que: “se tenha o que dizer”; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”; “que o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”; “se escolham estratégias para a realização de todas as afirmações anteriores”, pois os textos produzidos na escola mostram que existe muita escrita e pouco texto.

Conforme Kleimann (1995), assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de

escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Kleimann (1995) afirma que, nesta perspectiva social da escrita, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa. Daí não serem raros os relatos de atividades escolares que envolvem escrever uma carta de reclamação ou reivindicação a alguma autoridade, na qual cada um dos alunos, individualmente, faz a sua própria carta, em vez de unirem os esforços para produzirem coletivamente uma carta assinada por todos os membros da turma ou um abaixo-assinado da comunidade (escola, bairro, cidade) a que pertence a turma. Isso porque, mesmo focando um problema relevante para a cidadania e para a vida cívica, não era a resolução do problema — conseguir que o governo atendesse à reivindicação — o objetivo da atividade, mas, simplesmente, a aprendizagem do gênero carta argumentativa ou reivindicatória. A prática social como ponto de partida e de chegada implica, por sua vez, uma pergunta estruturante do planejamento das aulas diferente da tradicional, que está centrada nos conteúdos curriculares: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos?”. A importância dos conteúdos para a formação do professor não pode ser suficientemente enfatizada. Entretanto, o conteúdo é alvo: ele representa os comportamentos, procedimentos, conceitos a que se visa desenvolver no aluno. Não deve ser entendido como princípio organizador das atividades curriculares.

Para Kleimann (1995), o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicada e letrada.

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. Quais seriam os conteúdos a serem ensinados primeiro quando o elemento estruturador do currículo é a prática social? As práticas de letramento certamente alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos. Não são os gêneros necessariamente unidades que podem ser ordenadas segundo a ideia de que alguns conteúdos são necessários para a compreensão de outros, embora possa argumentar-se que há gêneros orais que podem ajudar a manejar os gêneros escritos, ou que os gêneros que Bakhtin (1979) denomina primários deveriam ser conhecidos em suas formas inalteradas, anteriores ao seu uso nos gêneros secundários complexos quando, segundo o autor, perdem suas relações imediatas com a realidade social.

Assim, a perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum. Esse foco necessariamente amplia a concepção do que venha a ser objeto de leitura, antes reservada para

os textos literários — na verdade, os textos extraordinários de poucos — passando a incluir os textos do cotidiano, os textos comuns do dia-a-dia. De fato, eles têm valor pedagógico de destaque quando são utilizados como recursos pedagógicos para construir a auto-segurança do aluno quanto à sua capacidade de ler e escrever: listas, bilhetes, receitas, avisos, letreiros, “outdoors”, placas de rua, crachás, camisetas e buttons de transeuntes, enfim, a escrita ambiental em sua enorme variedade amplia significativamente o acervo de textos mais legíveis, devido à sua curta extensão e à complementação do sentido via imagens acessíveis e imediatamente compreensíveis.

Outro aspecto que, segundo Kleimann, parece relevante para a seleção curricular é a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno. Embora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica (bilhetes, recados e cartas pessoais; contas, extratos e cheques; exames, laudos e carteiras de vacinação, boletins de notas e diplomas) podem vir a ser incluídos: o aluno pode escrever sua história familiar fazendo legendas e notas para as fotos de um álbum de família e consultando certidões; pode ler e recortar anúncios; pode fazer os registros de saúde, de educação etc. dos membros da família, se estiver aprendendo modos de arquivar e registrar informações, pode ainda agendar, rotular. As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais.

5. Proposta de intervenção com gêneros discursivos e sequências didáticas no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita

A valorização social de uma pessoa, atualmente, está intimamente ligada ao seu desempenho de leitura, escrita e fala, pela razão da ampla exposição aos meios de comunicação. Hoje, busca-se dedicar o mesmo tempo de aprendizagem tanto para a expressão oral quanto para escrita, como meio de inserção do jovem na sociedade.

Para revigorar a língua escrita, é preciso inserir-lhe os elementos vivos da língua falada, por meio da prática de uma leitura constante. Usar bem a língua não significa necessariamente falar e escrever de modo correto, mas de modo adequado à circunstância. A principal preocupação não deve ser a de seguir as regras, mas a de usar a linguagem adequada à situação e ao objetivo em mente.

Então, a leitura e escrita passam a ter um papel efetivo nessa questão, pois ao adquirir a prática de ler textos variados e escrever sobre eles, desde simples revistas em quadrinhos ou um jornal ou um conto, o sujeito passa de um simples “leitor-observador” para um “leitor-conhecedor”. E isso ajudará muito no que diz respeito ao seu conhecimento oral e escrito, pois a leitura não só dá “asas à imaginação” como também faz a pessoa interagir socialmente, ativando os seus mais variados conhecimentos, desde o cultural ao linguístico.

Desta forma, para o jovem que vem em processo de formação constante, é papel primordial do educador e também dos responsáveis, criar interesses, orientar esforços e apontar caminhos em relação à prática de leitura e escrita, construindo-o como pessoa e cidadão esclarecido, crítico e exigente em relação à sociedade em que quer viver.

Assim, leitura e escrita são, sem dúvida, práticas essenciais no processo ensino-aprendizagem e também meio de interação social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998) já propõem que tais atividades sejam desenvolvidas de forma interativa e inseridas em um processo discursivo que possibilite ao aluno compreender

como se constituem as relações sociais e que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos educandos.

Entende-se por gêneros textuais ou gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) os diferentes textos que circulam em sociedade, no nosso dia-a-dia, seja em casa, no trabalho, na rua, nos meios de comunicação, enfim, espalhados por todos os lugares e com os quais nos deparamos constantemente. Assim, a linguagem é compreendida como forma de interação humana, uma vez que permeia todos os nossos atos, articulando nossas relações com os outros, constituindo-nos como sujeitos e ao mesmo tempo diferenciando-nos dos animais. O desenvolvimento do processo de leitura e produção é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação.

Diante disso, propomos para o ensino fundamental e médio um projeto com gêneros discursivos com o objetivo de abordar leitura, compreensão, interpretação e produção textual em sala de aula de forma prazerosa e significativa, além de publicar textos criados pelos alunos em blog. Vale salientar também que esta proposta visa desmistificar a ideia de que os textos produzidos na escola só servem para serem submetidos à apreciação do professor ou para aquisição de nota.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, optamos por organizar as atividades e aplicá-las por meio de sequências didáticas, que são “*um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual (oral ou escrito).*” (Dolz Noverraz e Schneuwly, 2004, p.95). A finalidade dessa forma de encaminhamento é a de “*ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação*” (Idem, p. 97).

A referida proposta consiste na apresentação de uma situação, na seleção do gênero a ser estudado, no reconhecimento desse texto por meio de leitura e análise, na exploração quanto a sua função social, ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo. Concluído esse processo, ocorre a produção do gênero estudado, o qual deve ser lido pelos colegas de classe e/ou pelo professor e devolvido ao autor, para que seja realizada a reescrita do texto, com o intuito de aproximá-lo o mais possível dos “modelos” que circulam socialmente.

A etapa final e mais importante é a circulação das produções do gênero, quando se concretiza a proposta inicial; momento em que o aluno percebe a funcionalidade da língua em situação real de uso. Assim, a proposta de produção de um blog para postagens de produções textuais deve ser apresentada aos alunos, o que motivará o trabalho e a publicação de textos. Com o intuito de capacitar os alunos para as produções textuais diversas, devem ser elaboradas propostas com os variados gêneros planejadas no cronograma do ano letivo da série em questão e pode-se usar as letras de A a Z para nomear tais propostas e catalogar e organizar cada gênero com uma letra para assim diversificar ao máximo as ocorrências de gêneros nas atividades da série.

Nessas propostas, deverão conter atividades que perpassam os objetivos de leitura e interpretação de textos a partir dos descritores textuais, tais como: identificar tema do texto, distinguir fato de opinião, localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, interpretar texto com auxílio de material gráfico, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, comparar textos do mesmo tema, estabelecer causa / consequência entre partes do texto, identificar repetições e substituições que contribuem para continuidade do texto, reconhecer posições distintas diante do mesmo tema, identificar tese, estabelecer relação entre tese e argumentos, diferenciar partes primárias de secundárias, identificar conflito gerador, identificar marcas linguísticas nos textos dentre outros.

Após a etapa de análise de questões do gênero estudado, deve-se passar para uma proposta de produção textual motivadora ao trabalho com o referido gênero. Assim, os alunos colocarão a estrutura estudada em prática numa temática sugerida.

Deve-se ressaltar que as propostas textuais serão sempre bem diversificadas de acordo com os gêneros e as temáticas estudados e a análise desses textos também será realizada de formas variadas: pelo professor, pelos colegas, entre pares, em grupos cooperativos e com critérios sempre estabelecidos e pontuais. Após as análises, os textos devem ser reescritos para, por fim, serem publicados no blog da escola ou da série.

6. Considerações Finais

O uso da língua com base nos postulados bakhtinianos não decorre de modo dissociado de uma situação comunicativa, e para Marcuschi (2003), nada do que o ser humano produz linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

Assim, podemos dizer que, embora não existam gêneros específicos a serem estudados em sala de aula, trabalhar com textos de diferentes naturezas é uma maneira eficaz de levar o educando a apreender não só o conceito de gênero, mas compreender que há uma diversidade de configurações textuais, fruto das relações humanas. Por sua vez, estas possuem especificidades e funcionalidades próprias e são dotadas de valores, frutos de uma determinada ação social.

Outro aspecto relevante que podemos destacar é o trabalho com textos que não se limitam apenas ao âmbito escolar, mas com gêneros de grande circulação social e com conteúdos da atualidade. Oportunizar ao aluno apropriar-se dos aspectos linguísticos e discursivos de textos variados e usá-los corretamente no momento da produção, é uma forma de melhorar a competência linguística, fator imprescindível na formação do indivíduo.

Vale salientar também que a publicação de um blog de produções dos alunos numa escola é uma possibilidade de trabalho em que a instituição de ensino deixa de ser lugar de simulação de ações com a linguagem, e o aluno passa a socializar suas produções e, conseqüentemente, seu saber por meio da mídia eletrônica, tornando-se assim usuário da língua escrita em situações reais de comunicação.

Embora os alunos na sua maioria tenham grande afinidade com a tecnologia e em especial com a internet, constatamos que pela sua estrutura e organização, a constituição de um blog nesta proposta conta com o apoio e colaboração do profissional da informática, seja professor ou colaborador. Sendo assim, este projeto não só engloba os domínios da Língua Portuguesa, como também da Informática. Além disso, outros componentes curriculares podem ser envolvidos sendo que os gêneros e temáticas deles podem se referir a conteúdos de outras disciplinas da série.

Assim, acreditamos que a constituição de um blog pode ser uma alternativa importante, eficaz e econômica para socializar o trabalho do professor e as produções dos alunos, já que este recurso midiático pode ser alimentado constantemente e não requer despesas.

Em suma, podemos dizer que a proposta em questão é significativa, mas requer grande empenho dos professores e alunos. Vale destacar também que produzir propostas de análises de gêneros e publicação de textos de alunos em blog a partir do estudo desses gêneros, conforme o proposto, demanda um planejamento criterioso, objetivos bem definidos, o detalhamento de atividades viáveis aos gêneros, a abertura à interdisciplinaridade e a busca de aprendizagem significativa para os alunos, fatores imprescindíveis para um trabalho educativo de excelência.

Referências

ANDRADE, Renato Júdice de. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995 – 2003**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2008.

AVALIA ASSESSORIA EDUCACIONAL. **Marco Teórico: Competências em Leitura e Matemática**. São Paulo, 2008. 47 p.

BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979. 396, pp. 248-293.

BERGER, P. L. e LÜCKMANN, T. **A construção social da realidade - Tratado de sociologia do conhecimento**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRANDÃO, Helena Nagamine (org). **Gêneros do discurso na escola**, 2 ed. São Paulo, Cortez. 2001.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.1996. Ano CXXXIV, n. 248.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1º. e 2º. Ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: EC: SEF, 1997. 144 p.

BRASIL Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º. e 4º. Ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1998. 106 p

CASTILHO. Ataliba Teixeira de. **A língua falada no Ensino de Português**. São Paulo. Contexto, 1998.

DOLZ e SCHENEUWLY, B. **Genres et progressio em expression orale et écrite : elements de réflexion à pros d'une experince romande**. Enjeux. Tradução de Roxane Rojo, (1996).

_____. **Os Gêneros escolares- das prática de linguagem aos objetos de ensino**. Tradução de G.S. Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, 11 maio/agosto. 1997.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil**. In: FRANCO, C. (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. **Avaliação Escolar Caminhando pela Contramão**. Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

GERALDI. João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Maria Flora. **Por uma proposta de articulação de leitura e escrita como práticas sociais**. 141 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, USP, São Paulo, 1999.

HALLIDAY, M.A.K. (1985). **An Introduction to Functional Grammar**. London.

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1985) **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford. Oxford University Press.

IDEB - Resultados e Metas. Disponível em: < sistemasideb.inep.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2012.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 18. Ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

KLEIN, R. **Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 11, n. 40, p. 283-296, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) A formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 342 p. p. 39-68.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

KLEIMAN, Ângela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, no. 08, 2006a, p. 409-424.

KLEIMAN, Ângela B. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. (Orgs). Ensino de Língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. 232 p. p. 75-91.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. **Avaliação em Larga escala: uma proposta inovadora**. Em aberto, Brasília, ano 15, n. 66, p. 29-35, abr./jun. 1995.

KOCH, I.G.V. (1987). **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Editora. 1987.

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, I.G.V. e Travaglia, L.C. **A Coerência Textual**. São Paulo. Editora Contexto. 1990.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **A Inter-Ação pela Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____ & CUNHA-LIMA, M. L.. **Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo**. In: Mussalim, F. & Bentes, A. C. Introdução à Linguística – Fundamentos Epistemológicos. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V & ELIAS, V. M. **Leitura, texto e sentido**. In _____. Leitura e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, pp.9-37

LOPES-ROSSI, M. A. G.(Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**- 4ª ed – São Paulo, Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.

_____. **Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação**. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue. 2005. p. 17-34.

_____. **A repetição na língua falada e sua correlação com o tópico discursivo**. Recife, UFPR, 1990, (mimeo).

_____. **A repetição na língua falada: formas e funções**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Letras, 1992, (mimeo).

_____. **A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual**. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.) **Gramática do português falado**. 2. ed. rev. Vol. VI: Desenvolvimentos, Campinas, Editora da Unicamp,2002.

RAMOS, Jania M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo Martins Fontes. 1997.

ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

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

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTOS. M.F.O. **Gêneros Textuais: Na Educação de Jovens e Adultos em Maceió**, Maceió – AL, FAPEAL, 2004.

_____.**Professor-Aluno, As Relações de Poder**, Curitiba, PR HD Livros, 1999.

_____. **A Interação em Sala de Aula**. Recife – PE, Bagaço, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

SWALES, J.M. (1990) **Genre Analysis** - English in Academic and Research Settings. Cambridge - Cambridge University Press.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.