



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E CIDADÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Elisa Cristina Amorim Ferreira

Universidade Federal de Campina Grande

elisacristina@msn.com

RESUMO: A leitura é um ato de conhecimento e interação, ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. Assim, a leitura não se limita à mera decodificação dos signos linguísticos, pois requer do leitor a capacidade de interação com o texto, com o autor e com os diversos conhecimentos do contexto e experiências que o cercam, para a construção de sentido e interação social. Dessa forma, o trabalho significativo com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa constitui uma ferramenta que contribui para o sucesso escolar do alunado e para seu agir social. Fundamentando-nos teoricamente em estudos sobre língua(gem), gêneros textuais, práticas de ensino-aprendizagem e leitura, objetivamos, assim, neste trabalho interpretativista de viés descritivo, descrever e analisar sequência de aulas de Língua Portuguesa em turma do primeiro ano do ensino médio, numa escola pública estadual paraibana. Essas aulas buscaram desenvolver um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno como aprendiz ativo, motivado, que constrói o conhecimento adequado às mudanças do mundo coletivamente.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Leitura, Processo ensino-aprendizagem.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade é estabelecida na e pela linguagem (cf. BRONCKART, 2006) e está sempre em mudança motivada por fatores ideológicos, históricos e sociais. O grande desenvolvimento científico e tecnológico atual é um desses fatores, sendo característica marcante da sociedade contemporânea. Em decorrência desse contexto, a leitura tem se tornado, cada vez mais, um elemento indispensável para a inserção social consciente e crítica do indivíduo e conseqüentemente para a formação da cidadania, assim como, para a inserção no mercado de trabalho, para a continuidade dos estudos e, antes disso, para a elevação do nível de aprendizagem nas diversas disciplinas da educação básica.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A leitura é um ato de conhecimento e interação, ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. Logo, conforme Kleiman (2002), a leitura não se limita à mera decodificação dos signos linguísticos, pois requer do leitor a capacidade de interação com o texto, com o autor e com os diversos conhecimentos do contexto e experiências que o cercam, com o objetivo de atribuir sentido ao texto lido.

Essa definição de leitura distancia-se muitas vezes do trabalho realizado em sala de aula focado, em geral, nas práticas de leitura lineares e literais, com o objetivo principal de localizar informação em textos e repeti-las (copia-las) em resposta de questionários (orais ou escritos). Esse trabalho superficial de leitura vem acarretando em graves dificuldades de compreensão e interpretação de textos, que resulta em baixos níveis em exames baseados na leitura que originam os resultados do IDEB e IDEPB. A dificuldade de leitura crítica e reflexiva traz implicações não só para as aulas de Língua Portuguesa, mas também para todas as disciplinas escolares, pois a leitura envolve toda a escolarização.

Aliado a esses, outro aspecto norteador e que justifica a pesquisa aqui apresentada é o desejo de tornar a leitura e a reflexão, para a formação de cidadãos críticos, práticas ativas e significativas em sala de aula, contribuindo para o melhoramento do rendimento escolar. Portanto, a leitura crítica é um elemento essencial para o desenvolvimento de sequências didáticas (cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) que possibilitem uma aprendizagem efetiva.

Acreditamos que o trabalho com a leitura na escola pode auxiliar na construção do saber, um saber além do disciplinar, um saber significativo e interdisciplinar, adequado ao momento histórico da sociedade e da realidade social em que nos estabelecemos. Além disso, acreditamos que, para o trabalho com a leitura crítica e a cidadania, é necessário o uso de variadas ferramentas de ensino-aprendizagem para possibilitar um processo de aprendizagem de língua materna prazeroso, lúdico, interativo, contextualizado e, acima de tudo, promovendo o desenvolvimento do letramento crítico e da autonomia.

O trabalho significativo com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa pode, a nosso ver, ser uma ferramenta que aliada aos recursos disponíveis (livro didático, quadro negro, murais, data show, por exemplo) pode trazer contribuições expressivas para o sucesso escolar do nosso alunado. Diante disso, fundamentamo-nos teoricamente nos estudos sobre



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

língua(gem) e gêneros textuais (BAKTHIN, 1992; BRONCKART, 2006; MARCUSCHI, 2008), nos estudos sobre práticas de ensino-aprendizagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), nos documentos oficiais e nos estudos sobre a leitura (ANTUNES, 2003; FREIRE, 2006; ROJO, 2004ab e 2009; SOARES, 1998), entre outros. Metodologicamente, é uma pesquisa interpretativista, descritiva de viés antropológico.

Objetivamos, assim, descrever e analisar sequência de aulas de Língua Portuguesa em turma do primeiro ano do ensino médio, numa escola pública estadual paraibana. Essas aulas buscaram desenvolver um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno como aprendiz ativo, motivado, que constrói o conhecimento adequado às mudanças do mundo coletivamente. Um processo no qual o alunado aprende a aprender, por meio de competências voltadas para a Era da Informação.

2. ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

2.1. LÍNGUA(GEM), GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao considerar a língua em sua natureza socio-histórica, Bakhtin (1992, p. 279) afirma que cada esfera da atividade humana produz seus próprios tipos de enunciados. Sendo as esferas numerosas, a fim de que não seja necessário criar novas formas de enunciado a cada nova situação, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos “relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, os gêneros textuais. Marcuschi (2008), nessa mesma perspectiva, define os gêneros textuais como

textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Essas concepções são fundamentais quando se busca um trabalho funcional, sociointeracionista com a língua portuguesa em contexto escolar. Desse modo, a adoção dessa perspectiva requer atitudes metodológicas por parte do professor, como nos apresenta Rojo (2004a): parte-se de uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa no qual



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

o gênero está inserido, privilegiando a vontade enunciativa do locutor e sua apreciação valorativa sobre os interlocutores e temas discursivos e, a partir dessa análise, chega-se ao gênero em questão e faz-se o exame das formas linguísticas relevantes para se configurar a significação.

O trabalho de ensino-aprendizagem na sala de aula com os gêneros textuais vem ganhando força desde o final da década de 90, ancorando-se, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais que instituem o texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos. Pois, entre outras características, abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, a escrita e a análise linguística, comumente estanques nos currículos escolar; permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício da cidadania; possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa; conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero; e fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular, tão necessárias em uma época onde “indisciplina”, “desmotivação” invadem o cenário escolar.

Os gêneros textuais podem sinteticamente ser definidos, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, como um *megainstrumento*¹, um suporte para as situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. Devido a sua importância, surge a necessidade, no contexto de ensino-aprendizagem, da construção de modelos didáticos de referência dos gêneros.

Para concretizar o ensino de gêneros na sala de aula, segundo as concepções apresentadas, faz-se importante a elaboração e utilização por parte do professor de sequência didática. Ou seja, instrumento de ensino proposta pelo Grupo de Genebra como unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes.

¹ Definição apresentada pelos estudiosos da Escola de Genebra Schneuwly & Dolz (1999, p.7).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Obviamente, ao construir uma sequência didática e ao levá-la para a sala de aula, há de se levar em conta o processo da transposição didática. Isso quer dizer, o “conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino” (BRONCKART & PLAZAOLA GIGER, 1996, p.14). A prática pedagógica, desse modo, é constituída por uma sucessão de microdecisões, apontadas por Dolz e Schneuwly (2004) ao tratarem dos módulos que compõem uma sequência didática, de naturezas variadas, que fazem com que o saber (o conteúdo) sofra inúmeras alterações até chegar ao aluno, transformações essas que serão reguladas e moduladas pelos esquemas de ação do professor e que podem ser feitas, refeitas e invertidas no decorrer da aplicação da sequência devido a sua mobilidade.

2.2. LETRAMENTO(S)

Os estudos de caráter ideológico sobre letramento teorizam sobre a existência não de um único e padrão letramento, mas, de letramentos, múltiplos, variáveis, dependentes dos contextos sociais nos quais a língua escrita inscreve-se, ou seja, entendem o letramento como prática social. Assim, podemos nos referir aos letramentos: escolar, digital, midiático e profissional, por exemplo, pois letrar-se não está ligado apenas à aquisição do código escrito e de sua leitura no âmbito escolar, mas, também, ao uso social da escrita e da leitura em contextos e com objetivos específicos.

Os letramentos são múltiplos, desse modo, assumimos a ideia de que desempenhamos diferentes papéis sociais, ou identidades sociais, ao participarmos das diversas agências. Já que essas agências de letramento ou comunidades discursivas exigem dos membros práticas letradas específicas.

Soares (1998, p.11), corroborando com essa ideia, afirma que o uso do plural *letramentos* “ênfaticamente a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita” e que “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Portanto, com o surgimento das novas tecnologias de comunicação, influenciadoras também do processo de ensino-aprendizagem, e o crescimento da utilização das novas ferramentas tecnológicas na vida cotidiana, requer cada dia mais das pessoas a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos do meio digital. Diante da importância dos aparatos ligados a informação, os estudiosos da educação têm apontado para a necessidade dos alunos desenvolverem/aprimorarem o letramento crítico e autônomo que deve ser trabalhado com urgência pelas instituições de ensino, “a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais” (op. cit., p.1). Ou seja, cada vez mais é imprescindível ler criticamente as informações disponíveis e agir de modo reflexivo e cidadão.

Ter a perspectiva de letramento(s) como uma das norteadoras implica assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais. Assim, aderimos ao postulado de que a escola não é um lugar de preenchimento das “mentes vazias do aluno”, mas de construção e socialização do conhecimento. Os próprios alunos mostram rejeição ao “antigo” ensino, no qual o professor é o único detentor e transmissor de conhecimento, desse modo, a busca da autonomia crítica parece ser, a nosso ver, uma ação oportuna e de acordo com a conjuntura da sociedade atual.

Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que decodificar, é, como apresenta Rojo (2004b, p. 1-2),

escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos ; é, enfim, trazer o texto para a vida e coloca-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Desse modo, ler envolve capacidades, que precisam ser desenvolvidos, dependentes da situação e das finalidades da leitura e que estão relacionados à interação leitor/texto/autor, na qual se estabelecem os discursos. Ainda segundo a autora, as capacidades seriam: *capacidades de decodificação* – capacidades básicas (compreender diferenças entre escrita e



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; dominar a relação entre grafema e fonema; saber decodificar palavras e textos escritos.); *capacidades de compreensão* – estratégias de entendimento textual (ativação do conhecimento de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais e globais.) *capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto* – interpretação e interação (recuperação do contexto de produção do texto; definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade; percepção de relações de interdiscursividade; percepção de outras linguagens – imagens, som, imagem em movimento, digramas, gráficas, mapas – como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos).

3. A LEITURA EM SALA DE AULA E PARA A VIDA

O conjunto de aulas observado deu-se entre os meses de junho, julho, agosto, setembro e início de outubro de 2014, em escola estadual paraibana situada em área periférica de Campina Grande, ministrado por professora de Língua Portuguesa, contando com a participação efetiva de uma turma composta de 23 alunos, no entanto, também influenciou alunos de outras turmas indiretamente, o que consideramos um ponto de relevância positivo.

A motivação e justificativa para a elaboração e execução das aulas nasceram da necessidade de desenvolvermos práticas de ensino críticas, reflexivas e inovadoras de acordo com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea, a fim de atender aos interesses e às necessidades dos estudantes. Práticas que pudessem levar à construção significativa de conhecimentos, de maneira lúdica e estimulante, mas que também contribuísse para a formação cidadã do alunado que inicia o Ensino Médio, última fase da educação básica.

Desse modo, ao admitir os princípios apresentados na seção Fundamentação Teórica como norteadores para o trabalho com a leitura, as aulas seguiram algumas implicações metodológicas, quais sejam: leitura de textos autênticos; leitura interativa; leitura em duas



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

vias (individual e coletiva); leitura motivada; leitura do todo; leitura crítica; leitura de reconstrução do texto; leitura diversificada; leitura por pura curtição; leitura apoiada no texto; leitura não só das palavras expressas no texto e leitura nunca desvinculada do sentido; leitura de textos verbais e não verbais (além de mistos); discussão de textos pertencentes a gêneros textuais diversos; grupos de reflexão; aulas dialogadas; produção textual e exposição de atividades (murais, *site* da escola, página do *facebook*, jornal escolar, etc.). Esquemáticamente, podemos visualizar essas implicações na aulas realizadas através do quadro, a seguir, no qual apontamos brevemente, em decorrência do espaço deste artigo, os conteúdos e os textos que foram estudados a partir do foco na leitura auxiliando o ensino-aprendizagem.

MÊS	AÇÕES
JUNHO	<ul style="list-style-type: none">▪ Levantamento bibliográfico, planejamento das aulas e preparação de material.
JULHO	<ul style="list-style-type: none">▪ Início da execução das aulas. Discussão: “Como lemos?”, “Qual a importância da leitura: na disciplina de Língua Portuguesa, nas demais disciplinas?” e “qual a importância da leitura fora da escola?”.▪ Múltiplas leituras: leitura do (não) escrito através da reflexão sobre o uso dos cinco sentidos.
	<ul style="list-style-type: none">▪ Leitura de si: descrição objetiva e subjetiva.▪ Leitura de si e do outro: exibição e discussão do Filme “O fabuloso destino de Amélie Poulain” (2001), estudo do gênero filme e resenha.▪ Leitura do lugar onde vivo: leitura e discussão do conto “Severino” de Ana Maria Machado; estudo do gênero relato; aula de campo “olhares para a comunidade”; escrita (planejamento, escrita e reescrita) de relato.
	<ul style="list-style-type: none">▪ Leitura de atitudes: conto “Um homem de consciência” de Monteiro Lobato;▪ Leitura de percepções e estratégias de leitura: dinâmica a partir do conto “Conto de Mistério” de Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto).▪ Leitura das relações sociais: anúncio “Procura-se um amigo” de Vinícius de Moraes; estudo de gêneros instrucionais: anúncio e manual.▪ Leituras sobre a cidadania: poema “E agora, José?” de Carlos Drummond de Andrade e charges.▪ Leituras da cidadania e da humanidade: conto “Uma vela para Dario” de Dalton Trevisan e notícia “Homem morre no Manaíra Shopping”.
SETEMBRO	<ul style="list-style-type: none">▪ Eventos escolares: Jogos Internos, Semana da Pátria e Dia das Artes.▪ Leitura da escola: discussão sobre os eventos; estudo do gênero notícia; escrita (planejamento, produção e reescrita) do gênero notícia sobre os eventos.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

	<ul style="list-style-type: none">▪ Leitura para o convívio e interdisciplinaridade: artigo de opinião “Quero voltar a confiar” de Arnaldo Jabor e discussão sócio-histórica com o professor de Geografia.▪ Leitura para o convívio: gênero manual (planejamento, escrita e reescrita); apresentação e discussão dos manuais sobre o convívio cidadão; tradução dos manuais para a Língua Inglesa; elaboração de cartazes para expor os manuais produzidos.
OUTUBRO	<ul style="list-style-type: none">▪ Jornal escolar: seleção dos textos produzidos pelos alunos, das seções, do título. Planejamento, produção, reescrita e divulgação do Jornal escolar, como culminância das aulas.

Por meio da observação das aulas, verificamos que o objetivo proposto foi alcançado. Constatamos que a formação de leitores críticos e cidadãos é significativa para transformar a prática em sala de aula, mas para que isso ocorra é preciso que docente e discentes, sob apoio da gestão da escola, mantenham-se engajados.

Quanto à docente, observamos a importância de guiar o trabalho com a leitura, assim como, o trabalho com a escrita, oralidade e análise linguística, em sala de aula, por uma perspectiva de ensino-aprendizagem clara e eficaz, para que o sucesso escolar dos alunos seja realmente significativo.

O professor necessita avaliar de forma crítica suas escolhas e definir quais atividades e conteúdos são os mais adequados para cada situação didática e turma, estando preparado para lidar com imprevistos. Ele, no trabalho em sala de aula buscando o sucesso escolar dos alunos, atua com os alunos e não para eles.

Além disso, é importante salientar que a formação de leitores críticos e cidadãos, que apresentamos, buscou integrar tecnologia recentes (uso de computadores, data show, DVD), livro didático e quadro negro, todos foram utilizados conjuntamente para o desenvolvimento do(s) letramento(s) dos educandos. Assim, como trabalhou-se não só a leitura, mas também a escrita, a oralidade e a análise linguística numa perspectiva de gênero textual. Essa foi uma das perspectivas que buscou-se defender durante as aulas: a formação do leitor através da integração dos eixos do ensino de Língua Portuguesa e dos instrumentos pedagógicos disponíveis.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Quanto aos discentes, constatamos que as aulas desenvolvidas foram fator facilitador e estimulante da aprendizagem em Língua Portuguesa e em outras disciplinas. Averiguamos que a formação de leitores críticos e cidadãos como contribuição para o processo de ensino-aprendizagem permitiu aos alunos participantes desenvolverem novas habilidades em direção à aquisição de novas competências que levem ao aprender a aprender: capacidades cognitivas; autonomia de aprendizado; criticidade; interação, criatividade; letramento digital e crítico; e habilidades de leitura, escrita e análise linguística de gêneros textuais em contextos de produção diversos, principalmente da esfera jornalística. Além disso, o conjunto de aulas permitiu aos educados refletir e debater sobre temáticas transdisciplinares (respeito, tolerância, sustentabilidade, ecologia, política, convivência) e conteúdos curriculares propostos pelos documentos oficiais. Esses pontos positivos do conjunto de aulas realizado nas aulas de Língua Portuguesa levaram à diminuição da infrequência dos alunos participantes e o aumento do rendimento escolar e da valorização da escola.

A interdisciplinaridade foi contemplada à medida que, ao desenvolverem o letramento crítico em prol da educação, as habilidades foram úteis também nas demais disciplinas da grade curricular do primeiro ano do ensino médio, com destaque para as disciplinas de Língua Inglesa e Geografia que participaram ativamente da execução de algumas aulas.

Por fim, salientamos que por estarmos avançando em uma sociedade do conhecimento, é preciso inserir professor e a escola neste contexto, contudo, é preciso também saber mover-se nessa sociedade como cidadãos pensantes e ativos, desenvolvendo pensamento crítico. O trabalho com a leitura mostrou ser um catalisador, proporcionando mudanças, novas possibilidades de desenvolvimentos de uma cultura letrada, integrando o aprendizado dentro e fora da escola que, a nosso ver, resultará na qualificação da educação na sociedade do conhecimento. Contudo, o professor deve atuar como um mediador das informações, estimulando o senso crítico e, para que não haja dispersão e perda de foco entre os alunos.

Não há receita pronta, mas o empenho e o comprometimento com a educação para a formação de cidadãos pode permitir a utilização natural da leitura crítica e cidadã como uma ferramenta para o sucesso escolar.



4. CONCLUSÕES

Após a reflexão sobre as aulas, podemos aferir que os resultados obtidos foram proveitosos e confirmadores de nosso ideal motivador. Tanto qualitativa quanto quantitativamente os alunos participantes melhoraram seu desempenho escolar e a frequência. Verificamos que, através das aulas, os alunos desenvolveram/aprimoraram capacidades de leitura(s) e tornaram-se mais críticos ao refletirem sobre temas sociais e posicionarem-se como autores ativos de seus textos (relatos, manuais, notícias, anúncios, etc.), refletindo ainda sobre a leitura e sua atuação nas disciplinas, na contribuição para a produção textual (oral e escrita) e a análise linguística. A educação torna-se significativa, interdisciplinar, adequada ao momento histórico da sociedade e da realidade social em que nos estabelecemos, prazerosa, lúdica, interativa, tecnológica e contextualizada. Os alunos participantes desenvolveram/aprimoraram o letramento crítico e a autonomia de aprendizado (aprender a aprender).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem)
- BRONCKART, J.P. PLAZAOLA GIGER, I. Théorie des actes de language et enseignement. Un exemple de transposition didactique. **Diálogos Hispânicos**. n.18, p.13-35. 1996 (tradução)
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campina: Pontes, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas**. São Paulo: EDUSP. 2004a.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004b. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

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

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. N.º11, p. 5-16, maio/ago., 1999.

SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.