

A INTRÍNSECA RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

LA INTRÍNSECA RELACIÓN ENTRE CONCEPCIONES DE LENGUA Y ACTIVIDADES
DIDÁCTICAS DE LECTURA: CONTRIBUCIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE
LENGUA MATERNA

THE INTRINSIC RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE CONCEPTIONS AND DIDACTIC
READING ACTIVITIES: CONTRIBUTIONS TO THE MOTHER TONGUE TEACHER TRAINING

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho*

Instituto Federal de São Paulo

Alessandra Aparecida de Castro Claro*

Rede Estadual de Ensino de São Paulo

RESUMO: Dada a relação intrínseca entre concepções de língua e trabalho com a leitura em língua materna, discutimos, como objetivo amplo, as principais concepções de *língua* e como elas afetam as atividades de *leitura*. Especificamente, analisamos, sob o viés da Linguística Aplicada, exercícios baseados em livros didáticos, para fornecer subsídios aos educadores no processo de avaliação do material que têm em mãos e que vierem a elaborar. Defendemos que pressupostos de diferentes concepções de língua podem se complementar, tendo em vista os objetivos pedagógicos. Assim, um trabalho em sala de aula a partir de uma abordagem discursiva da língua, que parece, a nosso ver, melhor atender à pretensão de formação do leitor crítico, não exclui, necessariamente, atividades de análise linguística de tendência estruturalista. Concluímos que concepção de *língua* e atividade de *leitura* têm relação inerente, e que, portanto, o professor precisa conhecer tais teorias para que sua prática docente seja mais coerente e consciente, de acordo com cada realidade pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de língua. Leitura. Atividades didáticas de leitura. Formação docente.

* Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de Campos do Jordão. Doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: <viviane.bartho@ifsp.edu.br>.

* Professora de Língua Portuguesa e Inglesa da Rede Estadual de São Paulo. Especialista em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Autora de material didático na área de Análise do Discurso destinado ao Ensino Superior a Distância. E-mail: <alecastroclaro@yahoo.com.br>.

RESUMEN: Dada la relación intrínseca entre concepciones de lengua y trabajo con la lectura en lengua materna, discutimos, como objetivo amplio, las principales concepciones de lengua y cómo afectan las actividades de lectura. Específicamente, analizamos, bajo el punto de vista de la Lingüística Aplicada, ejercicios basados en libros didácticos, para proporcionar subsidios a los educadores en el proceso de evaluación del material que tienen en mano y que vengan a elaborar. Defendemos que presupuestos de diferentes concepciones de lengua pueden complementarse, teniendo en vista los objetivos pedagógicos. Así, un trabajo en el aula a partir de un enfoque discursivo de la lengua, que parece, a nuestro entender, mejor atender a la pretensión de formación del lector crítico, no excluye necesariamente actividades de análisis lingüístico de tendencia estructuralista. Concluimos que concepción de lengua y actividad de lectura tienen relación inherente, y que, por lo tanto, el profesor necesita conocer tales teorías para que su práctica docente sea más coherente y consciente, de acuerdo con cada realidad pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Concepciones de lengua. La lectura. Actividades didácticas de lectura. Formación docente.

ABSTRACT: Considering the intrinsic relationship between the conceptions of language and the reading work in mother tongue, we discuss the main conceptions of language and how they affect reading activities. Specifically, we analyze, under the perspective of Applied Linguistics, exercises based on textbooks in order to provide subsidies to teachers in the process of evaluating the available material they have to work with, and those they elaborate by themselves. We argue that assumptions of different conceptions of language may complement each other to achieve pedagogical objectives. Thus, classroom work based on a discursive approach to language, which seems, in our view, to better serve the pretension of critical reader teaching, does not necessarily exclude linguistic analysis activities from a structuralist tendency. We conclude that language conception and reading activities are inherently related. Therefore, the teacher needs to learn such theories in order to offer a more coherent and conscientious teaching practice, according to each pedagogical reality.

KEYWORDS: Conceptions of language. Reading. Didactic reading activities. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Exercendo a docência, não é incomum observar que muitos professores da Educação Básica¹ apenas reproduzem em sala de aula o que encontram em livros didáticos ou em materiais pedagógicos que chegam às escolas. Em situações mais adversas, quando há falta desse tipo de apoio, o professor se vê na situação de ter de elaborar seu próprio material, não como opção ou como apoio a suas atividades, mas por necessidade meramente. Em ambos os casos, o que se percebe é que, muitas vezes, falta para esse educador clareza acerca das concepções de língua e de suas relações com a prática da leitura. Ter conhecimento de como elaborar seu próprio material e de como analisar ou avaliar o material com que se tem contato é responsabilidade ética do professor, na medida em que essas ações contribuirão ou prejudicarão o desenvolvimento dos objetivos pedagógicos pontuados como meta a serem desenvolvidos com os alunos. Dentre esses objetivos, está o ideal fundamental da formação de leitores críticos e autônomos.

Apesar de fundamental, há, nas escolas brasileiras públicas e privadas, inúmeras dificuldades para se trabalhar a leitura e, por conseguinte, para se formar bons leitores. Aliás, a formação em leitura crítica parece ser nosso grande desafio, que encontra obstáculos de toda natureza, desde a falta de livros, a falta de professores, até a pouca clareza dos docentes sobre as concepções teóricas no assunto e os subsídios para a prática em sala de aula.

É possível, por exemplo, verem reproduzidas em sala de aula formas de trabalho que já se mostraram insuficientes. Por vezes, também, muitos professores não conseguem fazer uma avaliação dos exercícios de leitura propostos pelos materiais que têm em mãos, em busca de selecionar o melhor desses materiais ou de fazer uma categorização, para trabalhar o que apresentam em momentos diferentes ou de modos adaptados, segundo seus contextos e realidades de sala de aula.

Pensando nessa dificuldade de se avaliar material didático de leitura ou de elaborá-lo, este artigo tem por objetivo amplo discutir as principais concepções de língua, ou seja, o que muitas correntes linguísticas entendem por língua para, a partir disso, traçar relações

¹ Educação Básica, no presente artigo, é entendida a partir da acepção apresentada na Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), art. 21, §1º. A saber: “A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

entre língua e leitura. Em outras palavras, discutiremos como o modo de compreensão sobre a língua pode interferir diretamente na maneira de se trabalhar a leitura com os alunos, em aulas de língua portuguesa. Ademais, como objetivo específico, analisaremos alguns exercícios elaborados por nós mesmas, autoras do presente artigo, destinados a alunos de séries finais do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio. Essas análises visam contribuir para a formação docente, sobretudo, em língua materna. Acreditamos que, quando se tem conhecimento dos pressupostos teóricos que os exercícios apresentam, o professor poderá desenvolver em sala de aula um trabalho mais consciente e coerente em relação aos objetivos da formação leitora de seus alunos.

Na primeira seção, é apresentada uma reflexão geral das principais concepções de língua e abordagens de leitura. Na segunda, há um olhar mais detalhado sobre a consideração do gênero discursivo no trabalho com a leitura. A terceira seção é direcionada essencialmente à visão discursiva da leitura. Por fim, na quarta e última seção, são sugeridos alguns exercícios, comentados e analisados.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E A PRÁTICA DA LEITURA EM SALA DE AULA²

De acordo com Solé (1998), no início da segunda metade do século passado, o que se entendia mais fortemente por “ler” era “decodificar”, ou seja, “leitura” era sinônimo de “decodificação”. Logo, bastaria a alfabetização – conhecimento de fonemas, letras, palavras, formação de frases – para se realizar a leitura. Por essa compreensão do ato de ler, cabia ao leitor a identificação de informações fornecidas explicitamente pelo autor, em um processo ascendente pelo qual o sentido pretendido por quem escreve seria “colocado” no texto e capturado por quem o lê (SOLÉ, 1998). Essa visão é sustentada pela concepção estruturalista da língua, segundo a qual língua seria apenas uma estrutura sistematicamente organizada e que carregaria os sentidos nela própria, ou seja, o processo de significação seria imanente aos signos linguísticos e ao texto, cabendo ao leitor, considerado modelo, encontrar os sentidos que já estariam dados.

Muitos estudos linguísticos foram desenvolvidos e levaram à transformação do conceito de leitura desenvolvida (ou ao menos proposta) na escola. Ela passou a ser processo de interação entre leitor-texto-autor. O bom leitor, nessa visão, seria aquele que compreende as intenções do autor e as ideias principais do texto a partir de pistas deixadas pelo autor (CORACINI, 2001). Embora essa mudança de conceito já constitua um avanço em relação à abordagem de leitura enquanto decodificação, ainda é possível perceber que há, na perspectiva interativa, o pressuposto de um sentido que seja correto ao texto, ou melhor, que o texto é portador de um sentido fixo e que permite algumas variações de compreensão, causadas por ambiguidade, por exemplo. Ao mesmo tempo, nessa direção, considera-se o trabalho do autor como consciente e controlador dos sentidos, uma vez que ele, deliberadamente, deixaria pistas linguísticas a fim de guiar o leitor ao sentido que havia desejado atribuir ao seu texto (CORACINI, 2001).

Com a visão interacionista, a leitura passou a ser objeto de estudo pelos pesquisadores e de ensino-aprendizagem pelos professores, com busca de estratégias e procedimentos que assegurariam o processo ideal de leitura, consciente e controlável, que seria modelo de leitura competente. Coracini (2001, 2010) afirma que, apesar do pouco avanço, quase não se observou essa visão na prática das escolas atuais – embora muitos livros didáticos, em suas apresentações e referências, autocaracterizem-se como interacionistas e sociointeracionistas. O que persiste, com muita frequência na prática da leitura em sala de aula, é a visão estruturalista, que, segundo Coracini (2001, 2010), desconsidera o sujeito-leitor e coloca os sentidos como imanentes à própria língua, isto é, bastaria conhecer o significado das palavras para conseguir ler adequadamente. Dessa forma, o texto teria um sentido “correto”, e o bom leitor seria aquele que conseguisse encontrar esse sentido que já estaria dado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 2000) propõem a prática da leitura por meio de uma perspectiva sociointeracionista, em que se consideram aspectos cognitivos, sociais, históricos na interação autor-texto-leitor. Em outras palavras, a vertente sociointeracionista acrescenta à vertente interacionista a relevância do contexto de produção e recepção dos textos.

² Este artigo foi elaborado a partir de resultados parciais da tese de doutorado em andamento de uma das autoras, a saber, Viviane Bartho, que pesquisa questões de leitura na contemporaneidade.

Com o desenvolvimento de estudos sobre a leitura, abordou-se a noção de gêneros do discurso, tomada a partir da teoria bakhtiniana, segundo a qual um ato de linguagem é sempre social e valorativo e só pode ser compreendido a partir de aspectos culturais e históricos. Assim, essa noção trouxe grandes avanços às discussões sobre concepções de língua e, conseqüentemente, à abordagem de leitura. No entanto, na prática, poucos progressos são observados, uma vez que muitos professores dão mais importância aos aspectos composicionais e formais dos gêneros do que aos aspectos discursivos que os envolvem, os quais são imprescindíveis para a produção de sentidos durante a leitura, conforme discute Corrêa (2013) acerca do funcionamento da língua, do texto e do discurso. O trabalho com o código, com as normas gramaticais, que antes constituía o processo de leitura como decodificação, passou a um trabalho com as características composicionais e fixas dos gêneros, com as regularidades que os identificam, com os aspectos estruturais que os definem. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 268), “[...] as propostas dos exercícios escolares falha sob esse aspecto porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas e exclusivas [...]”, o que nos permite concluir que, embora a abordagem de leitura tenha ganhado nomes diferentes, a prática pouco se alterou, porque não houve significativas modificações na concepção de língua subjacente, que parece ainda estruturalista.

Segundo Coracini (2001), ao considerarmos a língua como opaca, o discurso como o encontro do dito com o já-dito, o sujeito como fragmentado e heterogêneo – apesar da ilusão de inteireza, de origem dos sentidos e controle sobre eles – podemos pensar em uma perspectiva discursiva para a leitura. Nessa perspectiva, é a noção de heterogeneidade que ganha relevância, e a leitura que passa a ser processo de produção de sentidos. Conseqüentemente, duas leituras jamais serão idênticas, e duas leituras feitas em contextos semelhantes podem ser completamente diferentes, uma vez que toda leitura é afetada pela formação discursiva da qual o sujeito-leitor faz parte e é determinada pela ideologia e historicidade que afetam o contexto em que ela se realiza. Assim, “[...] o controle dos sentidos só pode ser exercido pelo grupo social, pela formação discursiva ou pela comunidade interpretativa que, num dado momento histórico-social e num determinado lugar, admite alguns sentidos e coíbe outros [...]” (CORACINI, 2001, p. 143).

3 A LEITURA POR MEIO DE GÊNEROS DO DISCURSO

Ao se considerar o gênero do discurso em sala de aula, a concepção estruturalista da língua não mais dá conta do processo de trabalho com a leitura. Nesse sentido, o ensino da gramática (ou gramaticalista), que, por muitos anos, foi o centro das aulas de língua materna, perde protagonismo. Mesmo com a passagem do estudo da frase para o texto, este – o texto – era apenas um pretexto para se fazer análise linguística e exercitar a nomenclatura gramatical. Ao se propor o ensino da leitura por meio de gêneros do discurso, numa abordagem sociointeracionista, passa-se da artificialidade da leitura como pretexto de ensino da gramática normativa para o estudo de uma unidade real de comunicação, uma vez que o enunciado concreto (ou gênero do discurso) é a unidade de comunicação real resultante de uma enunciação, oral ou escrita, realizada por interlocutores reais, sujeitos do discurso e participantes de uma organização social (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2003), as unidades de língua são as frases, as orações; as unidades de discurso são os enunciados. Um ensino apenas voltado às unidades de língua não dá conta da complexidade que o processo de leitura exige, pois não abrange as características dos campos de interação humana, isto é, não permite compreender realmente a comunicação que compõe a rede discursiva formada por gêneros em dialogia.

Se o principal papel da escola é formar cidadãos, é preciso considerar que cidadania implica comunicar-se de forma autônoma e crítica. Por isso, é fundamental o desenvolvimento da leitura de textos que exponham os alunos às situações variadas de interação verbal e ao jogo discursivo em que as vozes sociais estejam em tensão de dominação umas sobre as outras. Logo, o gênero, como centro na leitura, poderia possibilitar reflexões acerca das esferas de atividade humana, já que cada esfera apresenta tipos relativamente estáveis, que são os próprios enunciados, com características mais ou menos padronizadas para a comunicação.

Além disso, com base em explicações de Rojo e Barbosa (2015) acerca de ideias bakhtinianas, ressalta-se que sociedade e linguagem³ mantêm relação indissociável; logo, é na unidade discursiva, no gênero, que visualizamos a sociedade, sua história, seu sistema de valores ideológicos etc.

Bakhtin (2003) destaca que as esferas ou campos de atividade humana não são estáticos ou estanques, mas se relacionam entre si e se transformam à medida que ocorrem mudanças históricas, sociais, culturais. Dessa maneira, os gêneros, sendo formas típicas relativamente estáveis, a fim de permitir a comunicação, sem que os falantes os reinventem a todo momento, também podem sofrer modificações.

Os gêneros são conceituados por Bakhtin (2003) como enunciados concretos constituídos de signos verbais e/ou não verbais, que apresentam como características que os diferenciam uns dos outros: conteúdo temático, organização composicional e estilo – aspectos estes condicionados às suas condições de produção e circulação e às finalidades a que se propõem. Os gêneros podem ser primários (cotidianos e espontâneos) ou secundários (complexos).

Uma pessoa pode dominar muito bem a língua em relação à gramática e ao vocabulário, sem saber se comunicar em dada situação, porque talvez não domine o repertório de gêneros daquela prática social, por isso, unidades de língua não garantem participação social, objetivo maior de um ensino crítico na escola. Ademais, unidades de língua não provocam respostas, como as unidades de discurso: o gênero tem natureza ativamente responsiva, dialógica, por isso, saber lê-lo é dar uma resposta, é ser ativo na comunicação, é considerar o outro com quem se dialoga.

Somente no enunciado concreto é possível refletir sobre o que se diz, quando se diz (momento histórico), para quem, com qual finalidade e quais os modos ou recursos linguísticos mais adequados ao contexto e às intenções comunicativas (GOLDSTEIN, 2009). Abrem-se, como elucida a autora, possibilidades para exercitar o uso de recursos gramaticais, bem como para refletir sobre eles; a atenção se volta aos efeitos de sentido que as escolhas e recursos linguísticos imprimiram ao texto. Assim, as classificações metalinguísticas perdem o protagonismo e passam a ser coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem.

O que pretendemos com a discussão em torno do ensino da leitura por meio de gêneros é exatamente observar que o avanço proposto pela vertente sociointeracionista em *leitura* é de grande importância para a formação de leitores; e, considerados os pressupostos teóricos bakhtinianos, o processo de leitura pode ser muito produtivo.

No entanto, na prática da sala de aula, é frequente se observar apenas a alteração do estudo formal da gramática normativa pelo estudo formal de aspectos composicionais do gênero. Nas palavras de Fiorin (2006, p. 60):

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo.

Assim, o gênero, que tem características relativamente estáveis, passa, não raras vezes, a ser estudado na sala de aula como uma forma típica totalmente estável. Em nossa atuação como docentes e pesquisadoras, observamos que é comum os professores perguntarem, em avaliações ou em exercícios de sala, acerca da definição de um ou outro gênero, seguida de justificativas que tangem à estrutura composicional dele; ou perguntarem sobre o objetivo de determinado gênero, sem levar em conta a mutação desse objetivo em relação ao seu contexto de produção; ou, ainda, solicitarem aos alunos que produzam determinado gênero a partir de um modelo, de maneira artificial e mecânica, tirando a vivacidade do próprio gênero, que só é gênero porque está na rede de comunicação concreta.

³ Trataremos, neste trabalho, de língua como um tipo de linguagem, isto é, toda língua é uma linguagem. Em alguns momentos, essas noções são refletidas indistintamente, uma vez que a ênfase recai para a questão da produção de sentidos, que engloba os aspectos de língua e de linguagem (como a dimensão não verbal).

3.1 O CONTEXTO NO ENSINO DA LEITURA POR MEIO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Perguntas como: *Quem escreveu? Para quem? Onde? Por quê?*... muitas vezes são meras formalidades praticadas pelo professor em atendimento a uma demanda pedagógica que impõe mudança no ensino, ditando que não mais se pode ensinar gramática, apenas. Entretanto, o que esse professor consegue é chegar, precariamente, a uma descrição do contexto situacional de produção do gênero, ou seja, ao contexto imediato no qual foi produzido, mas não ao contexto amplo, sócio-histórico-ideológico, pelo qual se observariam as regras de formação de determinados discursos e levar-se-iam os alunos a questionarem a naturalização de sentidos já sedimentados pela historicidade, refletindo sobre eles e produzindo outros.

A descrição do contexto situado ou imediato de produção e recepção do gênero, embora relevante, não alcança aspectos imprescindíveis para uma leitura de desconstrução de sentidos cristalizados e produção de sentidos vários, que configurariam a autonomia crítica do sujeito-leitor em relação ao meio social no qual está inserido. Esse contexto tem relação com a abordagem etnográfica de estudos do letramento, tais como os desenvolvidos por Street (2010) e Lea e Street (2014), que, tendo em vista as novas necessidades, elaboraram propostas de ensino da leitura e da escrita na sala de aula e elaboraram modelos de letramento para que o aluno pudesse praticar essas habilidades refletindo sobre o contexto situado de realização dessas práticas. Apesar de os autores apontarem propostas para o ensino da escrita no trabalho *Dimensões “escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos*, aqui as relacionamos às reflexões sobre o ensino da leitura: diferentemente de modelos dominantes de ensino da escrita, os quais enfatizam itens padronizados em relação à estrutura do texto acadêmico, Street (2010) defende a necessidade de se explorarem as dimensões escondidas das produções textuais. O autor objetivou analisar os critérios escondidos que avaliadores utilizam nas avaliações de textos, pois acreditava que, se esses critérios fossem explicitados aos autores desses textos, poder-se-ia contribuir para a melhoria do letramento dos escreventes. Algumas dimensões escondidas citadas por Street (2010) são: o enquadramento (que gênero se produz, quais os objetivos), contribuições do texto (para que servirá este texto/pesquisa), voz do autor (pessoal ou impessoal; qual identidade do escritor acadêmico), ponto de vista (como o autor se projeta no texto), marcas linguísticas (palavras explícitas sobre as ações do autor - explicar o que se está fazendo), estrutura (como deve ser e o que deve conter cada parte do texto). Para o autor, portanto, a explicitação clara desses aspectos escondidos, que se fazem subentendidos por professores e alunos, poderia auxiliar o processo de produção textual.

Percebemos que as ideias de Lea e Street (2014) e Street (2010) provêm de uma abordagem etnográfica, segundo a qual, embora se reconheça a importância do contexto social, das instituições e das relações de poder, ainda se concebe, em certa medida, a língua como transparente e o sujeito em sua dimensão predominantemente empírica, uma vez que privilegia o verbal como o lugar do sentido imanente e unívoco. É a mesma questão encontrada na visão sociointeracionista da leitura, em que o ensino por meio de gêneros trouxe a importância de se conceber o texto como unidade real de comunicação, em um determinado contexto, com suas características. No entanto, a abordagem desse contexto muitas vezes não alcança dimensões amplas, culturais, históricas, ficando restritas a aspectos etnográficos, descritivos, situados. Consequentemente, ao se trabalhar com os gêneros, continua comum, em sala de aula, a concepção de língua com sentidos imanentes, com característica transparente que permite “enxergar” e “pegar” esses sentidos; bem como continua a concepção de sujeito empírico, físico; e não um efeito sujeito, que é constituído nas relações sociais e pelo imaginário discursivo.

Nesse sentido, Corrêa (2011), cujas ideias dizem respeito à escrita e são tomadas neste artigo para o ensino da leitura, defende uma reordenação metodológica para o ensino da escrita, avançando para a transposição de uma descrição empírica e etnográfica em direção à observação da linguagem em uso, na qual aspectos não palpáveis e não marcados na materialidade linguística escapam a uma descrição concreta. O autor propõe que se avance da perspectiva etnográfica para uma perspectiva discursiva. De acordo com ele, para além das dimensões ocultas do texto, que implicam algo palpável, concreto e consciente, logo, que poderia ser descrito etnograficamente, existem os presumidos sociais, que atuam diretamente nos sentidos do texto, mas que são invisíveis e configuram-se a partir do acabamento do outro, na relação de alteridade.

É necessário, portanto, que se observem as diferentes concepções de língua e a fronteira entre a perspectiva etnográfica e a discursiva, a fim de se alcançar mudança de uma perspectiva textualista para uma discursiva de fato. Para tanto, não basta apenas a consideração de aspectos ocultos do letramento, que podem, sim, estar presentes, mas também de aspectos não visíveis e não descritíveis

etnograficamente. Não é mera mudança terminológica, como chama atenção Corrêa (2011), mas uma mudança de visão em relação aos sujeitos e à produção de sentidos em um texto.

A proposta de Corrêa (2011) parece mais coerente com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. É necessário ressaltar, porém, que, para Bakhtin, o sujeito é um sujeito da consciência, que, por meio do conhecimento e da consciência coletiva, poderia modificar sua consciência individual. Em Bakhtin, há uma visão de sujeito autônomo, que conseguiria “ver” a linguagem e os sentidos que ela produziria⁴.

As questões de linguagem social e valorativa, ou seja, ideológica, sobretudo, já apontam para a importância que Bakhtin atribuiu a aspectos históricos, sociais, culturais que estão materializados na linguagem. No entanto, o suposto controle que o sujeito teria, ao tomar consciência desses aspectos, é item divergente em relação à teoria da análise do discurso francesa (AD), de origem em Pêcheux.

Assim, Corrêa (2011), ao propor uma abordagem discursiva da escrita - e, para o contexto deste trabalho, transpomos a proposta para o ensino da leitura, assim como destacamos o mesmo aspecto dos trabalhos de Lea e Street (2014), citados acima -, aproxima-se de pressupostos bakhtinianos e pecheuxianos.

4 A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE TRABALHO COM A LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Para discutir acerca da perspectiva discursiva da leitura, embasamo-nos em autores que tomam a AD francesa como pilar teórico e em conceitos de Bakhtin. Aproximamo-nos de Corrêa (2016), que reflete sobre letramentos e gêneros discursivos na universidade, apontando a possibilidade de se colocar em diálogo conceitos da AD francesa e o pensamento bakhtiniano⁵. Iniciamos ressaltando que o discurso, objeto de estudo da AD, ganha total importância para o processo de leitura sobre o qual recaem as presentes discussões e torna-se, assim, central para a produção de sentidos.

De acordo com Orlandi (2012), o discurso é o objeto teórico da AD, enquanto o texto é o objeto empírico; e ainda, “[...] o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística [...]” (ORLANDI, 2012, p. 21). Não se deve confundir texto com discurso, pois o texto se apresenta enquanto unidade empírica de análise, com uma superfície linguística fechada e coerente. O discurso é aquilo que está em curso, são os efeitos de sentido dentro de uma formação discursiva.

O texto não é propriamente o discurso, mas, segundo Orlandi (2012), podemos referir-nos a ele, texto, como um conjunto de discursos possíveis, dada as condições de produção. Ademais, o texto é constituído de enunciados, os quais marcam diferentes posições do sujeito no texto (ORLANDI, 2012). Resumidamente, a dispersão dos discursos materializa-se nos enunciados⁶, os quais, por sua vez, constituem os textos. Logo, em um mesmo texto, com aparência homogênea, unificada e coerente, podem-se encontrar muitos enunciados que evocam diferentes discursos, o que consolida o texto como polifônico, dada a pluralidade de vozes que nele ressoam.

Como elucidado por Coracini (2001), a noção de heterogeneidade parece influenciar diretamente o modo como se entenderá o sujeito da linguagem e o modo como se lidará com ela. Até mesmo na concepção sociointeracionista da leitura, na qual já está inserido o gênero do discurso para o trabalho com a leitura, a heterogeneidade é vista como característica negativa que deve ser

⁴ Corrêa (2016) chama atenção para os termos “usuário” (que seria talvez um performer) e “sujeito”, observação na qual buscamos respaldo para não aproximar a visão de sujeito proposta por Bakhtin à visão de sujeito proposta por Saussure: em Bakhtin, o sujeito é um sujeito de linguagem, constituído de linguagem, e, como ela é social, histórica e ideológica, o sujeito também assim o é, configurando-se para além da dimensão empírica, daí a importância dos aspectos contextuais de produção da linguagem; em Saussure, o sujeito seria um usuário da língua, que lhe serviria de instrumento para a comunicação.

⁵ Compreendemos divergências entre Pêcheux e Bakhtin em muitos aspectos e conceitos, tais como: enunciado, discurso, sujeito. Todavia, aproximações das ideias desses autores, já feitas por pesquisadores contemporâneos, como Corrêa (2013, 2016), permitem a conclusão de que elas não necessariamente se excluem, e, ainda, podem auxiliar na compreensão mais global da natureza da linguagem.

⁶ Percebe-se, no presente uso da palavra “enunciado”, que ela tem conceitos diferentes na AD e na teoria bakhtiniana.

suplantada pelo processo de homogeneização, em nome do qual a leitura modelo, as estratégias de leitura, o sentido “correto” são colocados pelo professor como objetivos a serem alcançados por seus alunos.

A heterogeneidade é intrínseca à língua e a toda forma de linguagem verbal e não verbal, conseqüentemente, ela também é intrínseca ao sujeito de linguagem, isso porque, o sujeito se constitui na relação com o outro, que lhe impõe limites à produção de sentidos. Segundo Corrêa (2016, p. 6):

[...] a heterogeneidade se instala no momento primordial da relação de alteridade, que, no campo pragmático-enunciativo e discursivo, se dá, ao mesmo tempo, em presença (o outro como instância imediata ou representada, mas, de algum modo, visível ou recuperável) e em ausência (o outro nem visível, nem facilmente discernível, mas, mesmo assim, inescapável, já que constitutivo). Sendo, pois, de natureza múltipla, a relação de alteridade é o ponto em que o aspecto dialógico da linguagem se oferece não só como forma dialogal tradicional envolvendo duas pessoas, mas principalmente como possibilidade de convivência de muitas vozes sociais.

Nesse sentido, o processo de leitura tem que levar em consideração essa orquestra discursiva, e, para ouvi-la, deve-se recorrer às condições sócio-históricas que permitiram a formação de cada uma das vozes que estão em concerto. Por isso Pêcheux (1988), retomado nas ideias de Orlandi (2012), defende que a significação é histórica, ou seja, o processo de produção significativa para um texto deve se pautar pela historicidade de sentidos que se sedimentaram nele. Portanto, as condições de produção dos discursos e, conseqüentemente, do texto são intrínsecas à produção de sentidos. Não se acrescentam dados históricos para a delimitação da significação, mas a própria significação é histórica (ORLANDI, 2012).

Ao se investigar a historicidade dos discursos e dos sentidos produzidos a partir de um texto, percebe-se que a significação ocorre sempre em uma formação discursiva. As palavras terão sentidos diferentes em formações discursivas diferentes. Isso porque as formações discursivas remetem-se a formações ideológicas. Nesse caso, um mesmo texto pode ter leituras distintas, lido a partir de formações discursivas distintas.

A significação não é individual. Assim como para Bakhtin a língua é social, para a AD, a forma de apropriação do discurso, bem como sua propagação, também é social. Pêcheux e Fuchs (1975) explicam que o sujeito, interpelado pela ideologia, é afetado pela “ilusão discursiva”, segundo a qual produz os discursos – materializados na língua e em outras formas de linguagem – acreditando ser a origem dos sentidos, quando, na verdade, reproduz sentidos institucionalizados e sedimentados sócio-historicamente. A partir desse processo, que é determinado pelos jogos de poder dos discursos, um sentido torna-se legítimo e oficial, fixando-se como centro e modelo; logo, “[...] a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem [...]” (ORLANDI, 2012, p. 27).

Para se ler, portanto, é preciso atentar-se para fatores de previsibilidade dos sentidos de um texto, a saber: a historicidade dos sentidos e a relação que um texto estabelece com outro. Esses dois elementos, conforme esclarece Orlandi (2012), apontam para o modo como o texto deve ser lido. No entanto, o sentido é sempre incompleto, na medida em que, quando se lê, considera-se o que está dito ou escrito e o que foi silenciado. Os silenciamentos também significam, uma vez que o que foi dito só tem significado em relação ao que não foi dito. Há sentidos, pois, que não estão já dados, mas que são produzidos conforme o leitor mergulha no emaranhado de discursos que são evocados, investigando quais discursos são silenciados, como um se relaciona com outro, por que uns são silenciados e outros são legitimados, como ocorreu esse processo etc. E há, ainda, leituras que não serão feitas por um leitor, visto que ele lê a partir de sua formação discursiva, logo, outras leituras serão realizadas em outras formações discursivas.

Na leitura a partir da visão discursiva, nega-se a possibilidade de se pensar em autor onipresente, controlador e consciente dos sentidos que seu texto produzirá; em texto transparente, que carregaria os sentidos por si só, desconsiderando qualquer ação dos sujeitos; e em leitor onisciente, que apresente capacidade de compreender a pluralidade dos sentidos em sua totalidade, conforme explica Grantham (2001) a partir de Orlandi (1993).

Na escola básica, no entanto, o que se vê com frequência é a reprodução de uma leitura modelo, que apresenta um sentido fixado pelos críticos e especialistas, sobretudo por autores de livros didáticos. Ao se propor uma leitura ideal, passa-se a considerar o autor

como onipresente, o texto como transparente e o leitor como onisciente. Assim, a leitura modelo ganha prestígio e desconsidera qualquer outra (ORLANDI, 2012).

Essa ação da escola, de estabelecer uma leitura como a correta, concretiza-se pela proposição de técnicas, estratégias e metodologias de leitura. Por meio do professor, submetido aos especialistas (linguistas, escritores de livro didático, pedagogos...), ignora-se a diversidade da produção de sentidos (CORACINI, 2001). Além disso, exercícios de leitura em voz alta, cada aluno lendo um trecho, de forma fragmentada; exercícios de localização de informações, análise de vocábulos e frases... impedem o surgimento de respostas diferentes, delimitando, limitando e direcionando a produção de sentidos. O próprio professor, muitas vezes, engessa-se na produção de sentidos ao atender frequentemente ao sentido imposto pelo livro didático e por manuais de ensino (CORACINI, 2001). Esse direcionamento homogeneiza a diversidade de conhecimentos trazidos pelos alunos, o que pressupõe a necessidade de extirpar a heterogeneidade, que é vista, no âmbito escolar, como um fator negativo, como bem detectaram Corrêa e Coracini, em muitas de suas pesquisas.

Orlandi (2012) elucida que as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura. Esse aspecto da leitura é previsível, funcionando como “estrutura”, como algo que se repete pela memória discursiva. No entanto, a imprevisibilidade, o novo, pode surgir. A cada contexto sócio-histórico, pode haver uma pluralidade de sentidos produzidos no processo de leitura. Esse aspecto é o “acontecimento”, o sentido que se desloca e se agrega ao pré-construído.

No processo de leitura, o leitor poderá se dimensionar por aquilo que é resgatado pela memória discursiva e aquilo que vem como novas relações e interpretações, em uma espécie de ponderação entre um modo de leitura parafrástica e polissêmica. Esses dois modos da leitura atuam reciprocamente no processo, ou melhor, deveriam atuar.

A leitura parafrástica é o reconhecimento, a reprodução de um sentido cristalizado e naturalizado, que se supõe ser dado pelo autor. Já a leitura polissêmica é o processo de atribuição de múltiplos sentidos, deslocando-se de sentidos que se passam por “originais” e produzindo outros possíveis (ORLANDI, 2012). Quanto mais se percebe a natureza incompleta da linguagem, mais possibilidades polissêmicas emergem. Quanto mais parafrástica for uma leitura, impondo-se como modelo, mais autoritária ela é; ao passo que, quanto mais polissêmica ela se permite, mais democrática se torna.

Fica certamente o questionamento de todo professor: a partir de uma visão de leitura polissêmica, todos os sentidos, portanto, são possíveis? Analogamente, Coracini (2001) e Orlandi (2012) responderiam que sim e não. “Sim”, no sentido de que o texto permite muitas leituras, devido à rede de discursos que se constitui nas palavras e na materialidade linguística como um todo. “Não”, porque o sujeito se constitui no e pelo outro; outro que funciona, segundo Coracini (2001), como castrador; assim, ao se relacionar com o outro, o sujeito ocupa posições em determinadas formações discursivas, as quais atuam na formação do imaginário discursivo, que, por sua vez, delimita a produção de sentidos. Em outras palavras, os sujeitos sempre produzirão sentidos diversos para um texto, porém um sentido é possível em uma formação discursiva e não em outra, fato que aponta para o direcionamento da significação.

5 ANÁLISE DE EXERCÍCIOS DE LEITURA: QUE CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E QUE COMPREENSÃO SOBRE LEITURA ESTÃO PRESSUPOSTAS?

Depois de apresentada uma discussão das principais concepções teóricas que subjazem as diferentes visões de leitura, serão analisados alguns exercícios com o objetivo de contribuir para a formação docente, no sentido de compreender como a prática de leitura está relacionada a perspectivas teóricas. Em outras palavras, nosso intuito é de auxiliar o professor de língua materna no processo de avaliação ou análise de materiais que cheguem às suas mãos, para que possa escolher, delimitar, elaborar, reformular atividades de leitura, de forma coerente aos objetivos de aula.

É válido ressaltar que, embora as atividades tenham sido elaboradas por nós, autoras deste artigo, houve uma preocupação em seguir os formatos ou padrões de exercícios que, geralmente, encontramos nos livros didáticos atuais indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nosso objetivo não é exatamente analisar livros didáticos, e qualquer recorte restrito e

descontextualizado deles poderia comprometer o trabalho de autores desses livros cuja qualidade cada professor terá de avaliar, conforme seus alunos, seus objetivos, sua realidade. Não se trata de considerar um material como bom ou ruim. Todo material pode ter seu valor, se o professor o utilizar para agregar à sua prática; daí a importância de uma sólida formação pedagógica, a partir da qual o professor pode fazer suas escolhas e usos conscientes. O objetivo aqui é, portanto, que o professor consiga, além de analisar as concepções de língua e visões de leitura propostas no material que tem à sua disposição, aprofundá-las, ampliá-las, em direção a uma abordagem discursivo-ideológica.

Outra observação importante acerca da elaboração dos exercícios que seguem diz respeito ao fato de que optamos por ter como base um único gênero do discurso, pois não teríamos espaço aqui para analisar uma grande variedade deles. Também optamos por analisar o mesmo texto sob diferentes concepções, isso porque pretendemos apontar como um texto pode ser trabalhado de diferentes modos, segundo objetivos pedagógicos e etapas que podem se complementar. Não cabe avaliação, num primeiro momento, de que um exercício é melhor que o outro; ou, como já ouvimos professores dizerem em muitas de nossas experiências como docentes: *meus alunos não conseguem fazer este tipo de exercício*. Toda atividade a ser realizada em sala deve ser avaliada de acordo com a faixa etária, as propostas desenvolvidas anteriormente com os alunos, os conhecimentos prévios e de mundo que os alunos demonstram ter. O que almejamos é que realmente cada professor consiga trabalhar a leitura em sala de aula de maneira a sempre desenvolver a criticidade de seus alunos e a instigar a criatividade deles.

Todos os exercícios sugeridos e os comentários sobre eles terão como referência a leitura dos dois textos a seguir:



Figura 1: Texto 1
Fonte: REFORMA... (2017)



Figura 2: Texto 2
Fonte: PÃO... (2017)

5.1 ATIVIDADES QUE TÊM COMO PRESSUPOSTO UMA VISÃO DE LEITURA COMO DECODIFICAÇÃO

1- Observe os dois textos acima para responder ao que se pede:

- a. Encontre os verbos que aparecem em ambos os textos e indique em que tempo e modo estão cada um deles?
- b. Retire de um dos textos um exemplo de locução verbal.
- c. Qual é o sujeito da frase “São as reformas?”, presente na primeira charge?
- d. O que indica o balão que aparece na segunda charge?
- e. Que tipo de pontuação aparece nos dois textos e o que ela indica?
- f. Explique por que a frase “Maldita Terceirização!” é classificada como nominal?
- g. Quantas orações há na frase “Sim... vamos comer do pão que o diabo amassou”?

Considerações sobre os exercícios

Ao analisar os exercícios ao lado, percebe-se que a leitura é basicamente decodificação, e a concepção de língua que os subjaz é a *estruturalista*, tendo em vista que o foco é a frase como unidade de leitura.

O gênero, neste caso, é somente pretexto, uma vez que as palavras e até as frases são analisadas isoladamente, sem se levar em consideração o contexto em que ele foi produzido e no qual poderá ser recebido, nem tampouco os autores, o perfil dos leitores, as relações de poder etc.

Para responder aos questionamentos, a única habilidade que o aluno precisa mobilizar é referente ao conhecimento estrutural da língua: verbos, sujeitos, pontuação etc. Tal conhecimento é importante, obviamente, mas não apenas enquanto nomenclatura, e, sim, principalmente, para a compreensão de como os fenômenos linguísticos provocam efeitos de sentido dentro do gênero. Explorando esses efeitos, tais exercícios poderiam ser incluídos ao roteiro de atividades de leitura crítica.

5.2 ATIVIDADES QUE TÊM COMO PRESSUPOSTO UMA VISÃO *INTERACIONISTA* DA LEITURA**1- Observe os dois textos acima para responder ao que se pede:**

- a. Quem são os interlocutores envolvidos em cada um dos textos?
- b. Quem são os autores dos textos em questão?
- c. Que tipo de linguagem predomina nos textos: formal ou informal?
- d. Observe, no primeiro texto, a expressão das personagens. O que elas revelam em relação à situação?
- e. Observe, no segundo texto, a expressão do diabo: ele parece insatisfeito com a situação. Por quê?
- f. Explique a intertextualidade presente no primeiro texto.

Considerações sobre os exercícios

Ao analisar os exercícios ao lado, percebe-se que a visão de leitura que os subjaz é a *interacionista*. A concepção de língua, embora não essencialmente estruturalista, ainda pressupõe uma significação imanente e controlada pelo autor.

O foco, diferentemente dos exercícios anteriores, não é a estrutura da língua, uma vez que se percebe um apelo à interação entre leitor-texto-autor, o que, conforme já mencionamos, constitui um avanço em relação à perspectiva de leitura enquanto decodificação.

Todavia, os exercícios levam os alunos a terem como pressuposto que o texto é portador de um sentido fixo que é delimitado pelo autor ao produzi-lo, ou seja, esse autor teria a capacidade de “colocar” os sentidos que ele deseja em seu texto; e esses sentidos devem, conseqüentemente, serem decifrados pelos leitores, a partir de “pistas”. Há o pressuposto de “leitura correta e única” do texto, o que pouco dialoga com a pretensão democrática da escola.

5.3 ATIVIDADES QUE TÊM COMO PRESSUPOSTO UMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LEITURA

1- Observe os dois textos acima para responder ao que se pede:

- a. Assinale a alternativa que mostra a que gênero pertencem os textos acima:
() Propaganda () Charge () Quadrinhos
- b. Qual é o público-alvo dos textos acima?
- c. Qual é a finalidade dos textos acima?
- d. Qual é a fonte dos textos acima?
- e. Onde este tipo de texto pode ser veiculado?
- f. Explique se a linguagem utilizada está adequada ao público-alvo?
- g. Explique qual é a relação existente entre os dois textos?
- h. Que figura pública é representada nos dois textos? Por que ela foi escolhida para protagonizar os textos?
- i. Por que a personagem do diabo que aparece no segundo texto parece insatisfeita?
- j. A que tipo de reforma o autor está se referindo no primeiro texto?

Considerações sobre os exercícios

Ao analisar os exercícios ao lado, percebe-se que a visão de leitura que os subjaz é a sociointeracionista. Isso porque, além da interação leitor-texto-autor, o contexto social também ganha importância. A língua, agora, passa a ser considerada como afetada por aspectos sociais e pela atividade humana.

É perceptível, além disso, a preocupação com a questão dos gêneros do discurso e as características básicas que o definem: quem escreveu, para quem, com qual finalidade; o que, certamente, constitui um avanço em relação às demais abordagens de leitura, tanto que os PCN a preconizam.

Todavia, ao analisar mais detalhadamente tais exercícios, percebe-se que há, ainda, uma preocupação com questões estruturais do gênero, de modo que as mesmas perguntas (no caso de “a” a “g”) podem ser usadas para diversos gêneros. A preocupação com a nomenclatura gramatical deu lugar à preocupação com a nomenclatura do gênero, em sua forma estável.

Já os exercícios “h”, “i” e “j” parecem ser uma tentativa de fazer com que o aluno perceba a heterogeneidade da língua e compreenda elementos do contexto social em que o gênero foi produzido. Entretanto, não fornecem subsídios que o levem a perceber, por exemplo, as vozes sociais que emanam de tais enunciados e as relações de poder que podem ser inferidas. Assim, minimamente, há uma tentativa de trabalho com o contexto imediato e situado, mas não o contexto sócio-histórico-ideológico.

5.4 ATIVIDADES QUE TÊM COMO PRESSUPOSTO UMA VISÃO *DISCURSIVA* DA LEITURA

1- Observe os dois textos acima para responder ao que se pede:

- a. As charges acima retomam assuntos que vêm sendo amplamente debatidos nas redes sociais. Reflita a respeito do contexto sócio-histórico em que elas foram produzidas. Discuta que assuntos são estes, quais são as opiniões sobre eles, por que vieram à tona, quais objetivos apresentam.
- b. Como as personagens são compreendidas pelos chargistas? Caracterize-as. Observe, por exemplo, as expressões físicas da personagem que representa o presidente do Brasil na ocasião, em cada texto.
- c. Por que produzir charges relacionando as atitudes do presidente ao diabo? Que relação é esta?
- d. Que ideias são reforçadas, por meio da leitura da charge, acerca das medidas que estão sendo tomadas pelo presidente?
- e. Observe a postura das personagens e os elementos físicos presentes nas charges (como a poltrona, o forçado que é utilizado para entregar as reformas para os trabalhadores). O que tais elementos reforçam acerca do diálogo entre população e os governantes?

Considerações sobre os exercícios

Ao analisar os exercícios ao lado, percebe-se que a visão de leitura que os subjaz é a discursiva. A significação, agora, é dada pelos efeitos de sentido entre interlocutores a partir de sua formação discursiva e contexto de produção do gênero.

Para responder às questões, o aluno tem que mobilizar conhecimentos que vão além do contexto imediato no qual está imerso. Ele precisa compreender as vozes que constituem os discursos e como os chargistas estão representando tais vozes. Em outras palavras, o aluno precisa compreender os valores ideológicos dessas vozes e por que elas entram em atrito. A partir disso, ele poderá refletir como o governo se posiciona diante do fato em questão nos textos, como os chargistas se posicionam, como alguns grupos sociais se posicionam e, assim, amplamente.

Nesse tipo de leitura, também é possível levar o aluno a compreender que os textos se configuram como “respostas” a outros anteriores e que, inevitavelmente, produzirão novas respostas. Quais? Cabe tal reflexão.

Acreditamos que, por meio de exercícios como esses, os alunos são levados a compreender que todo discurso é ideológico e heterogêneo, bem como é uma resposta a outros discursos, compondo uma rede dialógica.

6 CONCLUSÃO

Como pudemos perceber, por meio das teorias e da análise dos exercícios, toda e qualquer atividade didática é alicerçada por uma concepção de língua que, ao invés de competirem entre si, poderiam se complementar, uma vez que cada uma delas atinge um objetivo específico em se tratando da importância para o desenvolvimento do leitor crítico que tanto almejamos.

Por um lado, o trabalho em sala de aula apenas sob parâmetros de língua enquanto estrutura, código, sistema de significantes não atingirá, provavelmente, o objetivo da formação crítica dos alunos. Por outro, é necessário conhecer e saber nomear os fenômenos linguísticos – sem que isso signifique trabalhar nomenclaturas com fim nelas mesmas. É preciso caminhar sempre além, avançar no desenvolvimento da leitura, em busca de uma abordagem discursiva, mas sempre revisitando o que de relevante perspectivas anteriores puderam contribuir. Acreditamos ser necessário esse processo reflexivo realizado por toda a escola.

Assim, o que evidenciamos neste artigo é a importância de o educador conhecer as diversas concepções de língua para que tenha autonomia não somente para analisar o material que tem em mãos, mas também para ampliar tais atividades com o intuito de que

atendam a uma abordagem discursivo-ideológica. Defendemos que todo material pode ser mais bem aproveitado se usado com o conhecimento da teoria que nele está pressuposta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. (SEF/MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Brasília, DF: SEF/MEC, 2000.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

CORACINI, M. J. R. F. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J. R. F. *Discurso e Sociedade: práticas em análise do Discurso*. Pelotas-RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. pp 137-155.

_____. (Org.). Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?. In: CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas – SP: Pontes, 2010. p. 13-20.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, n. Especial, p. 333-356, 2011.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

_____. Letramentos e gêneros do discurso na universidade. Incluindo discussão sobre (novas) práticas de leitura e escrita na internet. In: ABREU-TARDELLI, L.; KOMESU, F. (Org.) *Letramento e gêneros: aproximações, distanciamentos*. São Paulo: Editora da Unesp (FEU), 2016. p. 1-28.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GOLDSTEIN, N. S. Gêneros do discurso e gramática no ensino de língua materna. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 95-109, 1º sem. 2009.

GRANTHAM, M. R. Leitura e repetição: formas de interpretação. In: CORACINI, M. J. R. F. *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas-RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 209-234.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad. Adriana Fischer e Fabiana Komesu. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

PÃO amassado [2017]. Disponível em: https://www.google.com/search?q=charges+direito+e+sindicalismo&client=firefox-b-ab&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=UIip4CL9iu1QeM%253A%252Co9RiVgw7AGzM1M%252C_&usg=AI4_-kOCXUwHXCjOm0s7Zl9iwtMdfQjvYA&sa=X&ved=2ahUKEwjYt9Gm8fDfAhUED7kGHfjOD_cO9OEwAXoECAYQBA#imgrc=MLBEZjKvq5Ts7M. Acesso em: 23 jan. 2018.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia(s). In: _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi [et al.] Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988. p. 139-185.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani et al. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997. p. 163-252.

REFORMA trabalhista. [2017]. Disponível em: <http://blogdotonimartins.blogspot.com.br/2017/04/charge-reforma-trabalhista.html>. Acesso em: 23 jan. 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad. Armando Silveiro. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.



Recebido em 17/05/2018. Aceito em 09/07/2018.