

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E O TEXTO EM SALA DE AULA

PAIVA, Maria José da Silva¹
SILVA, Odália Bispo de Souza e²

RESUMO

Este artigo visa mostrar as inquietações de uma professora frente ao desafio em discutir o letramento e o texto em sala de aula, apesar de tantas discussões já travadas sobre o assunto. A partir de uma análise bibliográfica e estudo de uma tarefa escolar, propõe responder se as concepções de linguagem que aparecem nas atividades escolares atendem aos propósitos comunicativos do estudante do ensino médio presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O ponto de partida para a análise é o posicionamento de Bakhtin/Volochínov (2004) apresentado no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* sobre orientações do pensamento filosófico-linguístico do início do século XX: o subjetivismo individualista (HUMBOLDT e VOSSLER) e o objetivismo abstrato (SAUSSURE) e a sua defesa da concepção dialógica da linguagem. Para discutir o tema letramento, foi feito um levantamento histórico sobre a escrita e sua importância, mostrando que alfabetização e letramento apresentam concepções diferentes de linguagem. Para esse estudo, a análise se desenvolveu através de um diálogo com teórico Brian Street (1995) em que ele apresenta o letramento e os eventos de letramento. As autoras nacionais Ângela Kleiman (2015), Leda Tfouni (2014) e Magda Soares (2002) foram imprescindíveis para o entendimento dos conceitos apresentados por Street e para fundamentar a análise. Os teóricos Bunzen (2006), Paulo Freire (1995), Marcuschi (2002), Fiorin (1997), contribuíram para a análise da tarefa escolar selecionada como objeto desta pesquisa. Os resultados de pesquisa aqui apresentados trazem à discussão a necessidade de compreender o letramento como prática social que propicia o pleno exercício da cidadania.

PALAVRAS – CHAVE: Letramento. Leitura. Leitura e Produção de texto.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo pretende evidenciar uma breve reflexão sobre as concepções de linguagem, Letramentos, Leitura e produção textual na escola. Nessa perspectiva, propõe, inicialmente, a apresentação das concepções de linguagem a partir dos estudos bakhtinianos. Os estudos desse teórico fundamentam a análise porque se entende que o ensino deve privilegiar a discussão social e dialógica da linguagem

Em seguida, apresenta-se uma breve análise sobre o aparecimento da escrita, sua utilização e importância a fim de fazer uma diferenciação entre letramento e alfabetização, tendo em vista que no passado esses temas foram considerados sinônimos e, hoje, suscita discussões significativas e merecem uma reflexão à luz das ideias de Brian Street apresentadas, discutidas e analisadas por pesquisadores nacionais Ângela Kleiman (2014),

¹ Aluna do curso Especialização em Linguagem e Educação Escolar – Universidade Estadual de Goiás. Anápolis/Go. E-mail: professoramariajose2010@hotmail.com

² Doutora em Letras-Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016). E-mail: odalia.silva@ueg.br

Magda Soares (2002) e Leda Tffouni (2015), dentre outros.

Apresenta-se, então, a discussão sobre as concepções de linguagem presentes em duas atividades escolares. Pequenos exemplos que explicitam o tratamento dado à língua no ambiente escolar, expõem as práticas de ensino da língua portuguesa no ensino médio e mostram como uma concepção de língua determina o que fazer, na escola.

Este trabalho pretende responder se as concepções de linguagem que aparecem nas atividades escolares (analisadas neste estudo) atendem aos propósitos comunicativos do estudante do ensino médio - implícitas nas concepções de linguagem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³. A resposta inicial é que tais elementos não são compatíveis porque as orientações são diretrizes que apontam caminhos, mas a direção depende do sujeito. No caso, do professor, pois suas concepções de língua e linguagem determinarão o teor de suas abordagens de ensino.

Com base nisso, as reflexões precípuas deste estudo são orientadas pela hipótese de que as proposições oficiais apresentadas pelos Parâmetros sobre o ensino da linguagem ainda carecem de debates mais abrangentes a fim de se construir uma metodologia que contribua significativamente para o desenvolvimento de habilidades e competências dos aprendizes, capacitando-os para o pleno exercício de cidadania através da linguagem.

2. Concepções de língua sustentam o olhar sobre o texto

A concepção de linguagem evidencia o tratamento dado ao texto em sala de aula. Se o texto é visto como um produto para ser decodificado, a atividade está ancorada por uma concepção de linguagem como um sistema pronto e acabado. Se o texto é visto como expressão do pensamento, a concepção que subjaz dessa visão é de texto como produto lógico, representação mental. As concepções anteriormente descritas são frágeis porque não consideram o caráter interacional da linguagem. Fundamentam-se em duas orientações do pensamento filosófico-linguístico do início do século XX: o subjetivismo individualista (HUMBOLDT e VOSSLER) e o objetivismo abstrato (SAUSSURE).

Em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhatin/Volochínov (2004) critica essas duas orientações e apresenta seu ponto de vista em relação à realidade fundamental da língua. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato – deixaram de abordar aspectos importantes da linguagem. Ao darem ênfase ou só ao individual ou somente ao estrutural – respectivamente –

³ PCNs: são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

negligenciaram a interação verbal, aspecto central para a compreensão da linguagem discursiva.

A linguagem não pode ser entendida sem levar em conta sua dupla face – social e individual, nem mesmo sua natureza comunicativa. Nessa perspectiva, nota-se quão valiosos foram os estudos linguísticos de Bakhtin e do Círculo, trazendo o conceito de interação para que se compreenda a linguagem discursivamente.

Os defensores do subjetivismo idealista partem do princípio de que a linguagem é uma representação fiel daquilo que existe na mente humana e, por conseguinte, o fator social não interfere na enunciação: o modo como o sujeito se expressa está relacionado com sua capacidade de pensar.

O subjetivismo individualista apoia-se sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua. [...] A enunciação monológica se apresenta como um ato puramente individual, de seus desejos e intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc (BAKHTIN, 2004, pag. 110).

O subjetivismo idealista só leva em consideração a fala, tratando-a como ato individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir de condições da vida psíquica individual do sujeito falante. O objetivismo abstrato, norteado pelas dicotomias saussurianas, entende a língua como algo social e aborda como um sistema psíquico e arbitrário. O indivíduo, nessa perspectiva, receberia passivamente de sua comunidade, um sistema linguístico pronto, no qual ele não pode interferir conscientemente.

O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática vida de comunicação social (BAKHTIN, 2004, pag. 96).

“A separação da língua do seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (BAKHTIN, 2004, pág. 96). Sendo assim, propor atividades que distanciam o leitor do conteúdo ideológico de um texto se constitui em um erro grosseiro do professor de língua portuguesa porque impede o aprendiz de entender a relação escritor-leitor e desmerece o seu papel enquanto parte constitutiva do processo de comunicação.

Dessa forma, Apresentar o posicionamento de Bakhtin (2004) sobre as concepções de linguagem serve para direcionar o olhar pesquisador para os processos de alfabetização e letramento e estabelecer uma distinção entre os conceitos.

3. Ler e escrever: exercícios de cidadania

Analisar os processos de Alfabetização implica em analisar o aparecimento da escrita como um elemento fundamental no surgimento das civilizações modernas e um fator

determinante para o exercício das relações de poder. *Verba volant, scripta manent*, o provérbio latino “As palavras voam, os escritos permanecem” ilustra o poder da escrita na construção, manutenção e dominação de civilizações. Harold Innis (2011) no livro *O viés da comunicação* mostra a importância da escrita através de um levantamento histórico dos meios (das mídias) que propiciaram a propagação das ideias através do registro escrito. Segundo Innis (2011), toda vez que um meio de escrita foi dominado, oportunizou-se também a dominação do homem pelo homem: o monopólio do conhecimento (INNIS, 2011).

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 2015, p. 20). Por esse motivo, o termo Letramento surge como uma forma de suprir uma necessidade atual de construção de sentidos a partir da leitura de letras, de ícones, de intenções, de relações sociais.

Separar esses conceitos não se constitui, aqui, um total desprezo à Alfabetização aos moldes tradicionais – que se mostraram muito eficientes aos propósitos a que se destinavam no passado: distinguir analfabetos de alfabetizados. A separação é necessária porque essa Alfabetização não satisfaz às reais necessidades do indivíduo contemporâneo, uma vez que, com as novas possibilidades de comunicação, não basta saber ler e escrever. É preciso entender e criar os sentidos que a mera decodificação não contempla.

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 2014, p. 15).

Letramento não é decodificação de símbolos, nem tão pouco, um mero juntar de letras para formar sílabas e palavras. É acima de tudo, a possibilidade de dar sentido aos diversos enunciados – que não se resumem ao texto escrito e que extrapolam as possibilidades de comunicação iconográficas, miméticas, sensoriais. Enquanto a Alfabetização se ocupa em preparar o indivíduo para reproduzir, o Letramento capacita-o para interagir. Kleiman define o Letramento como:

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (2014, p. 19)

Sendo assim, letrar é despertar o gosto, a sensibilidade e o fascínio em descobrir os sentidos em cada imagem, símbolo, palavra, frase, parágrafo, capítulo, livro, filme, ícone. Encontrar sentido até no que não foi escrito, não foi dito, mas sugerido. Ocultar e revelar. Instigar o aprendiz a transpor para seu texto (que não se resume à folha escrita) o efeito mágico de quem apesar de ainda não dominar o sistema linguístico padrão, domina a criatividade de contar histórias, entendê-las, modificá-las, analisá-las. Num contínuo exercício de cidadania.

Uma concepção abrangente de letramento deve se sustentar no princípio de que a prática social é constitutiva da linguagem e de que a linguagem é, por natureza, dialógica. Logo, sua produção de sentido se efetiva em situações concretas de interação entre os sujeitos, e essa concepção está longe de ser assimilada porque as práticas sociais proporcionam letramentos múltiplos. Apesar disso, a escola com seus ritos, ditos e mitos distanciam o aprendiz desse diálogo ou cria uma dicotomia: de um lado o que a criança experimenta fora da escola, de outro o que é certo saber – na escola.

Brian Street (1995), opondo-se a tal perspectiva de pensar os processos de leitura e escrita desenvolvidos na escola, critica a pedagogização do letramento. Segundo o estudioso, a escola autonomiza as atividades de leitura/escrita. Cria eventos de letramento, não para munir o educando de múltiplas possibilidades de se comunicar, mas para cobrar na prova. Trata-se da pedagogização do letramento (STREET, 1995).

Com o objetivo de fugir dessa pedagogização, desses eventos de não letramento, este estudo propõe reflexões vindas das palavras de Magda Soares (2002), “Já não basta aprender a ler e a escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização”. Os Parâmetros Curriculares também defendem essa ideia, uma vez que apontam como um dos principais objetivos do ensino da língua portuguesa: “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade” (PCN, 2000, p. 10). E ainda explicam:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (PCN, 2000, p.11)

Essas orientações não são consideradas na prática pedagógica proposta nos exemplos retirados do caderno analisado, posteriormente, neste estudo. Se a escrita tem total importância para o desenvolvimento social porque, a atividade proposta trata esse importante

instrumento como um dever fragmentado?

A cada bimestre, usa um gênero textual indicado pelo currículo mínimo, mas não oportuniza novas reflexões sobre os seus atos sociais, produzindo, assim, eventos de não letramento. Entendemos, pois, eventos de letramento tal como define Soares (2002), baseando-se em Street: “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (2002, p. 105). Dessa forma, se a escola não considera as concepções sociais dos usos da leitura e a escrita, ela promove eventos de não letramento.

Assim, eventos de não letramento são aqueles em que não se constroem interação social como aqueles que fragmentam uma palavra para ensinar um conteúdo ou que dissecam um texto para categorizar um gênero textual. Se a escrita está associada desde suas origens, ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos. E a escola não pode continuar afastando o aprendiz desse poder através de atividades mecânicas que não oportunizam nenhum tipo de diálogo, nenhum exercício de cidadania.

4 Diálogos de Sala de aula: texto sem contexto

Atividades que não oportunizam o diálogo afastam o aprendiz dos exercícios de cidadania porque educar e comunicar são verbos que se relacionam e que carregam significados complexos. Especialmente, quando se observa a fala de Paulo Freire: “Educação é um ato de comunicação” (FREIRE e FAUDEZ, 1995). Refletir sobre a complexidade desse ato é discutir a relação educação/comunicação, propor uma reflexão sobre a escola e sua falta de comunicação, logo, de educação na sala de aula retratada no presente estudo.

Paulo Freire (1985) visualiza uma sala de aula de constante diálogo – onde o tema da aula nasce do questionamento do aluno, das suas experiências práticas, de suas provocações. E o instrutor apaixonado, maravilhado com a construção do conhecimento em sala de aula, é motivado pela criatividade e criticidade do aprendiz e aprende ensinando ou ensina aprendendo. O texto analisado neste estudo revela que se faz exatamente o contrário do que imaginava Freire e se aproxima do que Bunzen mostra: “[...] em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos” (BUNZEN, 2006, p. 139-140).

Bunzen (2006) analisa as práticas de ensino da língua portuguesa, especialmente, ao

que se refere ao que ele chama de fragmentação da disciplina em aula de redação, a aula de gramática e a aula de literatura. Ele faz um resumo histórico de como ocorreu essa fragmentação e aponta alguns culpados dessa ação: o destaque dado às regras gramaticais (baseado em uma concepção estruturalista da linguagem) e à leitura do texto com pré-requisito para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e o Decreto Federal n. 79.298 que estabeleceu obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares – que objetivava melhorar o desempenho do aluno na produção de textos escritos, mas que os professores entenderam como o grande objeto de suas aulas: dotar o aluno das habilidades para fazer uma boa prova sem instigar a construção de um leitor/escritor de diversos textos em diversos contextos sociais.

O autor condena a fragmentação do ensino de Língua Portuguesa porque vê o texto como um elemento unificador e produtor de sentidos, mas a escola, analisada através dos exemplos apresentados, vê o texto como uma mercadoria que irá preparar o aluno para o mercado. Ao atender o mercado, a escola nega, na maioria das vezes, o desenvolvimento discursivo do indivíduo que precisa se esforçar para fazer o texto nota mil ou escrever o suficiente para não “bombar” na escola ou não perder o emprego.

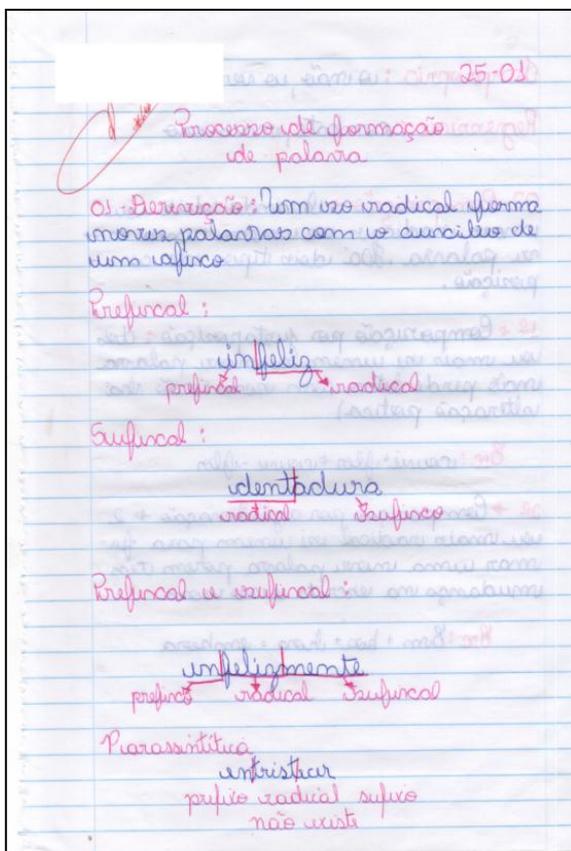
Assim, os aprendizes se dedicam à memorização de regras gramaticais, de estruturas textuais, e à leitura de clássicos, desconectados das funções sociais do texto e de seu contexto e quando a reprovação e o desemprego chegam o aprendiz desenvolve uma velha síndrome: “escrever é para os privilegiados que possuem um dom”. A análise do texto de Bunzen (2006) mostra que é preciso abolir a pedagogia da fragmentação e construir a pedagogia da interação – o que defende Bakhtin, baseado em uma concepção dialógica de linguagem.

Nos exemplos apresentados, abaixo, impera o ensino fragmentado de conteúdos gramaticais ou dos gêneros textuais. **No exemplo 1**, a decomposição da palavra – apresentada a partir dos tipos de derivação, sem nenhum texto, nem contexto. Simplesmente dividida em prefixo-radical-sufixo. **No exemplo 2**, dessecação do gênero textual “conto” em busca de seus componentes básicos, como: quem são os personagens envolvidos; qual o enredo, o início do conflito, o clímax do conto, o desfecho.

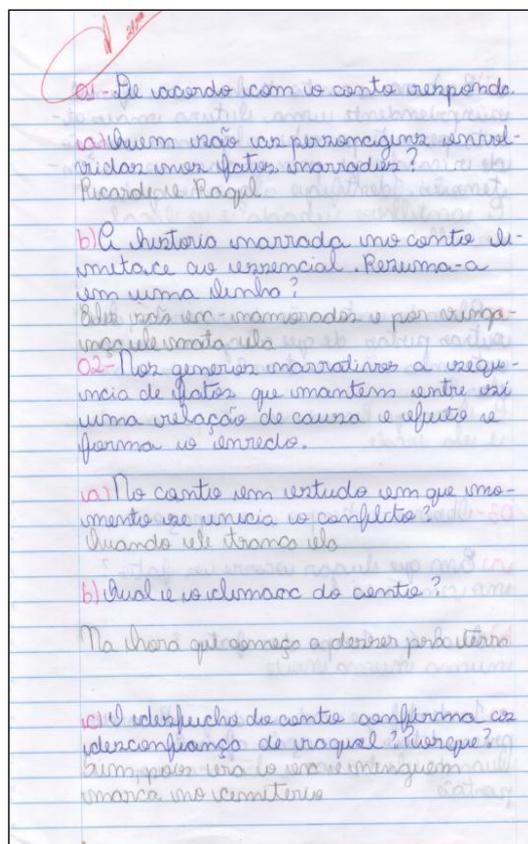
Não se utiliza o texto para analisar o gênero discursivo, para produzir reflexões sobre a natureza humana – embora esta seja a temática que norteia todo o conto. “Os gêneros não são entidades naturais [...], mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes”. (MARCUSCHI, 2002, p. 30). Nessa perspectiva, Kleiman (2014) apresenta, de acordo Street (1995), a relação entre os usos de determinado modelo e as práticas letradas

escolares, e a conseqüente possibilidade de sucesso (ou o fracasso) dos alunos, na construção de textos e contextos.

Exemplo 1



Exemplo 2



Fonte: Caderno de língua portuguesa – doado por um aluno de uma escola pública de Anápolis/2017.

Quem propôs a atividade com o conto não aproveitou um grande momento para explorar o “anjo” e o “santo” que existem em cada um. Refletir sobre as angústias cotidianas que estão presentes no conto e nas páginas dos jornais, nas revistas e nas redes sociais, motivadas pelo mesmo tipo de ódio e de amor do personagem Ricardo de Lygia Fagundes Telles. Além disso, poderia ser observada ainda a possibilidade de reflexão acerca da violência contra a mulher, elemento presente no texto, mas não observado pela tarefa.

De acordo com Kleiman (2014), o entendimento de um texto é tarefa complicada, tendo em vista a “multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito” (KLEIMAN, 2014, p. 9). Mikhail Bakhtin (2004) refere-se às diferentes modalidades de texto que são empregadas nas situações cotidianas de comunicação. De acordo com o autor, os textos, orais ou escritos, apresentam características relativamente estáveis. Essas características formam gêneros

textuais e apresentam três elementos básicos como: o tema, a estrutura e o estilo.

Ao analisarmos a tarefa sobre o conto, no exemplo 2, anteriormente destacada, observamos que nesse caso, predomina duas dessas características: o tema e a estrutura. Compreende-se, pois, que as atividades de leitura e produção de texto usam os textos apenas para introduzir um gênero textual/literário. O estilo, a marca que revela os gêneros discursivos do autor, não foi considerado. Rojo (2013) destaca que é importante explorar as características das situações de enunciação, pois a existência de toda enunciação é determinada por uma situação de interação.

Trata-se, pois, do estilo a que Bakhtin (2004) se refere. Visto dessa forma, analisar as situações de enunciação do personagem Ricardo pode ser considerado mais relevante do que saber, por exemplo, que no conto há um personagem chamado Ricardo. Entender que seres humanos são motivados a agir de formas cruéis, motivados pelo discurso machista, justificado pelo paradoxo cotidiano “a culpa é da mulher”, torna a leitura do conto um exercício reflexivo e uma oportunidade para se combater esse tipo de discurso. E o professor, nesse caso, pinça da obra de Lygia Fagundes Telles, um conto carregado de significados e o transforma em uma obrigação escolar, que se limita a verificar se a leitura foi feita e se os elementos estruturais do conto estão presentes na obra e se o aluno os reconheceu (Uma pena).

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa não pode se limitar às estruturas gramaticais e deve lutar contra o fracasso na escola que, como afirma Soares (2002) “é da escola”. E sendo da escola, o ensino da língua deve ser um instrumento utilizado na luta contra as discriminações e desigualdades sociais e não como um instrumento para legitimar a discriminação e a desigualdade.

De acordo com Fiorin (1997, p. 34), “assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer”. E o que ocorre na escola brasileira é a reprodução de um discurso que privilegia quem tem dinheiro porque os pobres são tratados como desprovidos de condições para aprender e aos ricos são oferecidas todas as condições para se desenvolverem intelectualmente. São orientados para mandar, liderar e os pobres para obedecer.

A política educacional das escolas públicas, vista dessa forma, não valoriza o que o aluno pensa, ou o que ele traz de bagagem para a escola. Quer instrumentalizá-lo com conteúdos fragmentados para a manutenção da sua condição inferior. Essa realidade é mascarada através de projetos que visam incentivar um falso protagonismo juvenil, levando o aprendiz a acreditar, por exemplo, que ele deve aceitar a sua condição inferior; que ele não foi bem preparado na escola pública porque ele não tinha um dom, ou que apresentava déficit

cultural e que a sua linguagem não era certa. E mais ainda, leva-o a acreditar que uma cota em uma universidade pública irá minimizar os anos de exclusão que sofreu na escola pública.

Considerando essa realidade e a realidade representada por Soares (2002), observa-se que é preciso mudar o discurso e a prática. Especialmente, no que se refere ao ensino da língua portuguesa e o seu papel na promoção da equidade social. A justiça social não será alcançada através da leitura e da produção de texto, mas se as aulas de língua portuguesa oportunizarem o diálogo e a reflexão, trabalhando com diferentes gêneros textuais e discursivos, elas poderão contribuir para diminuir a distância entre a linguagem das camadas populares e o capital linguístico social, apresentando ao aprendiz gêneros novos, enfatizando as necessidades de comunicação da vida diária, nos mais diversos espaços.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos analisados permitem concluir que é necessário mudar o caráter formal e ritualístico da escola, adotando uma concepção dialógica de linguagem em todos os procedimentos didáticos. É fundamental incorporar o texto às aulas, não simplesmente como pretexto para um estudo de um item curricular. Acima de tudo, para promover a análise dos gêneros textuais e discursivos que estão disponíveis no convívio social e que a escola ignora com suas práticas.

Como um aluno acostumado a fragmentar frases ou achar o personagem em um conto pode desenvolver um repertório sociocultural para viver em sociedade e atender às expectativas comunicativas? O aluno só irá desenvolver tal repertório se o texto oportunizar diálogos com o seu momento histórico-social, se dialogar com os vários aspectos da condição humana a que estão inseridos todos os contextos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BUNZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática. 3ª. edição . 1997.
- KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- FREIRE, P. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita na cibercultura**. Rev. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

STREET, Brian V. Letramento, política e mudança social – Trazer os letramentos para a agenda política. In.: STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial,. TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. In: TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2015.