

A LEITURA E A (RE) ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

Gilmar Bueno Santos¹
Daiana Lima de Araújo²

RESUMO

O contexto escolar atual centrado num mundo conectado ao novo, repleto de inovações, e que ao mesmo tempo em que evolui quanto tecnologia, se estagna quanto à inovação de práticas pedagógicas em sala de aula, traz a necessidade de desenvolver no educando as habilidades da linguagem, seja ela oral ou escrita. O trabalho com o texto deve propiciar um diálogo com o leitor/ aluno, que é detentor de práticas linguageiras advindas de atividades sociais. Assim sendo, as práticas de leitura e escrita no contexto escolar poderiam transcender o campo linguístico-cognitivo e constituir mecanismo de autoproteção, valorização e empoderamento. Nessa perspectiva o nosso educando precisa ter oportunidades para aprender com suas reflexões e construir seu conhecimento com base nisso. Ou seja, pela promoção de atividades de (re) escrita ou (re) leitura com aspectos metacognitivos e sociocognitivos. Nessa concepção, o professor deve oferecer ao aluno condição para que ele possa exercitar a metacognição, refletir sobre o seu aprendizado. Uma possibilidade de um trabalho significativo com a linguagem, pois, além dos aspectos estruturais; favorecem-se os aspectos sócio-históricos e culturais do educando. A pesquisa tem como aporte teórico, os seguintes autores: SOLÉ (1998), LOCATELLI (2014), CAFIERO (2005), FIAD (2006), ROUXEL (2013), entre outros.

Palavras-chave: Práticas sociais. Leitura. (Re) escrita. Metacognição. Empoderamento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como embrião a dissertação intitulada “Práticas de leitura e produção de microcontos como instrumentos de empoderamento social”. E este recorte oferece destaque acerca de práticas de leitura e (re) escrita, como meios possíveis de dar visibilidade a vivência, a história do educando. Quer dizer, que “[...] os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto,

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Graduado em Letras - Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP e Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Mestre em Linguística e Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou Pós-doutorados em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Université Paris-Est Créteil - Paris XII, e-mail: buenos.gilmar@gmail.com.

² Professora da Rede Municipal de Açailândia, estado do Maranhão. Professora substituta na UEMASUL – CCHSTL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão). Mestre em Letras pelo programa de Pós-Graduação Proletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), e-mail: daiana.lettras@hotmail.com.

considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10-11). Essa possibilidade de interação pressupõe uma configuração de ensino que perpetre o viés do multiletramentos, ou seja, um conjunto de atividades que permeia as práticas sociais do aluno.

Por isso, diante da necessidade de tornar o ensino de língua materna mais eficaz, especificamente, no que tange a leitura, escrita e reescrita, torna-se relevante e satisfatório a associação dos estudos em relação aos aspectos metacognitivos e sociocognitivos da língua, a fim de facilitar a formação crítica-reflexiva do educando. O contexto escolar atual centrado num mundo conectado ao novo, repleto de inovações, e que ao mesmo tempo em que evolui quanto tecnologia, se estagna quanto à inovação de práticas pedagógicas em sala de aula, traz a necessidade de desenvolver no educando as habilidades da linguagem, seja ela oral ou escrita.

A sala de aula não pode ser um ambiente educativo fechado, desconexo do mundo externo; uma vez que, sabemos que as relações sociais interferem na construção da linguagem. “[...] um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam de leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática. [...]” (ROJO, 2009, p.11)

A linguagem apreendida no seu habitat social quando criança (Vygotsky) vai adquirindo sentido com sua vivência, significados são criados e recriados em sua comunidade e em outros lócus (Bakhtin). E o desenvolvimento dessa linguagem verbal oral e escrita; são constantemente renovadas e, assim naturalmente novas características textuais surgem; por isso a importância do professor em ter conhecimento sobre a sociocognição, e desenvolver no seu aluno o senso de compreender o outro, pois cada um vem de um lugar de fala diferente:

A abordagem sociocognitiva [...] busca responder questões semânticas- tais como, processos de referenciação, categorização, inferenciação etc. – com a hipótese de que as relações de sentido não são estabelecidas dicotomicamente entre pensamento/linguagem de mundo ou mundo/linguagem, mas sim, triadicamente, atrelando todos os elementos dessas vertentes, ou seja, aglutinando: mente/linguagem/mundo (FERREIRA, 2014, p. 1).

Essa concepção torna possível a aquisição de novos conhecimentos com base em outros já existentes. Pois o desenvolvimento da linguagem são trocas languageiras, um processo dialógico que envolve não somente os fatores linguísticos, mas também, fatores sociais e culturais. Vygotsky (2005) declara que: “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (p. 62).

Assim, ao trazer o sujeito para dentro da sala de aula, tem que ser levado em conta, não somente, as teorias ou estudos direcionados pela escola, mas os conhecimentos de mundo ofertados pelo educando com base ao meio em que ele vive. Bronckart (2006) afirma: “[...] a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem”.

Nessa perspectiva tem-se nos aspectos metacognitivos e sociocognitivos, como afirma Locatelli (2014) “[...] uma possibilidade de um novo olhar para nossas práticas pedagógicas, ou seja, uma nova abordagem”. Uma possibilidade de um trabalho significativo com a linguagem, pois, além dos aspectos estruturais; favorecem-se os aspectos sócio-históricos e culturais do educando.

1. PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E REESCRITA EM CONTEXTO ESCOLAR

A cultura do povo marginalizado³ não deveria ser elemento de segregação pelo fato de fugir àquilo que é normatizado. Costumes, cor, raça, classe social não deveriam ser motivo de “apartação”, mas muitas vezes o são. E a linguagem, não raro, constitui fator gerador de preconceito. Assim sendo, as práticas de leitura e escrita no contexto escolar poderiam transcender o campo linguístico-cognitivo e constituir mecanismo de autoproteção, valorização e empoderamento.

Nesse sentido, com base nas concepções de linguagem, fica claro que o ensino de língua não pode ter foco somente no código linguístico. O trabalho com o texto deve propiciar um diálogo com o leitor/ aluno, que é detentor de práticas languageiras advindas de atividades sociais. Não se trata, porém, de trabalhar apenas com textos de que os alunos gostem ou livros de uma literatura contemporânea vazia, mas de investir em estratégias de leitura que possam promover a aproximação do aluno com a literatura, que tem lugar marcado na composição curricular do ensino, pois:

Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo. Tomada

³ Termo usado no sentido do menos favorecido em sociedade, os que ficam à margem dos benefícios sociais, como o pobre, o indígena, o negro, o homoafetivo, os que, de alguma forma, fogem a padrões pré-estabelecidos.



como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, isto é, podem ser ensinadas estratégias que ajudam o leitor a ler melhor. (CAFIERO, 2005, p.8)

Inicialmente, as leituras precisam ser orientadas por objetivos específicos, escolhidas de acordo com o perfil da turma, por exemplo. Assim, a atividade de leitura e escrita na escola não se restringe apenas ao campo da cognição como diz Kleiman (2013):

[...] estaremos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esses saber mais acessível a mudanças. Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isso não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos- leitor e autor- que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (p.12).

Promover o letramento literário na escola implica investir em estratégias de leitura e escrita que não levem em conta somente o processo de decodificação. Cafiero (2005) insiste que a leitura, “como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente” (p. 8). Assim sendo, se o trabalho com a leitura em sala de aula focar apenas a decodificação ou se servir apenas como pretexto para se ensinar gramática, o que se colherá do educando será a indiferença e a inacessibilidade.

As atividades de transcrições da oralidade para a modalidade escrita, por exemplo, já requerem percepção, atenção, cuidado quanto aos mecanismos textuais estruturais e linguísticos. Como enfatiza Rojo (2006) “[...] mesmo neste primeiro nível de operações relativamente simples, já há uma neutralização do texto oral original: eliminam-se hesitações, incorreções, reformulações, marcadores conversacionais, repetições e truncamentos. (p. 41)

E por desconsiderar-se muitas vezes certos tipos de direcionamentos ou conhecimentos que nossos alunos já detêm, metodologias que propiciem a produção de sentido para os alunos deixam de serem aplicadas, para dar lugar a uma prática pautada por exercícios de uma velha cartilha, como se os alunos constituíssem uma massa homogênea. A esse respeito, bem nos lembra Rojo (2005):

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a



nosso alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cóp”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (p. 7).

Desse modo, é importante promover um ambiente para reflexão de produções leitoras e escritoras para que o processo de aprendizagem se faça de forma mais autêntica, pois sabemos que, não raro, o aluno tem suas atividades corrigidas pelo professor, por meio de marcações nas produções escritas que não abrem espaço posterior para reflexões, tornando-se, pois, infrutíferas.

Assim como no processo de leitura, a escrita também se revela como um exercício a se realizar, um conteúdo a se ensinar em sala, não de maneira aleatória, mas com estratégias envoltas das práticas sociais dos alunos. Por isso, associamos o processo da escrita, assim como o da leitura, a ações como (re) escritas e (re) leituras, como possibilidades de compreensões, reflexões e crescimento, não focado puramente na ordem gramatical ou linguística, mas interligadas ao crescimento também cognitivo e social do aluno. Segundo Rojo e Moura (2019), quanto às possibilidades de escrita, “tem-se de reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas. E tem-se de reconhecer que, dada sua variedade de contextos sociais e culturais, e decorrente multiplicidade de práticas, letramentos são legiões.” (p. 17)

Assim, como orientação de prática pedagógica, particularmente quanto à atividade de ler e escrever, vale considerar o que diz Fiad (2006) sobre a realização da escrita como ato de trabalhar com a língua com base nas reflexões que o sujeito venha a ter sobre o texto, ou seja, “[...] essas reflexões nos permitem observar o exercício da escrita, que envolve a retomada do texto e a sua reescrita [...]” (p. 16).

Dessa forma, é preciso reconhecer o ato de ler e escrever do aluno como o repensar, levando em conta sempre as relações sociais na construção da linguagem. Em suma, pela promoção de atividades de (re) escrita ou (re) leitura tidas como processos de metacognição. E nós, como formadores, necessitamos oferecer um espaço em que o aluno possa refletir acerca do que errou, do que acertou, do que pode melhorar, sendo capaz de reconhecer os aspectos em que ele se sobressai ou que não lhe são claros.

O nosso educando precisa ter oportunidades para aprender com suas reflexões e construir seu conhecimento com base nisso. Ou seja, o professor deve oferecer ao aluno

condição para que ele possa exercitar a metacognição, refletir sobre o seu aprendizado, pois, como diz Locatelli (2014):

Podemos assumir a metacognição como uma série de processos envolvendo o monitoramento e repensar dos próprios conhecimentos, levando gradativamente a um aumento na autonomia de estudar e aprender. [...] exige esforço e uma constante tomada de consciência e (re) avaliação do que se está fazendo (p. 25).

A esse respeito, Fiad (2006) chama de “atividades epilinguísticas” o processo em que o aluno, no ato de suas produções quanto à fala ou escrita, faz atividades que lhe permitem refletir acerca da linguagem e do código linguístico. Por exemplo, ao escrever, o aluno deve ser capaz de verificar a ordem das construções frasais, a coerência e coesão, reler o texto para identificar alguma lacuna ou incoerência, de forma a concluir se o texto produz sentido. Por isso, “[...] ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos linguísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações” (FIAD, 2006, p. 16). E sobre o processo de correção realizado pelo professor, o autor tem a nos dizer que esse ato possibilita identificar o desenvolvimento do aluno quanto à escrita, e isso quer dizer não apenas detectar desvios ortográficos, semânticos ou linguísticos, mas também conhecer o progresso do aluno, e, com base nisso, definir caminhos para que esse aluno continue a desenvolver-se. Desse modo, a “correção deixa de ser vista como um ato mecânico, de mera substituição de uma forma por outra, mas, sim, como um momento de reflexão para o professor que, depois, levará a reflexão para a criança” (p. 30).

“[...] o sujeito que escreve é também o que comenta o que escreve, critica o que escreve, mostrando uma multiplicação de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, que se comenta, que se autocensura, que reescreve” (FIAD, 2006, p. 33). E nesse processo, quem atua como mediador é o professor que deve propor ao aluno estratégias reflexivas sobre o seu próprio pensar. Assim, a sala de aula, pode vir a ser um espaço produtivo de conhecimento na troca de experiências significativas, ou seja, tornar-se um processo educacional não passivo.

Além dessas estratégias reflexivas sobre o aprender a apreender, o professor também deve assumir que, diante da diversidade, da heterogeneidade de seus alunos, cada um tem uma vivência e características individuais que influenciam a aprendizagem e a convivência em sala.

Dessa forma, a sala de aula torna-se um ambiente de promoção do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, vivenciado por meio de atividades reflexivas que propiciem ao

aluno certo protagonismo na construção e aprimoramento de sua linguagem com base nas atividades languageiras experimentadas dentro e fora da escola.

Assim como a leitura e a escrita, o ensino da literatura em sala de aula também deve ser um meio de desenvolver habilidades sociais e linguísticas quanto ao domínio da língua portuguesa, sem opressões ou pressões. Como sabemos, “[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (Ibidem, p.16).

Para isso, é necessário assumir-se como um professor-formador em sala de aula, que planeje as aulas com esses propósitos bem claros.

Isso se evidenciaria pelo cuidado do professor em ensinar o aluno a ultrapassar a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos – quem fala, quem escreve e para quem. Isto é, o texto precisa ser visto como uma intervenção histórica de determinado sujeito para outro ou outros (ANTUNES, 2009, p. 88).

“É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação” (CAFIERO, 2010, p.86). É importante ensinar o aluno a escrever, reescrevendo, e, aqui, “[...] o papel do professor é fundamental para que as crianças incorporem a prática de reler e modificar o seu texto” (FIAD, 2006, p. 36).

É possível fazer uma analogia para exemplificar um processo de um ensino-aprendizagem pautado em métodos. Quando realizamos ações no dia a dia, cada ato costuma ser analisado e planejado anteriormente. Uma ida ao supermercado, por exemplo, para fazer as compras do mês: o sujeito que previamente faz a lista com os itens necessários para uma boa alimentação mensal, teve êxito na procura dos alimentos adequados e consegue fazer suas compras com eficiência. Se a lista produzida estava intencionalmente motivada pelo fato de melhorar a condição física, o sujeito acionou seus conhecimentos prévios para fazer a sua lista. Analogamente, como afirma Solé (1998), tem grande importância “[...] o conhecimento prévio para abordar a leitura, seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura.” (p. 40).

[...] compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por este). Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão. (Ibidem, p. 41).

Se, por outro lado, imaginarmos um sujeito que vai às compras sem realizar nenhuma lista, pode ser que termine com um carrinho cheio de alimentos sem utilidade, sem garantir uma alimentação saudável porque não previu o que comprar.

Essa comparação serve aqui para enfatizar a concepção de leitura de Solé (1998) e Cafiero (2010), sobre a importância da seleção prévia de objetivos para o trabalho com a leitura em sala de aula, de forma que esses objetivos orientem a escolha de estratégias para o desenvolvimento das competências leitora e escritora. Cafiero ressalta que, “na primeira parte de uma aula de leitura, é importante realizar com os alunos a fixação de objetivos e a contextualização do texto.” (p. 97).

Assim, quando falamos em atribuir significado à leitura e à escrita, ou inseri-las na prática social, estamos considerando o sujeito no controle de sua leitura, pois o “[...] controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente, [...]” (SOLÉ, 1998, p. 41). Isso quer dizer que, quando o aluno sabe qual a intenção que se tem quando lhe é proposta determinada atividade de leitura, ele se torna sujeito nesse processo de ensino-aprendizagem. E ambos os autores insistem que os textos trabalhados em sala têm de fazer sentido para os alunos, textos que, de fato, dialogam com o contexto do aluno:

[...] Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências [...] (SOLÉ, 1998, p. 23).

Portanto, “[...] as propostas baseadas nessa perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão [...]” (SOLÉ, 1998, p. 24). Como se pode ver, a leitura, assim como a produção de textos propostas tendem a gerar bons resultados quando não se faz aleatoriamente. A esse respeito, Cafiero (2010) considera que “ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura. São objetivos que vão se modificando à medida que lemos o texto” (p. 87).

Reconhece-se, assim, que precisamos planejar aulas levando-se em conta o perfil da turma: quem são os nossos alunos, como eles são, como eles respondem às atividades de leituras e escritas em sala de aula? Ou seja, é preciso promover aulas de leitura e escrita com vida e que reflitam a alma da comunidade escolar. “Finalmente, o que importa é recolocar o sujeito no

centro da leitura. É ele quem imprime sua forma singular à leitura literária e ao texto” (ROUXEL, 2013, p. 196).

O processo de ensino- aprendizagem se torna muito mais verdadeiro se pautado pela realidade na qual os alunos estão inseridos. Assim, para levar adiante os propósitos desta pesquisa, é preciso situar o lugar de fala dos alunos, pois de que adiantaria propor textos e temas que eles desconhecem e, por isso, não produzissem sentido para eles? É preciso adotar “[...] uma concepção da leitura literária como noção plural, ou, em outras palavras, de um escalonamento de práticas de leitura literária nas quais o ritmo de leitura, a atenção ao texto e o investimento do leitor são variáveis desse processo” (ROUXEL, 2013, p. 196).

Desse modo, o texto necessita ser favorável à ativação de conhecimentos prévios, de forma a permitir ao educando refletir sobre a narrativa e sobre ele mesmo. Qualquer proposta que fuja a isso não produz bons frutos, pois, como afirma Cafiero (2010), se o assunto abordado no texto, “[...] não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai compreender” (p.86). E de que vale o trabalho com texto se ele não leva à compreensão? Não se pode afastar da ideia de que

[...] ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. Conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. (CAFIERO, 2010, p.86)

Dito isso, o texto aqui tem função social, pois, além de desenvolver habilidades quanto ao ler e escrever no contexto escolar, pode promover o empoderamento do nosso aluno quanto as suas práticas sociais de linguagem na sociedade em geral. Nessa perspectiva, “todos os componentes do imaginário do leitor, misturam-se ao imaginário do texto e produzem uma obra única, original.” (ROUXEL, 2013, p. 203)

De fato, trata-se de textos que expõem vivências, sentimentos, dores, denúncias, força; textos que incorporam memórias e que transbordam para fora o reconhecimento da identidade do aluno. Segundo frisa Marcuschi,

Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. Esse fato esclarece a pluralidade de teorias e a impossibilidade de se dizer qual é a verdadeira. Todas têm sua motivação, algumas podem estar mais bem fundamentadas e outras podem ser mais explicativas. Mas nenhuma vai ser a única capaz de conter toda a verdade. (MARCUSCHI, 2008, p. 50)



Assim sendo, o ensino da literatura praticamente deve ser repensado, deve sair da esfera conteudista e tornar-se uma oficina de alunos leitores, promovendo práticas de leitura e escrita que possibilitem situações significativas. Por isso, vale trazer aqui o papel da literatura segundo Cosson (2018):

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (p.17)

A literatura, considerando as práticas de leitura e escrita na concepção interacionista, parece-nos indispensável, já que, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2018, p.40). E sabemos que a disciplina de língua portuguesa reserva pouco de sua carga horária para a leitura e a escrita (propriamente a literatura).

É fato que o compromisso com a concepção de linguagem como “expressão do pensamento” ainda existe, mas ocorre certa valorização da escrita em conformidade com a norma culta da língua portuguesa, e, assim como se deixam de lado, às vezes, as variedades linguísticas, também se deixa de lado a diversidade dos textos, ao se privilegiar, no ensino, aspectos técnicos e descontextualizados.

As práticas de leitura e escrita, sabemos, são ferramentas para a promoção da melhoria do ensino de língua portuguesa. A primeira reforma quanto ao ensino-aprendizagem em relação à competência leitora do sujeito, como lembra Cafiero (2010), começa na escola, por meio do professor.

Esse posicionamento em relação às práticas sociais “ler e escrever” considera o educando como elemento constitutivo do contexto no qual está inserido, ou seja, alguém que é produto da sua cultura e das ideologias que influenciaram sua visão sobre as coisas e pessoas. “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2018, p.27).

Dolz e Schneuwly (2004) falam sobre a importância da “criação de um espaço potencial de desenvolvimento”, “que consiste em dar prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos”. Nessa perspectiva os autores explicam que:



Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. Ela leva em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valoração social. (DOLS; SCHNEUWLY, p. 40-41)

Em sua totalidade, a linguagem é múltipla, complexa, dupla, fantasiosa, real, ambígua, simples, pura, individual, coletiva, enfim, é diversidade. Zilberman (2008), ao abordar o assunto, enfatiza a importância da literatura como parte expressiva da vida do sujeito, já que, por meio dela, o sujeito, “[...] socializa formas que permitem a compreensão dos problemas, e isso se configura também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude libertadora” (p. 37).

Dessa forma, “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2018, p.35). Assim sendo, no processo de leitura, leitor e autor, assim como o contexto, estão envolvidos na construção do significado do texto.

O sujeito faz inferências, elaboração de hipóteses, faz uso dos seus conhecimentos prévios e conhecimentos linguísticos para construir o sentido do texto. “[...] compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31). A linguagem é viva, e isso deve ser levado em conta na interação (produção de sentidos) entre falantes, autor/leitor/contexto. É o que se pode confirmar em Val; Vieira (2005):

Dessa perspectiva interacionista, o texto (oral ou escrito) passa a ser visto como o espaço em que a ação entre os sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta. O processo de sua construção é, pois, uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem socioculturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou leem. (p. 37)

É por isso que um determinado texto ou discurso pode dar margem a múltiplas interpretações, pois vários fatores estão envolvidos na produção de sentido além do autor e leitor. O contexto também é elemento de peso nesse processo. Visto que, “tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido” (STREET, 2014, p.37).

O contexto social, econômico e cultural do aluno não pode ser desconsiderado no ensino de língua em todas as suas esferas, ou seja, as estratégias para desenvolver competências de

leitura e escrita na escola não pode se guiar por uma perspectiva cognitiva, mas também pelas práticas sociais (um objeto de estudo cultural).

Assim, desconsiderar os gêneros textuais produzidos “fora do contexto escolar”⁴, seria o mesmo que desconsiderar a heterogeneidade dos gêneros; seu papel social, histórico e cultural. “Os gêneros não são entidades como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2008, p.30).

2. A REESCRITA COMO CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-AUTOR-LEITOR

Estabelecer um diálogo entre leitura e escrita significa enfatizar o processo de construção de conhecimento, isto é, antes de mais nada, compreender o desenvolvimento do apreender/aprender do aluno, assim como os mecanismos que ele utiliza para que seu aprendizado tenha êxito ou não. Aliás, são essas condições observadas que conduzirão qualquer planejamento do professor, visto que o funcionamento da língua, assim como sua manutenção, não se faz com base apenas em conceitos, regras e aplicações gramaticais, por exemplo. O professor utiliza, as práticas languageiras do aluno, para atribuir sentido ao processo de aprendizagem no que se refere às competências leitoras e escritoras. Para tanto, nesse contexto, nos propomos a validar as aplicações metodológicas da reescrita quanto ao desenvolvimento das práticas contextualizadas realizadas em sala de aula.

É importante salientar que “[...] o sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro.” (Marcuschi, 2008, p. 70), pois este, é um sujeito socio-histórico. E nessa perspectiva das práticas sociais, consideramos a reescrita em sua relação etnográfica/dialógica, princípio defendido por Fiad (2013) pelo fato de a linguagem ser vislumbrada aos preceitos teóricos do Interacionismo:

assumo uma concepção de linguagem como um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução. (p.464-465)

⁴ Conhecido como gênero de discurso primário, isto é, de acordo com Bakhtin (1997), é o que o educando traz do seu contexto social, quer dizer, os gêneros que ele manuseia no seu dia a dia, sem observar as operações de linguagem utilizadas ou o que implica determinada estrutura formativa, (mensagens do WhatsApp, e-mails, cartinhas, bilhetes, por exemplo).

Em outras palavras, a reescrita não prestigia somente a heterogeneidade linguageira do aluno, mas ela traz a representatividade do sujeito para os textos. É o espaço em que este assume funções sociais, já que o aluno tem a liberdade para situar o objeto estudado, o tema discutido, a obra lida. Assim, o contexto, até então passivo, torna-se ativo por meio das inferências, referências linguísticas e cognitivas, conhecimentos enciclopédicos, entre outros.

Assim sendo, tanto nas atividades de leitura quanto de escrita, o sujeito deve ser compreendido como “[...] uma clivagem da relação entre linguagem e história.” (Marcuschi, 2008, p. 70). Por isso, a importância da legitimidade assumida em sala de aula a respeito das competências leitoras e escritoras. Para Menegassi; Fuza (2008) “[...] a sala de aula deve ser espaço propício ao crescimento e ao desenvolvimento do aluno como sujeito de seu discurso [...]” (p. 5).

No espaço de reescrita, o aluno tem a liberdade de recriar, modificar o curso do enunciado ou manter a coerência existida. O sujeito é detentor das inúmeras possibilidades oferecidas pelo discurso. E uma das estratégias desenvolvidas na pesquisa acerca da escrita é a reflexão, a retomada do texto escrito, assim como do próprio ato da leitura, com base no que afirma Fiad (2006), para quem “escrever é sempre reescrever”. Por isso, “[...] entende-se a língua não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas, sim, como um sistema que prevê recursos linguísticos que são explorados indefinidamente nas interações” (p. 12).

Pensar no encontro da leitura e escrita é (re) pensar, (re) avaliar, re (ler) e (re) escrever. Porém, para que esse percurso de aprendizado ocorra com vista à formação do aluno-leitor-autor, temos que compreender que o nosso aluno é um sujeito inserido em práticas sociais que perpassa a sua língua, a sua relação com o outro – a sociedade. Caso não seja essa concepção abordada, não teremos no contexto escolar o deslocamento, por exemplo, do sujeito aluno ao sujeito-social ou ainda ao sujeito-leitor-autor.

As diversas vivências do nosso aluno contribui para sua formação leitora e escritora. Em razão disso, o papel mediador do professor é inquestionável, dado que a reescrita é “uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores desse processo” (GASPAROTTO ; MENEGASSI, 2013, p. 29).

Isso fundamenta a importância de tomar a reescrita em seu caráter dialógico e etnográfico, para que não tenham lugar atividades mecanizadas na sala de aula com o único propósito de ensinar a normatividade da língua de forma que o aluno “[...] adquira a escrita, mas não se desenvolva como sujeito de seu discurso, pois não internaliza de maneira social,

produzindo somente a cópia da realidade que pode estar expressa em um texto de apoio [...]” (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 471).

Com base nessas premissas, “o que queremos enfatizar é a situação privilegiada de reflexão e retomada nos momentos de escrita” (FIAD, 2013, p. 466), a qual deve ser desenvolvida num processo contínuo, já que se trata de “[...] uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização” (FIAD, 2006, p. 12).

Fiad (2006) indica alguns caminhos para se trabalhar a reescrita que possibilitam ao mesmo tempo o trabalho com a leitura, já que ambas são atividades que se complementam:

1. O professor é o incentivador e provocador das reescritas, já que as crianças, por iniciativa própria, nem sempre conseguem ter o distanciamento necessário em relação aos textos que escreveram.
2. A introdução da prática de reescrita deve ser contextualizada para que não se transforme em uma mera correção dos textos. Daí ser importante, de início, mostrar que a reescrita deve acontecer também em textos corretos, para desvinculá-la da tradicional correção.
3. O trabalho de reescrita deve ser feito na sala de aula, coletivamente, com o professor questionando antes de fornecer respostas; as respostas dos alunos são incorporadas e elaboradas pelo professor, para se chegar a algumas possibilidades de reescrita.
4. Na realidade, o trabalho de reescrita começa com a preparação, pelo professor, dessa atividade, ao selecionar os textos que serão tomados como ponto de partida para a prática em sala de aula.
5. É parte fundamental dessa preparação a seleção, pelo professor, dos aspectos lingüísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona, dentre vários, os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante propor a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente.
6. A reescrita coletiva pode ser feita a partir da escrita, na lousa, do texto selecionado pelo professor; é essencial que a atenção da classe esteja focalizada em um único texto, ao menos durante um período da aula.
7. Além da reescrita coletiva, podem ser propostas, após a iniciação das crianças nessa prática, outras modalidades, como: reescrita em duplas (em que um colega lê o texto do outro e propõe alterações), reescrita em grupos de quatro ou cinco crianças (em que haja rodízio dos textos dos membros do grupo, com sugestões de alterações por parte de todos os leitores).
8. Além da reescrita de um texto completo, podem ser propostas reescritas de trechos de vários textos visando a um mesmo problema; neste caso, o professor deve elaborar previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças, focalizando o mesmo aspecto lingüístico (p. 53-54).

Convém ressaltar que o professor como mediador precisa ter cuidado em seus apontamentos ou exigências quanto à reescrita, de forma que o sujeito diante de regras e direções sugeridas não tenha sua voz usurpada. Percebemos que o processo de reescrita é utilizada pela maior parte do corpo docente como uma estratégia para reestruturação gramatical ou textual em si, mas existem outros objetivos, segundo Fiad, que deveriam ser mais importantes, como “tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos relacionados à exploração dos recursos expressivos da língua” (p.

33). Vale então destacar a metodologia aplicada, neste trabalho, no que se refere ao processo de reescrita. A reescrita significa, aqui, uma nova possibilidade de o sujeito-leitor-autor modificar as formulações semânticas da narrativa, alterar o curso da estória e alterar sobre sua própria história.

Esse enfoque valida a reescrita como um elemento significativo no aprendizado do aluno, considerando que o processo ensino-aprendizagem não deve se limitar ao certo ou errado, mas, sim, constituir-se num espaço de flexibilidade em que possa incorporar suas leituras de mundo à sua produção escrita, por meio de um processo de interação entre aluno-leitor-autor e contexto/cotexto. O aluno, durante o processo de reescrita, produz sua narrativa utilizando a sua vivência, pois o texto original, no momento da leitura, sempre será inacabado aos olhos de quem o constrói. Assim, “a base dialógica inclui ter uma atitude que pressupõe diferentes sujeitos e diferentes escritas” (FIAD, 2013, p. 468) no contexto escolar.

Nessa perspectiva, consideramos a reescrita instrumento de análise social, e não apenas gramatical ou linguística. Certamente, nas produções de reescrita dos alunos transpassaram toda uma narratividade presente em suas práticas ideológicas. O trabalho com a reescrita possibilita uma formação de um leitor-autor, por meio de um processo em que o aluno é considerado sujeito inserido em um meio social específico. Assim, é importante observar

o modo como vão aprendendo a marcar seu posicionamento a partir do trabalho com as vozes discursivas existentes, isto é, a forma como aprendem a marcar, através de mecanismos linguístico-discursivos, o limite entre a voz e o posicionamento do outro e a sua própria voz e posicionamento diante de uma questão. (FIAD, 2009, p. 156)

A reescrita “[...] é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino de escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostar de reescrever” (FIAD, 2009, p. 158). A esse respeito, o mecanismo de rever a escrita e alterá-la é a liberdade que se dá ao aluno de refletir sobre o processo textual, o outro e o contexto. As produções escritas possibilitam ao sujeito reconhecer seus limites, desvios, percursos e conquistas acerca da materialização de sua linguagem.

Percebe-se, dessa maneira, que, “além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver e melhorar a escrita.” (MENEGASSI, 2001, p. 50), pois não se trata apenas de avanços em aspectos estruturais da língua portuguesa. Ela é capaz de ofertar ao sujeito um espaço para rever o seu papel como autor, já que “nasce a partir de revisões efetuadas no texto” (MENEGASSI, 2001, p.50).

Por fim, “essa etapa não implica simplesmente escrever o texto novamente ou escrever um novo texto, mas (re)pensar, (re)planejar e retextualizar o que está sendo produzido.” (FIAD,

2009, p. 149). A sala de aula e o texto devem ser ponto de partida para o alçamentodas práticas sociais dos alunos. Cada sujeito tem experiências e conhecimentos individuaisque precisam fazer parte do contexto escolar, e a reescrita, em seu contexto de produção particular, descreve o desenvolvimento do sujeito em diferentes situações comunicativas.

Nessa esteira, Megassi e Fuza (2008) reforçam que “[...] é escrevendo seu texto e o reescrevendo que o aluno aprenderá e conseguirá apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos” (p. 11). Assim, “[...] quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivasde produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística.” (MARCUSCHI, 2008, p. 90). A questão, nesse caso, é tornar a reescrita estratégia constante para formação de nosso sujeito-leitor-autor, porque, enquanto ele existe em seu meio social, há esperança de que seja respeitado como sujeito com voz e dono de um lugar de fala.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e escrita têm que se relacionar com o contexto do sujeito envolvido no processo de ensino para que não se tornem meros pretextos para estudo de análise interna do texto, ou como instrumento para o ensino e aperfeiçoamento da escrita somente. E o educando, precisa perceber o outro como parte significativa, dono de uma identidade individual como a dele, e pertencentes a um mesmo coletivo; este aluno será reconhecido na sua leitura como parte importante de sua aprendizagem, e espontaneamente sua escrita terá sua história, sua vivência, seu significado. O educando terá em suas mãos a capacidade de se reconhecer como parte real do seu conhecimento. E a partir de novas concepções; construir novas representações:

O novo provocará uma (re) configuração e, portanto, outra conformação, uma nova ordem, outra organização sociocognitiva. Para o reconhecimento e significação do novo é preciso que haja o enfrentamento do velho, as representações, inevitavelmente, serão resgatadas e confrontadas com aquele elemento “estranho” àquele acervo (RIBEIRO, 2017, p. 21-22).

Destarte, o professor irá motivar seu aluno a criar seu discurso não intimidando o discurso do outro, mas compreendendo que cada um constrói sua linguagem com base em sua realidade (suas práticas individuais e sociais). Dessa forma, a sala de aula, torna-se um ambiente de promoção do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; vivenciado através dos aspectos metacognitivos e sociocognitivos, isto é, abrir espaço para a acessibilidade ao aluno

na construção e aprimoramento de sua linguagem com base nas atividades linguageiras de dentro e fora da escola.

Numa intersecção dialógica, o educando em sua interação social, vai enxergar o texto do outro em suas dimensões não somente intrínsecas a ele, mas com base em toda a realidade também do seu colega. Sujeito este possuidor de uma cultura, um costume, que vive em um meio social, político e ideológico, em que infiltram em seu desenvolvimento essas condições, que dependendo do direcionamento em sala de aula, o educando pode ampliar seu horizonte como sujeito pertencente de uma linguagem. Estes aspectos, fundamentais para o seu desenvolvimento quanto ser dotado de direitos e deveres em sociedade.

Desse modo, pode possibilitar ao aluno o experienciar, por meio da leitura e da (re) escrita, tornar-se reflexivos e com condições de desejar seu próprio empoderamento. Por outro lado, no que se refere à competência textual, é possível que ele se familiarize com estruturas linguísticas mais complexas. Isso quer dizer, que, nesse processo, nós como professores formadores “[...] devemos criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores” (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

Assim, embora sejamos sujeitos a um sistema, e muitas vezes, a regras metódicas, o aluno, ao tornar-se um sujeito-leitor-autor, “[...] se apresenta como esse sujeito capaz da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras das instituições” (ORLANDI, 2012, p. 67). Para que o sujeito se forme como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo que se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que isso implica.

O aluno só poderá tornar-se um sujeito-leitor-autor “[...] ao constituir o texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade de sujeito” (Ibidem, p. 74). Por isso, ao escrever, sempre se tem marcas pessoais, sociais, políticas e ideológicas que, de alguma forma, atestam nossa visão sobre as pessoas, sobre o mundo, e sobre nós mesmos.

Dessa forma, a sala de aula não pode ser um ambiente intocável, fechado às interações do mundo do aluno, pois é verdade que as relações sociais bloqueiam e até impossibilitam a construção do ensino-aprendizado. “[...] um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam de leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática. [...]” (ROJO, 2009, p.11).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros dos discursos/ organização, tradução, posfácio e notas.** Paulo Bezerra- São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail; APPENZELLER, Marina. **Estética da criação verbal** / [tradução feita a partir do francês por Maria EmSantina Galvão G. Pereira revisão da tradução. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, 2018..

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano,** organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles [ET AL] - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Língua portuguesa: ensino fundamental.** Brasília, 2010, Coleção Explorando o ensino, p. 85-106.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018

DOLZ J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e (Org.). Rojo, Roxane e Cordeiro, Gláís Sales. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128

FERREIRA, Tânia Brisanti. **Linguagem, cognição e mundo:** o livro Desassossego e a construção discursiva da realidade. Natal- RN, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16196/1/TaniaBF_DISSERT.pdf

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: Uma prática social e escolar. **Organon,** Porto Alegre, n. 46, jan/jun, 2009, p.147-59.

FIAD, Raquel Salek. **A pesquisa sobre a reescrita de textos.** In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ULTRAPASSAR FRONTEIRAS, JUNTAR CULTURAS, 2, 2010, Évora, Portugal.



KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política.** Saúde soc. [online]. 2009, vol.18, n.4, pp.733-743. ISSN 0104-1290.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15 ed. Campinas- SP: Pontes Editores, 2013.

LOCATELLI, Solange Wagner. **Tipos de Metacognição: para aprender e ensinar melhor.** Curitiba: Appris, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

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

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Organizadores). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Organizadores). **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. (Organizadores). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: Rouxel, Annie; Langlade, Gérard; Rezende, Neide Luzia (Organizadores). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

