



Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas

LEITURA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE CONTRADIÇÃO

Reading in a Pedagogy Course: space of contradiction

Viviane Letícia Silva, CARRIJO (GP LACE)¹

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar as contradições sobre o conceito e ensino-aprendizagem de leitura manifestas na discussão de um Grupo de Estudos (GE), formado por alunas e professora-pesquisadora de um curso de Pedagogia. Tal problematização é feita a partir da organização da linguagem colaborativa (MAGALHÃES, 2011, 2012, 2014; NININ, 2013), em que as participantes se esforçam, intencionalmente, para escutar e serem escutadas; participar ativamente e responder em entrelaçamento de pontos de vistas nas interações do GE. Nos resultados, as marcas de contradições (ENGESTRÖM e SANNINO, 2011) revelam a emergência de um ensino de leitura voltado para o desenvolvimento da competência leitora de futuras professoras das séries iniciais.

Palavras-Chave: Pedagogia; Leitura; Colaboração; Contradição.

ABSTRACT

This paper aims to problematize the contradictions about the concept and teaching-learning of reading manifested in the discussion of a Study Group (SG), formed by students and professor-researcher in a Pedagogy Course. The paper is based on the collaborative language organization (MAGALHÃES, 2011, 2012, 2014; NININ, 2013), in which the participants intentionally try to listen and to be heard; participate actively and respond in intertwined views in SG interactions.. In the results, the contradictions (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011) reveal the emergence of the social Reading formation of the initial grades future teachers.

Keywords: Pedagogy; Reading; Collaboration; Contradiction.

1. Introdução

¹ Grupo de Pesquisa “Linguagem em Atividades no Contexto Escolar”, liderados por Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali, ambas da PUC-SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1954-2611>; email: vivinice@gmail.com

No Brasil, considerando o ideal de escolarização desde a infância, o desenvolvimento de habilidade leitora, orientado pela escola, começa nos anos iniciais, com a criança ainda analfabeta, e segue até o final do Ensino Médio, quando se pressupõe a constituição do leitor proficiente. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2016), na Educação Básica, o desenvolvimento de leitura seguiria o percurso pelos seguintes níveis de proficiência:

- Analfabeto: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que consigam reconhecer símbolos, figuras.
- Rudimentar: Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos), compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função.
- Elementar: Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. Compara ou relaciona informações textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social.
- Intermediário: Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
- Proficiente: Argumenta/ Contra-argumenta com maior complexidade, com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Interpreta textos envolvendo mais de dois pontos de vistas, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação, reconhecendo efeitos de sentido. Reconhece a organização do projeto discursivo do autor (INAF, 2016, p. 5).

Os estudos do INAF pressupõem que os estudantes, na medida em que avancem das séries iniciais no Fundamental I para o fim da escolarização no Ensino Médio, revelem as habilidades descritas no nível correspondente e acumulem também o domínio das habilidades dos níveis anteriores. Entretanto, a pesquisa do INAF em 2016 revela que a maioria da população pesquisada no Ensino Superior permanece nos níveis Elementar (32%) e Intermediário (42%), enquanto 22% possuem a condição de Proficiente na leitura.

O INAF também aponta pesquisas com profissionais da Educação, revelando que 8% está no nível Rudimentar; 36% no Elementar; Intermediário, 40%; e 16% no Proficiente. Para o contexto desta pesquisa, esses dados denotam a relevância da continuidade com estudos para expansão do repertório de leitura de graduandas de Pedagogia, pois está comprovada pelo INAF (2016) a significativa proporção de pessoas que não consegue alcançar o nível mais alto na escala de alfabetismo, mesmo tendo chegado ao Ensino Médio e à Educação Superior. Somado a isso, no contexto desta pesquisa, o perfil das alunas do curso de Pedagogia

é fator importante para repensar o ensino-aprendizagem de leitura em Pedagogia. Tratam-se de Mulheres entre 19 e 60 anos que, em sua maioria, tiveram intervalo de 15 a 20 anos entre término de Ensino Médio e ingresso no Ensino Superior.

Diante desse cenário, este artigo objetiva problematizar as contradições sobre o conceito e ensino-aprendizagem de leitura manifestas na discussão de um Grupo de Estudos (GE), formado por alunas e professora-pesquisadora de um curso de Pedagogia. A Contradição, neste estudo, tem apoio no conceito filosófico, baseado nas discussões de Marx sobre método dialético, que marca a tensão existente nas relações sócio-histórico-culturalmente situadas no diálogo entre tendências opostas no desenvolvimento do indivíduo (ENGESTRÖM e SANINO, 2011).

Nesse viés, a problematização deste artigo está localizada nas diferentes questões teórico-metodológicas, quanto à leitura no curso de Pedagogia e no GE, socio-historicamente constituídas. O artigo está organizado para refletir sobre o problema da leitura no curso de Pedagogia; discutir a colaboração e contradição; explicitar pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa realizada; analisar e interpretar as contradições sobre o conceito e aprendizagem de leitura nos dados escolhidos. Finaliza o artigo, uma seção de considerações sobre a formação leitora no curso de Pedagogia.

2. O problema da leitura no curso de Pedagogia

Desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998), estudos referentes à formação do professor quanto ao ensino de leitura e escrita são constantes na área da Educação e Linguística Aplicada. Os documentos chamam atenção para um ensino da língua materna que considere as práticas sociais dos alunos, ao entender a escola como lugar de formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de participar efetivamente de qualquer situação comunicativa.

Conforme os parâmetros salientam, no ensino contextualizado da língua, na Educação Básica, “as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita [...]” (BRASIL, 1998, p.18). O PCNLP alude ao ensino pautado nos preceitos da concepção de linguagem como interação social apoiado em Bakhtin/Voloshinov (1997/1929). Desse modo, as práticas de ensino de leitura e escrita prescritivas, descritivas, de nomenclatura e decodificação precisariam ser transformadas.

Essa transformação incidiu na necessidade de novos métodos de ensino, de modo que muitas foram as pesquisas desenvolvidas, a fim de orientar os docentes das séries iniciais e de Língua Portuguesa (LP) às mudanças metodológicas necessárias (GERALDI, 1997; GARCEZ, 1998; ALMEIDA, 2001; ARAÚJO,

2004; GONÇALVES, 2009, CARRIJO, 2012 entre outros). Atualmente, os textos contemporâneos colocam novos desafios ao ensino de LP, visto que as demandas sociais de leitura e escrita têm exigido dos alunos e dos professores práticas de diversos letramentos, principalmente com o advento das novas tecnologias, como salientam pesquisas desenvolvidas por inúmeros pesquisadores (ROJO, 2012, 2013; MAGALHÃES, 2011; LIBERALI et al., 2015; CARRIJO, 2017).

Todas essas pesquisas tiveram como foco a formação do professor quanto a novas metodologias de ensino que possibilitassem o desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos da Educação Básica. Esse cenário pressupõe que os professores já dominam os processos envolvidos na leitura e escrita, por isso o foco em metodologias de ensino. Entretanto, conforme discutido pelo INAF (2016), o preparo insuficiente dos professores para ensinar os conteúdos de ler e escrever, ainda que em nível de iniciação, pode ser decorrente do nível de proficiência da leitura e escrita do profissional.

A partir dessas questões, consideramos importante pensar não somente na formação do professor quanto a novas metodologias de ensino, mas também em sua formação leitora e escritora. Antes de saber ensinar, são os professores proficientes em ler e escrever? Ao que tange à leitura, pesquisas feitas com alunos do curso de Pedagogia têm investigado a relevância de possibilitar aos graduandos a expansão da competência leitora (DAMIANI, 2008; GUEDES-PINTO, 2008; OMETTO, 2010; ASSOLINI, 2011; CALDAS-VIODES, 2011; TANZAWA; PULLIN, 2012; TORRES, 2012). Apesar dessa preocupação, ainda notamos no curso de Pedagogia maior enfoque em questões teóricas (CARRIJO, 2017).

Por exemplo, no contexto desta pesquisa, a matriz curricular de Pedagogia apresenta 45 disciplinas de formação especificamente para licenciatura, tais como: “Leitura e Produção de Texto” (80h); “Didática da Alfabetização” (40h); “Metodologia da Alfabetização” (40h); “Fundamentos Metodológicos e Epistemológicos de Língua Portuguesa” (80h) e “Projetos Integrados da Prática Docente: Literatura Infantil” (40h). Dessas disciplinas, apenas “Leitura e Produção de texto” objetiva ao trabalho com a leitura dos ingressos no Curso de Pedagogia no primeiro semestre. As outras disciplinas, relativas às questões da Linguagem, direcionam para aprofundamento teórico-metodológico das práticas de leitura, referentes ao conteúdo de ensino.

Ao considerar os dados do INAF (2016) referentes aos índices de proficiência dos que terminaram o Ensino Médio, isto é, 48% no Elementar de alfabetismo, contra 31% no Intermediário e 9% no Proficiente, compreendo a emergência da continuidade com a formação leitora das alunas de Pedagogia para além da disciplina de Leitura e Produção de Texto no 1º semestre. Como veremos mais adiante, as contradições sobre leitura manifestas nas discussões do Grupo de Estudos mostram a necessidade de uma formação continuada de leitura no decorrer do curso de Pedagogia.

3. Colaboração e Contradição: algumas implicações

O conceito de colaboração é compreendido, neste artigo, como organizador das relações sociais que possibilita o desenvolvimento crítico dos envolvidos por meio da interação social mediada pela linguagem, permeada por conflitos e tensões. Conforme Magalhães (2011), a relação social criada em espaço de colaboração permite um novo modo de olhar para as ações próprias e as dos outros, além de compreendê-las criticamente em relação a valores, objetivos, teorias e necessidades dos contextos particulares de ação. Nessa direção, as ações dos envolvidos podem ser entendidas como processos dialéticos e históricos e não como processos individuais e a-históricos.

Essa configuração forma-se em um processo reflexivo-crítico, marcado por compartilhamento e negociação de significados que, consonante Oliveira e Magalhães (2011), conduz à transformação por meio da contradição. Trata-se, portanto, da colaboração crítica, a qual, segundo Ninin (2011, p.99), é “[...] um processo que envolve tensão e no qual os envolvidos buscam construir significados a partir de divergências oriundas de suas diferentes experiências de vida”.

Outra questão relevante na colaboração é a ação crítica intencional. Apesar das diferenças, os indivíduos, conscientemente, esforçam-se para ouvir o outro e ser ouvido; interessam-se pelo posicionamento do outro; pontuam contradições para reflexão crítica; desenvolvem-se com o outro. Nesse tipo de relação, as contradições são compreendidas pelos envolvidos como a tensão necessária na interação. Segundo Engeström e Sanino (2011), podemos identificar quatro tipos de manifestações discursivas da contradição:

- Dilema: pausas, hesitações (na fala).
- Conflito: construção de sentenças por meio da negação.
- Conflito crítico: marcas linguísticas que caracterizam emoção, questões pessoais, morais; são apresentados por meio da estrutura de narrativa e com o uso de metáforas; busca-se encontrar um sentido pessoal novo para a situação; forma de libertação pessoal e emancipação.
- Duplo vínculo: perguntas retóricas que indicam necessidade premente de fazer algo, mas, ao mesmo tempo, há impossibilidade de fazer. Perguntas carregadas do sentido de urgência; transição do eu individual para o nós coletivo; expressões de desamparo.

Em consonância com Magalhães (2011), a contradição é o motor da atividade e propicia contextos para negociações, gerada pela possibilidade de pensar com o outro. Tal perspectiva elucida a necessidade de participação com mútua responsabilidade dos envolvidos, movimento denominado por Edwards (2007)

como agência relacional. De acordo com essa autora, a agência envolve a capacidade de o sujeito oferecer suporte e pedir do outro a mesma ação, encorajando uns aos outros para construção de novos significados.

Por outro lado, essa prática requer a organização de um contexto em que as pessoas desenvolvam “a capacidade para aliar pensamentos e ações individuais com as de outros para, assim, interpretar situações cristalizadas, a fim de agir nelas e responder a elas” (EDWARDS, 2007, p. 4).

Esse conceito dialoga com a noção de constituição do sujeito para o Círculo de Bakhtin. Conforme Voloshinov (1926), “o ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’”. E ainda em outro texto, Voloshinov (apud SOBRAL, 2009, p.47) diz que o sujeito é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros, essa mesma sociedade. Dessa maneira, a relação que há entre duas pessoas (ou mais) é social e histórica que envolve a sociedade. Nessas interações, há o encontro das relações sociais que ambos já vivenciaram, possibilitando o dialogismo com os enunciados de outrem.

Nessa direção, na formulação do seu dizer, o sujeito precisa dos dizeres dos outros para, então, formar o próprio. Bakhtin (1934-35/2002, p. 88) ainda diz que “o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva”. O dialogismo, então, está presente não somente como troca de ideias ou como concordar ou refutar a fala do interlocutor, mas envolve construir novos discursos com os discursos dos outros.

Bakhtin/Voloshinov (1929/1997) argumentam que esse encontro de discursos é marcado por diferentes forças e vozes muitas vezes em contradição, constituindo a chamada “arena de conflitos”. Em relações sociais de colaboração crítica, esse conflito possibilita a negociação de sentidos e compartilhamento de significados. Nesse enquadre, intentamos no Grupo de Estudos uma prática de leitura colaborativa em que todas as participantes fossem responsáveis umas pelas outras, conscientes de que ocupavam um papel organizador e colaborador no processo de construção de pontos de vistas e ensino-aprendizagem de leitura da colega.

Nesse contexto, esperava-se que as alunas vivenciassem uma leitura para além da decodificação ou identificação de informações em um texto. Uma prática de ler para relacionar-se criticamente sócio-histórico-culturalmente, com ações voluntárias de compreensão do “eu” e do “outro”, em contextos reais de comunicação, conforme pensado por Magalhães (2012). Essa configuração da linguagem garantiu às participantes do GE espaço de confiança e pronunciamento.

No desenrolar das discussões, sempre que preciso, foram problematizadas as necessidades de: escutar o que todos diziam; perguntar e responder não somente à professora-pesquisadora, mas a todos envolvidos; complementar ou refutar os pontos de vistas postos. A ideia era que as participantes do GE estivessem

comprometidas no entrelaçamento de vozes crítico-colaborativo, conforme ações dos envolvidos em PCCol, discutidas por Ninin (2011, 2013, 2016):

Quadro 1: Características da participação e ações dos envolvidos na PCCol

Característica da participação	Ações dos envolvidos
Explicitar pontos de vistas em busca de articulação com os demais.	Comprometer-se com a própria participação e com a participação do outro.
Explicitar argumentos com clareza; fundamentar pontos de vista.	Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos.
Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os dos outros.	Considerar seu ponto de vista em relação ao ponto de vista do outro.
Acolher e colocar em discussão tanto posicionamentos divergentes quanto convergentes, visando a expansão.	Abandonar posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos.
Considerar toda e qualquer participação como legítima.	Garantir espaços de pronunciamento e participação.
Garantir a presença e o entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações.	Considerar o caráter dialógico e polifônico dos processos interacionais.

Fonte: Adaptado de Ninin (2016)

Esses modos de organização da linguagem possibilitaram a reflexão crítica do sentido atribuídos à leitura e os significados compartilhados e negociados pelas participantes na interação do Grupo de Estudo.

4. Pressupostos metodológicos

A produção dos dados foi realizada durante encontros do Grupo de Estudos (GE), semanalmente aos sábados, no ano de 2015, das 9h às 11h30min. Eram participantes a professora-pesquisadora e 17 alunas do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada na Zona Leste de São Paulo. As reuniões estavam organizadas para: o desenvolvimento de leituras dos gêneros do discurso lidos pelos alunos da educação infantil, conforme as Orientações Curriculares do município de São Paulo (2007); e discussões sobre o conceito e ensino-aprendizagem de leitura. Neste artigo, analisamos um recorte dessa

última que nos permite refletir sobre a formação leitora das participantes, visto que dessa interação emergem contradições reveladoras do processo histórico da constituição leitora das alunas.

O excerto apresentado é parte do 2º encontro do grupo em 15 de agosto de 2015. Estavam presentes 13 participantes: a professora pesquisadora; 4 alunas do 2º semestre; 3 do 3º e 5 do 4º. A reunião foi organizada em três momentos: 1. Retomada da discussão do encontro anterior em que as participantes atribuíram sentidos pessoais à leitura; 2. Apresentação dos teóricos de base para os sentidos atribuídos à leitura; 3. Leitura e discussão do artigo *Letramento e capacidades de leitura para cidadania* (ROJO, 2004). O excerto analisado corresponde a uma parte do primeiro momento.

5. Análise e discussão dos dados

A partir do objetivo deste artigo - a problematização das contradições sobre o conceito e ensino-aprendizagem de leitura manifestas na discussão de um Grupo de Estudos (GE) -, optamos, inicialmente, por um trecho em que o conceito de leitura estava em discussão.

Excerto 1 (Legenda)

/ mudança brusca de uma palavra para outra;

// pausa na fala do enunciador.

PP: professora-pesquisadora

PP1: Então, voltando aqui na discussão sobre leitura, eu acho interessante a gente pontuar o que foi dito sobre leitura. Vocês lembram, por exemplo, o que a A1 disse que é leitura?

A1: Eu lembro.

PP2: Lembra? Então, o que você disse sobre leitura?

A12: A leitura é/ através da leitura você imagina, viaja no tempo, descobre outras culturas é // viaja o mundo. Você vai para todos os países se você quiser // através da leitura você imagina, você lê e imagina // você acaba entrando no livro, fazendo parte da história.

PP3: Então, traduzindo o que a A1 pensa sobre leitura em uma palavra, A2 // o que ela pensa sobre leitura em uma palavra?

A21: Conhecimento, né? A leitura #

PP4: O que ela diz?

A22: A leitura nos traz assim conhecimento, né, para nós. E nos dá mais motivação para conhecer mais ainda a história mais profunda. PP5: Olha, o que aconteceu, A3 // Veja, A3. A1 deu uma definição de leitura e a A2 tentou traduzir a fala da A1 // A fala das duas são as mesmas?

A31: Não.

PP6: Não? Então, o que a A1 disse sobre leitura e o que a A2 disse?

A3₂: Pelo que eu entendi, a leitura para A1 é como se ela viajasse sem sair do lugar, como se ela abrisse os horizontes dela ali mesmo na leitura. E a A2 // mais ou menos isso/

A4₁: Conhecimento.

A3₃: Conhecimento, ela busca mais/

PP₇: Então, conhecimento/ nós temos aí, leitura é conhecimento. E o da A1 é o quê? Em uma palavra // // as outras podem ajudar.

A7₁: O da A1 em uma palavra é a viagem.

PP: Viagem, mas e quanto a um termo mais coerente ao invés de falar viagem?

A1₃: Imaginação?

PP: Imaginação.

A7₂: @Era o que ia falar@

Considerando as configurações crítico-colaborativas do Grupo de Estudo, a primeira contradição revelada no excerto é a do ensino tradicional de reprodução. Essa contradição é manifesta no conflito instaurado por PP no turno “PP₅: Olha, o que aconteceu, A3 // Veja, A3. A1 deu uma definição de leitura e a A2 tentou traduzir a fala da A1 // A fala das duas são as mesmas?”, em que chama atenção das alunas. PP tenta problematizar essa questão, contudo não expande o porquê da ocorrência.

Em relação à atitude de PP, é manifestada a segunda contradição: a centralidade do professor. Apesar da docente abrir a interação, legitimando toda e qualquer participação, a partir da fala de A1₁, direciona a fala para participantes específicos. Desse ponto em diante, não percebemos a participação de outras alunas, exceto por aquelas interpeladas por PP e pela fala de A4 que aparece dando suporte a A3₂.

As participantes atuam com responsividade e algumas inclusive deliberam, mas não são questionadas sobre o dito. As duas noções de leitura – imaginação e conhecimento – são dadas, mas não problematizadas. Mesmo quando, A2₁ interpreta de maneira diferente o que A1 enunciou, PP não a interroga. Ao invés disso, PP direciona para uma única pessoa.

Consideramos que esse conflito de PP está apoiado na historicidade tradicional do ser professor, aquele que determina o “correto” ou “errado”, com sentido unívoco na leitura de compreensão do que o outro fala. Essa postura acarretou em colaboração confortável (FULLAN; HARGREAVES, 2000), pois as relações construídas não permitiram um novo modo de olhar para os significados próprios e os dos outros (MAGALHÃES, 2014).

O conflito ainda marca, historicamente, os modos tradicionais do desenrolar da leitura na sala de aula: há um sentido a ser perseguido e acertado. Essa configuração em nenhum momento foi questionada pelas participantes do Grupo de Estudos, porque, na historicidade das experiências escolares e acadêmicas, todas estiveram inseridas em práticas de ensino transmissivo e leitura por decodificação.

O excerto ainda revela a contradição estrutural do grupo, criado para continuidade do trabalho com a formação leitora das alunas de Pedagogia, mas com discussões voltadas para aspectos teóricos e conceituais. Logo, o problema da leitura no Curso faz-se presente também nos encontros do GE.

6. Algumas considerações

As contradições do ensino tradicional, centralidade do professor e organização do grupo revelam a premente necessidade de mudança das discussões sobre definições teóricas para um trabalho com formação leitora das alunas. Além da preocupação com a habilidade de ensinar, o Curso de Pedagogia precisaria reforçar o trabalho com os saberes sociais e práticos de leitura das alunas.

Conforme as pesquisas sobre leitura no Curso de Pedagogia apresentam, as contradições na formação leitora das graduandas são históricas. Composto em moldes tradicionais, o Curso dá ênfase na formação dos conteúdos da área referentes à metodologia de ensino. Situação ancorada na idealização que fazem dos alunos, isto é, os quais deveriam dominar os processos de leitura por terem completado o Ensino Médio.

Por outro lado, as experiências reais dos graduandos revelam que, em geral, os ingressantes nos cursos de licenciatura têm, muitas vezes, formação insuficiente por causa dos problemas enfrentados na educação básica ou pelo longo intervalo entre o término do Ensino Médio e ingresso no Superior. Tais condições precisam ser levadas em conta pelo Curso de Pedagogia, considerando-as como ponto de partida para reformulação de um ensino que vise à formação social de práticas de leitura dos futuros professores.

Referências

ALMEIDA, M. O. **Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?** Campinas, UNICAMP, 2001. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ARAÚJO, L. C. **Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares.** Salvador, UFBA, 2004. (Mestrado em Educação), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

ASSOLINI, F. E. P. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n.1 (64), p. 33-43, 2011.

BAKHTIN, M. [1934-1935]. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. [1975] **Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____.; VOLOCHINOV, V. N. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:** primeiro e segundo ciclo do ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:** terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CALDAS-VIODES, L. K. **O gênero memorial de formação: análise das lembranças de práticas de leitura e escrita no processo formativo.** Campinas, UNICAMP, 2011. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CARRIJO, V. L. S. **Contradição em uma pesquisa na graduação em Pedagogia:** contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural. 2017. 139f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

_____. **Atividades reflexivas para a reescrita:** contribuições da teoria bakhtiniana. Mato Grosso: UFMT, 2012. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – MeEL - da Universidade Federal do Mato Grosso, 2012.

DAMIANI, M. F. Trabalhando com textos no ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, 21 (2), pp. 139-159, 2008.

ENGSTRÖM, Y.; SANINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational changes efforts. A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v,24, n.3, 2011, p. 368-87.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis **Actio: An International Journal of Human Activity Theory** No. 1, 2007.Pp. 1-17.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** ARTMED, 2000.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagens.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, A. V. As Listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco.** 1ª. ed. São Carlos: Claraluz, 2009.

GUEDES-PINTO, A. L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 417-437, 2008.

INAF BRASIL. **Indicador de Alfabetismo Funcional:** estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, 2016.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 13-40.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração-PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. **A. Teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p.13-26.

_____. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas como formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de língua: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 17-47.

_____.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/ Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. n 5, p. 103-115, 2011.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.95-118.

_____. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OMETTO, C. B. C. **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia**. Campinas, Unicamp, 2010. (Doutorado em Educação), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

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

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola. 2012.

_____. **Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TANZAWA, E. C. L.; PULLIN, E. M. M. P. Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no ensino superior. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol 16, n. 2, 2012.

TORRES, M. G. P. **Na trilha da leitura literária de professoras de metodologias do ensino de Língua Portuguesa (MELPs)**. Pau de Ferros, UERN, 2012. (Mestrado Acadêmico em Letras), do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande, 2012.

VOLOCHINOV, V. N. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo).