

**O PROFLETRAS (Mestrado Profissional) na UEM:  
panorama dos trabalhos de conclusão**  
**The Professional Master's Programa at Universidade Estadual de Maringá:  
An overview of the master theses**

Cláudia Valéria Doná Hila<sup>\*</sup>  
Lilian Cristina Buzato Ritter<sup>\*\*</sup>

---

**RESUMO:** O programa de Mestrado Profissional (MP) em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), foi criado nacionalmente em 2013 e tem como público-alvo docentes que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Desde sua criação, o programa tem enfrentado várias dificuldades que vão desde uma suposta classificação de um curso de menor prestígio, em relação aos programas acadêmicos, até o fato de supostamente não se desenvolver uma pesquisa. No entanto, o grande diferencial do MP deve-se à sua natureza interventiva, na medida em que o aluno deve apresentar, a partir de uma problematização, uma proposta de intervenção a ser utilizada na escola. Essa proposta pode ser de natureza variada: unidade didática, oficinas, jogos, audiolivros, dentre outras. Este artigo apresenta um panorama dos trabalhos desenvolvidos da primeira turma do MP da UEM. De forma específica, ressaltamos as práticas linguageiras escolhidas, os eixos teóricos, as categorias analíticas utilizadas e a natureza das propostas interventivas construídas. Os resultados evidenciam que os trabalhos, em sua maioria, adotam a transdisciplinaridade própria da Linguística Aplicada; utilizam de forma predominante da Análise Dialógica do Discurso como teoria norteadora dos trabalhos; apresentam propostas de intervenção de natureza variada, priorizando o gênero discursivo como articulador do ensino e da aprendizagem; e se voltam, especialmente, aos problemas enfrentados pelo professor nas salas de aula do Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mestrado Profissional. Ensino de língua. Trabalhos de conclusão.

---

**ABSTRACT:** The Professional Master's Program (MP) in Language at Universidade Estadual de Maringá (UEM) was established in 2013. It targets Portuguese language teachers who work in elementary and middle schools. Since its inception, the program has faced a number of challenges, such as an accusation of being a less prestigious program in relation to academic programs and the fact that no research is effectively carried out for the master's thesis. However, the MP has an interventionist nature, as students are supposed to come up with a research question and propose an intervention to be used in school. This proposal can be varied in nature, including a teaching unit, workshops, games, audio-books, among others. This article presents an overview of the master's theses developed by the first MP class at Universidade Estadual de Maringá. Specifically, we focus on the language practices, the theoretical underpinnings, the analytical categories, and the nature of interventional proposals. The results show most of the theses adopt a transdisciplinary approach which is characteristic of Applied Linguistics; use Dialogic Discourse Analysis as their theoretical underpinning; and include intervention proposals of varied nature, prioritizing genres of discourse as the teaching and learning pivots; and particularly focus on problems faced by the teacher in the middle school classrooms.

**KEYWORDS:** Professional master's. Language teaching. Master's thesis.

---

---

\* Professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá.

\*\* Universidade Estadual de Maringá.

## 1 O contexto da Universidade Estadual de Maringá

O programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), iniciou suas atividades em agosto de 2013, com a participação de 34 universidades públicas, ligadas ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi uma das instituições que aderiram ao programa desde seu início.

O baixo índice no resultado das avaliações a que são submetidos os alunos do Ensino Fundamental na Prova Brasil e a posição das escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) motivaram a CAPES a pensar em um mestrado para auxiliar na melhoria da formação do professor de Língua Portuguesa, especialmente em relação às práticas da leitura e da escrita. Por isso mesmo, o programa, no âmbito da Linguística Aplicada, volta-se ao diálogo permanente entre teoria e prática docente, até porque o seu produto final, diferentemente dos mestrados acadêmicos, deve se orientar para uma proposta de intervenção a partir de um problema da prática de cada professor.

No caso da UEM, o programa nasceu sem o apoio do programa acadêmico, mais ainda, à sua revelia, o que dificultou bastante seu processo de implementação. Cercado por preconceitos acadêmicos, dificuldades de infraestrutura, o programa iniciou com a colaboração de professores, sobretudo, voltados às chamadas disciplinas práticas do curso de Letras, como Estágio Supervisionado, que não ministravam aulas no programa acadêmico, mas que tinham em comum o trabalho reflexivo com a prática docente.

A primeira turma iniciou com 12 alunos, a maioria da cidade, mas também alunos de regiões vizinhas e uma aluna do estado de São Paulo. Todavia, por não conseguirem dispensa de suas atividades, dois alunos desistiram do curso, já que o governo do Paraná autoriza a liberação de professores para cursarem mestrado apenas se não tiverem mais de 11 anos de efetivo exercício, o que não era o perfil da maioria. Dos dez alunos que restaram, apenas três conseguiram licença do governo, os demais continuaram com 40 horas na sala de aula mais o mestrado profissional.

Assim, o objetivo deste artigo é caracterizar os trabalhos da primeira turma do PROFLETRAS da UEM, quanto: (a) às linhas de pesquisa e seus eixos teóricos (b) às práticas linguísticas; (c) as categorias analíticas utilizadas para a construção da proposta interventiva e (d) a natureza das propostas desenvolvidas.

## 2 As linhas de pesquisa, os eixos teóricos e as práticas linguageiras

O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos” e prevê no seu Regimento Geral, Artigo 3º (2012) duas linhas de pesquisa:

- a) Teorias da Linguagem e Ensino; e
- b) Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

O Regimento ainda propõe que

- 1- A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
- 2- [...] O Trabalho de Conclusão Final (TCF) poderá ter diferentes formatos e ser constituído de uma parte teórica e uma prática.
  - 2.1- O Trabalho de Conclusão Final (TCF) que tiver como produto principal um material didático, que tenha suportes como vídeo, *software*, caderno pedagógico, entre outros, deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa [...]
  - 2.2- O Trabalho de Conclusão Final (TCF) que for constituído de uma Dissertação deverá ter, no mínimo, 100 (cem) páginas [...]

No caso do PROFLETRAS-UEM, todos os trabalhos da primeira turma contemplaram a última linha de pesquisa, “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”, e se configuraram na modalidade de dissertação.

Para fins didáticos, apresentamos a seguir, uma breve descrição dos eixos teóricos e das práticas linguísticas abordadas nas dissertações, denominadas doravante pelas siglas D1a D10, que podem ser vistas na sua íntegra no *site* <[www.PROFLETRAS.uem.br](http://www.PROFLETRAS.uem.br)>. Apenas para ilustrar as temáticas de cada uma das dissertações temos:

- D1: o gênero escolar resumo em aulas de História;
- D2: o gênero autobiografia;
- D3: descritores da Prova Brasil;
- D4: caso popular;
- D5: carta do leitor;
- D6: “O meu pé de laranja lima”, livro e obra adaptada para o cinema;
- D7: conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”;
- D8: material didático para Educação de Jovens e Adultos;
- D9: autobiografia na Educação De Jovens e Adultos; e
- D10: anúncio publicitário.

Em D1, o foco da pesquisa é a apresentação de uma proposta de intervenção na produção escrita do gênero resumo escolar para um 9º ano, em aulas de História. O referencial teórico ancora-se no Interacionismo Social dos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006). A professora-pesquisadora mobiliza a noção de gênero discursivo como objeto de ensino, tratando das características do enunciado concreto, dos elementos das condições de produção, do conteúdo temático, da estrutura composicional e das marcas linguístico-discursivas do gênero em questão. A concepção de escrita que sustenta o trabalho é a de escrita como trabalho, subsidiando-se nos estudos de Geraldi (2010), Garcez (2010) e Menegassi (2008).

D2 também apresenta uma proposta de intervenção pedagógica focando a produção escrita. Para isso, aborda atividades de revisão com o gênero autobiografia para um 6º ano. A fundamentação teórica mantém-se ancorada nos pressupostos bakhtinianos, detendo-se primordialmente na noção de enunciação, dialogismo, responsividade do discurso escrito, e das categorias analíticas do gênero discursivo, em específico, as da autobiografia. E, quanto ao processo da escrita, prevalece a mesma caracterizada em D1.

A D3 propõe uma intervenção pedagógica para a prática de leitura que priorize as estratégias de leitura, a partir de análises dos descritores das questões apresentadas pelo caderno PDE (BRASIL, 2011), como modelo para a Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental. Para a fundamentação teórica, a pesquisa se fundamenta na concepção interacional de leitura, em seus aspectos cognitivos, citando autores como Leffa (1996), Menegassi (1995), Kleiman (2013) e Solé (1998). A noção de leitor orientadora da investigação é a que considera o leitor proficiente quando capaz de utilizar várias estratégias de leitura que o auxiliem no processo de compreensão e interpretação de um texto.

A D4 apresenta uma proposta de atividades a ser desenvolvida no Ensino Fundamental sobre as situações de uso e do valor coesivo dos marcadores conversacionais na oralidade, visualizando-os em situação de retextualização de textos da modalidade oral para a escrita, em casos populares da região noroeste do estado do Paraná. O referencial teórico utilizado baseia-se nos estudos da análise da conversação, em especial as discussões feitas por Castilho (1998), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Koch (2013) e Marcuschi (2010).

A D5 tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica de leitura e de análise linguística para um 9º ano do Ensino Fundamental com o gênero discursivo carta do leitor. A teoria dos gêneros discursivos preconizada por Bakhtin (2003) é que orienta a proposta de

elaboração didática desta dissertação, constando conceitos fundamentais como os de enunciado concreto e dialogismo para a apreensão dos gêneros discursivos, em especial, para a carta do leitor. É apresentado um recorte histórico da disciplina de Língua Portuguesa e das concepções interacionistas de leitura e análise linguística, por meio de autores como Geraldi (1997), Perfeito (2005), Ritter (2010), Rodrigues (2009) e Mendonça (2006).

A D6 propõe um trabalho intertextual de leitura com o livro “O meu pé de laranja lima” (1968), de José Mauro de Vasconcelos, e com o filme homônimo (2012), dirigido por Marcos Bernstein. Objetiva desenvolver atividades didáticas para os professores promoverem o desenvolvimento do letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da análise comparativa entre as obras citadas e da transposição do verbal para o verbo-audiovisual. O trabalho é embasado na proposta do discurso de Bakhtin (2003); nas abordagens teóricas de Cândido (2004); na concepção de leitura de Micheletti (2006) e de Leffa (1996); e de letramento literário de Cosson (2014). A análise comparativa é direcionada e fundamentada pelos pilares bakhtinianos dos gêneros do discurso – construção composicional, estilo e conteúdo temático, somando a estes as condições concretas do enunciado.

A D7 também tem como tema a leitura literária, por propor uma abordagem para a prática da leitura do conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, de Adriana Falcão (2002). Pauta-se, dessa forma, em estudos do letramento literário, como os de Micheletti (2006) e Cosson (2014). Além desses autores, como na D6, utiliza-se dos pressupostos da perspectiva dialógica do discurso de Bakhtin (2003), que explicita a importância do contexto de produção, da observação do estilo, da estrutura composicional e do tema que constituem um determinado gênero – nesse caso particular: o conto – para a produção dos sentidos do texto.

D8 trabalha a prática de leitura para alunos privados de liberdade que recebem escolarização nos moldes da Educação de Jovens e Adultos. A partir da análise da abordagem de leitura realizada no material didático adotado no contexto da investigação, o estudo propõe atividades de leitura para a adaptação desse material para a socioeducação, a fim de tornar o trabalho mais adequado ao contexto de privação de liberdade. Como embasamento teórico para o desenvolvimento da análise e da proposta, recorre a estudos mais da perspectiva da Psicolinguística como Solé (1998), Leffa (1996, 1999) e Kleiman (2013).

A D9 também define a prática de leitura no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a partir da mesma problemática: a falta de materiais adequados para esse contexto, especialmente no que diz respeito à prática da leitura. Segundo a autora os materiais utilizados

tendem a uma infantilização do alunado, na medida em que priorizam apenas a leitura literal. Como referencial teórico utiliza-se do Interacionismo Social (BAKHTIN, 2003) e da Psicolinguística.

Enfim, a D10 apresenta uma proposta pedagógica para o trabalho de leitura do gênero discursivo anúncio publicitário, tendo como público-alvo alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Para a elaboração da proposta, toma-se como norte orientador as concepções bakhtinianas de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), bem como alguns autores da literatura referente à Linguística Aplicada sobre a concepção de leitura interacionista, partindo, principalmente dos trabalhos de Geraldi (1997; 2010), Menegassi (2010) e Hila (2009).

Como forma de melhor visualizarmos as práticas de linguagem e os eixos teóricos que predominaram nas dissertações descritas, de modo panorâmico, anteriormente, a seguir, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo das práticas linguísticas e eixos teóricos dos trabalhos

<b>Práticas linguageiras</b>	<b>Número de dissertações</b>	<b>Eixos teóricos</b>	<b>Número de dissertações</b>
Leitura/Leitura literária	4	Estudos bakhtinianos	4
Produção de texto escrito	2	Letramento literário	2
Produção de texto oral	1	Estudos cognitivos e psicolinguísticos	2
Leitura e análise linguística	1	Análise da conversação	1

Fonte: dados da pesquisa.

Dessa forma, percebemos que os trabalhos de investigação desta turma do PROFLETRAS-UEM estão fundamentados teoricamente em diferentes disciplinas de conhecimento, conforme os objetos de pesquisa construído pelos próprios investigadores. Por sua vez, o predomínio do eixo teórico dos estudos do Círculo de Bakhtin corrobora o movimento de consolidação no campo da Linguística Aplicada, em relação ao destaque do conceito de gênero discursivo/textual para a abordagem de aspectos referentes ao ensino e aprendizagem das práticas de linguagem no contexto escolar.

Quanto às práticas de linguagem, consideramos que o predomínio da prática de leitura se deve a fatos relacionados à elaboração de problemas de pesquisa, a partir de demandas vivenciadas no local de trabalho dos professores-pesquisadores. Por outro lado, a escassez da prática de produção de texto oral em detrimento à produção de texto escrito indica-nos que a

discussão da importância do trabalho com textos orais na sala de aula, ainda não alcançou o impacto devido na formação do professor. Geralmente, os alunos dominam bem as formas cotidianas de produção oral, e, por isso, talvez a escola desconsidere o seu papel de possibilitar aos alunos que ultrapassem essas formas orais cotidianas para dominarem formas orais mais institucionais.

### 3 Categorias analíticas e a natureza das propostas de intervenção

As Diretrizes para a natureza do trabalho final do PROFLETRAS, propostas pelo Conselho Gestor do programa, e em consonância com a Portaria Normativa N. 17– CAPES, de 28 de dezembro de 2009, estabelecem que o trabalho final do curso poderá ter diferentes formatos e ser, obrigatoriamente, constituído de uma parte teórica e uma parte prática. Assim, duas modalidades são previstas:

- a) uma dissertação, de natureza interpretativa e interventiva, que traga uma proposta para enfrentar o problema da pesquisa;
- b) um material didático, que tenha como suportes um vídeo, *software*, caderno pedagógico, entre outros, acompanhado de um relatório de pesquisa.

Apesar dessa divisão, que teve como intuito clarificar a Portaria Normativa da Capes, na qual abrangia todos os mestrados profissionais, a grande maioria dos alunos professores, quando do momento de apresentar a proposta de intervenção, sentiram-se inseguros no que tange ao tipo de proposta a ser escolhida.

No caso da primeira turma, todos optaram por escolher uma dissertação, pois, segundo relato da própria turma, preocupados com a imagem do próprio curso, ante os mestrados acadêmicos, queriam desenvolver o mesmo tipo de trabalho similar ao daqueles, a fim de não sofrerem qualquer tipo de preconceito da comunidade externa.

É importante ressaltar que o momento da proposta de intervenção é aquele no qual os professores apresentam maior facilidade de consolidar, pois, nessa fase, estabelecem a ponte entre a teoria e a prática pedagógica. Apesar da relativa facilidade na elaboração das propostas, e de uma certa dificuldade com o discurso acadêmico, a grande dúvida é sobre qual tipo de proposta pedagógica devem utilizar, o que vai depender, na maioria dos casos, dos orientadores da pesquisa e das fontes teóricas as quais subsidiam seus trabalhos.

Há, na realidade, uma dificuldade teórica-metodológica de os próprios professores orientadores encontrarem materiais de apoio para diferenciar, por exemplo, oficinas

pedagógicas, unidades didáticas, sequências didáticas, projetos de letramento, projetos de trabalho, projeto didático de gênero, elaborações didáticas, práticas de letramento dentre outras.

Outra dificuldade encontrada nesse momento é que a disciplina optativa de *Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais* está colocada no terceiro semestre, quando os alunos já definiram o trabalho e até mesmo a proposta de intervenção. Todavia, segundo eles, é essa disciplina que lhes ajuda a pensar em propostas de intervenção mais claras voltadas ao trabalho dos gêneros discursivos, que é o que prevalece na maioria das propostas. Se a grande parte dos trabalhos de intervenção adotam o gênero discursivo como objeto de análise e de trabalho, essa disciplina traria efeitos muito mais positivos à elaboração tanto teórica, como das propostas de intervenção, se colocada nos dois primeiros semestres. De qualquer forma, no caso da primeira turma, muitos acabaram por reestruturar o trabalho após a disciplina, o que tornou, inviável, a aplicação das propostas. Dos 10 trabalhos apresentados nenhum conseguiu efetivamente aplicá-lo por essa razão.

No que diz respeito aos tipos de ferramentas adotadas nas propostas de intervenção, D1 e D2, por exemplo, optaram por sequências didáticas. O termo sequência didática (SD), muito embora seja hoje usada para diferentes formas de trabalho em sala de aula, em sua origem, é norteado pelo trabalho de autores genebrinos no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo.

A SD originariamente foi introduzida pelos pesquisadores do grupo de Genebra, sendo definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo de uma SD é levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio historicamente construída. Essa reconstrução de uma prática social se dá por meio de uma prática de linguagem, materializada nos gêneros discursivos.

As SD constituem, então, “sequências de atividades, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados”, dentro de um projeto de classe em que as atividades constituem um todo bem articulado, na forma como tem sido descrito por Dolz e Schneuwly (1998, p. 93). Assim, as atividades se articulam por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada *sequência didática*, a saber, “uma sequência de módulos– ou oficinas – de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma

determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 1998, p 90). O esquema a seguir representa as etapas de uma SD, constituída por quatro procedimentos nucleares:

Quadro 2 – Etapas de uma sequência didática conforme Interacionismo Sociodiscursivo

1ª) Apresentação da situação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) O aluno deve ser exposto ao <i>projeto coletivo de produção de um gênero</i> (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes etc.).</li> <li>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.</li> <li>3) Sensibilização ao gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero).</li> </ol>
2ª) A primeira produção	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício, com o objetivo de realizar um diagnóstico com a sala com base nas capacidades que já dominam em relação ao gênero.</li> <li>2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.</li> </ol>
3ª) As oficinas	<p>Trata-se de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) representação da situação de comunicação (contexto de produção);</li> <li>b) pesquisas para aprofundamento do <i>tema</i>;</li> <li>c) atividades sobre a <i>construção composicional do gênero</i>;</li> <li>d) atividades sobre o <i>estilo do gênero</i>;</li> <li>e) atividades sobre os títulos.</li> </ol> </li> <li>2) Variar as atividades e exercícios:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) atividades de observação e de análise de textos;</li> <li>b) tarefas simplificadas de produção de textos;</li> <li>c) análise lingüística (ortografia, pontuação, organização sintática, vocabulário...);</li> <li>d) atividades de leitura;</li> <li>e) atividades orais.</li> </ol> </li> <li>3) Capitalizar as aquisições: lista de constatações</li> </ol>
4ª) A produção final	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</li> <li>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.</li> <li>3) Completa a interação, enviando os textos aos destinatários.</li> <li>4) Precisa ser divulgada para se aproximar de sua real circulação.</li> </ol>

Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Para trabalhar com essa ferramenta, o ISD dispõe como categorias analíticas as capacidades de linguagem (MACHADO, 2005). Para que o agente produtor de um texto realize suas ações no interior da prática de linguagem no qual está inserido ele utiliza diferentes capacidades de linguagem:

- (a) a capacidade de ação, que refere-se à adaptação do contexto de produção e de seu conteúdo referencial;

- (b) a capacidade discursiva, que relaciona-se com a maneira como o agente produtor seleciona e organiza um tipo de discurso;
- (c) a capacidade linguístico-discursiva, que diz respeito à arquitetura interna do texto, envolvendo as operações de textualização, de construção dos enunciados, de utilização das vozes enunciativas e das escolhas lexicais.

Essas categorias devem ser utilizadas, por exemplo, pelo pesquisador, no momento em que analisa as produções iniciais dos alunos. Porém, os professores-alunos do PROFLETRAS, que se debruçaram na escolha da SD, não utilizaram essas categorias, quer para análise de produções iniciais quando tiveram, quer para a formulação das propostas de intervenção, tendo em vista, segundo eles, a dificuldade de internalização dos conteúdos mobilizados por capacidade, bem como a falta de tempo para que conseguissem aprendê-las de forma satisfatória.

O professor autor da D2 definiu a SD como ferramenta para o trabalho com o gênero autobiografia. Seu intuito foi, nas oficinas, realizar atividades de revisão dos problemas encontrados no diagnóstico inicial. Como se tratava de um sexto ano, o autor também desenvolveu atividades de gramática normativa, pela falta de domínio dos alunos. Mas, regra geral, seguiu o procedimento, aos moldes do ISD, mas não teve tempo de aplicar a proposta. Porém, no momento de analisar as produções iniciais dos alunos, seguiu categorias analíticas baseadas em Bakhtin (2003) e didatizadas por Perfeito (2005):

- (a) contexto de produção e relação autor/leitor/texto;
- (b) conteúdo temático;
- (c) organização geral ou construção composicional;
- (d) marcas linguísticas e enunciativas.

Obviamente que essas categorias envolvem grande parte dos elementos das capacidades de linguagem, mas não efetivamente todas elas.

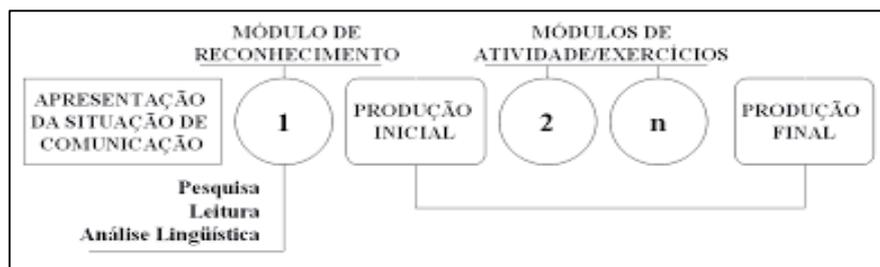
Já na D1 encontramos uma proposta de sequência didática adaptada por Swiderski e Costa-Hubes (2009) em torno do gênero resumo escolar em aulas de História. Nessa adaptação, as autoras acrescentaram à SD original dois módulos:

- 1º) o reconhecimento do gênero: o módulo é inserido antes da produção inicial e objetiva trabalhar com os alunos o contexto de produção do gênero e seu reconhecimento, antes da produção inicial;

2º) a circulação do gênero: é inserida ao final da produção de modo que o gênero atenda a uma situação específica de comunicação e que efetivamente circule para além da sala de aula, no suporte o mais parecido possível com seu original.

O esquema básico dessa sequência é composto:

Quadro 3– Esquema de uma SD adaptada



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Além disso, a D1 também buscou em Bakhtin (2003) categorias analíticas tanto para analisar as produções iniciais dos alunos, como para elaborar sua proposta, desprezando as capacidades de linguagem. Na sua análise valeu-se: (a) do contexto de produção e do conteúdo temático do gênero; (b) da estrutura composicional e (c) das marcas linguístico-enunciativas.

Já proposta de intervenção da D3 não se utiliza de nenhum procedimento didático, tendo em vista que a autora debruçou-se sobre a Prova Brasil, para verificar se as questões auxiliam a formar um leitor proficiente. Para análise dos descritores e posterior ressignificação, a autora trabalha com categorias analíticas advindas das estratégias de leitura (SOLE, 1998), as fases e as concepções de leitura (MENEGASSI, 2005; KLEIMAN, 2013), no intuito de observar a adequação desse aporte teórico à idade das crianças quando do momento da realização da prova. Como proposta de intervenção apresentou algumas possibilidades de questões de leitura a partir de alguns descritores que julgou mais problemáticos em sua experiência na sala de aula.

A D4 norteia-se pelo trabalho com o gênero discursivo, em específico o caso popular. Embora a autora declare que usará a SD e use o aporte teórico do ISD, na realidade também produz uma sequência didática adaptada, na medida em que seu objetivo foi estudar o caso popular, notadamente as questões envolvendo a oralidade. Mas, diferentemente de D1, não se trata do modelo configurado por Swiderski e Costa-Hübes (2009). Suas categorias de análise para os casos analisados advêm dos marcadores conversacionais (CASTILHO, 1998) e de aspectos referentes ao gênero do discurso como: conteúdo temático e marcas de estilo

(BAKHTIN, 2003). Como proposta final da sequência, a autora solicita que os alunos entrevistem alguém que lhes relate um caso popular e depois retextualizem esse caso para o gênero conto. Não há portanto, a fase da produção inicial, que serve como um diagnóstico para elaboração das oficinas, para ao final capitalizar o desenvolvimento dos alunos na produção final. Ao nosso ver trata-se muito mais de uma unidade didática de gênero, que parte do estudo dos elementos prototípicos desse gênero e finaliza com uma proposta de retextualização.

Ainda, tomando o gênero discursivo como articulados das práticas linguísticas, D5 desenvolve uma proposta pedagógica de leitura e de análise linguística com o gênero carta do leitor. A proposta parte metodologicamente da noção de elaboração didática formulada por Petit Jean (2008) e Halté (2008).

A noção de elaboração didática (ED) foi proposta por Halté (2008) em substituição ao termo transposição didática proposta por Chevalard (1991), entendida como a didatização de um determinado conteúdo científico. A crítica feita por Halté ao termo reside no fato de que o autor enfatiza apenas o conhecimento científico, mas exclui as práticas sociais e minimiza o papel do professor na construção do saber. Os conteúdos ensinados, na realidade, não se reduzem a mera transposição de saberes científicos, mas refratam os usos sociais que se fazem na língua, no contexto das diferentes interações, inseridas nas diferentes esferas sociais. O professor, no processo de ensino e aprendizagem, deve levar em conta as práticas sociais nas quais os alunos estão ou devem estar inseridos, a fim de que possa dar sentido às práticas escolares de ensino. O conhecimento, assim se processa coletivamente entre professor, aluno e ferramentas de ensino, numa dada situação comunicativa.

Rodrigues (2009) apresenta uma proposta metodológica de ED para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula:

- a) busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso: essa etapa exige um trabalho de pesquisa por parte do professor que objetiva conhecimento teórico acerca do gênero em estudo, pesquisa tanto de fontes da área acadêmica quanto da área de circulação dos gêneros;
- b) seleção de textos: objetiva-se elaborar um pequeno banco de dados para a realização do trabalho com a leitura em sala de aula; deve-se trabalhar com textos diversos que possam dar conta da relativa estabilidade e heterogeneidade do gênero;
- c) prática de leitura do texto como enunciado: o objetivo é colocar o aluno na condição de interlocutor do enunciado do gênero em estudo. Durante a seleção de textos,

- deixá-lo o mais próximo do seu espaço material de produção e recepção. Assim, ao invés de recortar um texto do jornal e entregá-lo ao aluno, deve-se apresentar o jornal ao aluno ou a leitura *on-line* e, só depois, chegar ao texto;
- d) prática de leitura-estudo do texto e do gênero: a partir da leitura analítica, proveniente dos textos selecionados, realiza-se a prática de análise linguística, em que são exploradas as duas dimensões constitutivas do gênero, a social e a verbal;
- e) prática de produção textual: objetiva-se expor o aluno a uma situação de interação o mais próxima possível do gênero em estudo, levando-o à construção do seu projeto discursivo;
- f) prática de revisão e reescritura de textos: a revisão da escrita tem como parâmetro a análise linguística, realizada na etapa anterior e na proposta de produção de texto.

#### Quadro 4 – Categorias da unidade didática de D5

##### *Análise da dimensão social*

*Passo I – Pesquisa sobre o conhecimento prévio que o aluno tem sobre gêneros da esfera jornalística e, em especial, da carta do leitor*

Fazer um levantamento acerca do conhecimento e/ou acesso a jornais e revistas impressos e digitais pelos alunos. Relacionar os gêneros por eles conhecidos da esfera jornalística e, caso não cite a carta do leitor, o professor deve relacioná-la.

*Passo II – Momento da seleção de um acervo de textos originais que servirão de base para o trabalho com a leitura*

Selecionar e entregar periódicos integrais (jornais e revistas), para que os alunos manuseiem e entrem em contato com os diversos gêneros presentes nos mesmos. Se possível, levar os alunos à redação de um jornal e/ou revista para que tenham contato direto com o seu processo de produção e recepção. Também se pode levá-los ao laboratório de informática para que acessem aos exemplares *on-line*.

*Passo III – Prática de leitura do texto como enunciado*

Após a apresentação dos periódicos, pretende-se colocar o aluno na posição de interlocutor do enunciado do gênero em estudo. É o momento da realização da leitura individual e/ou coletiva, mediada pela professora.

*Passo IV – Prática de leitura-estudo do texto e do gênero*

O aluno deve responder a questões problematizadoras sobre a esfera jornalística e sua relação com a circulação do gênero, abordando o contexto de produção: sua esfera social, os interlocutores e seus papéis sociais, a finalidade e o conteúdo temático.

*Análise da dimensão verbal*

*Passo V – Prática de análise linguística*

Tendo como parâmetro a leitura-estudo e as reflexões realizadas acerca dos aspectos da dimensão social da carta do leitor, propor um retorno às seções de cartas do leitor, já lidas, e relê-las. Agora o objetivo é observar os efeitos de sentido proporcionados pela estrutura composicional e pelas marcas linguístico-enunciativas presentes nas cartas. O professor deve selecionar de quatro a cinco cartas do leitor e elaborar atividades a partir delas.

*Interpretação textual*

*Passo VI – Prática de leitura interpretativa*

Ao final, propor exercícios de interpretação textual sobre os textos.

Fonte: dados da pesquisa.

Todavia, a professora autora da D5 realiza uma proposta adaptada de ED, utilizando também um planejamento de aulas de leitura roteirizado, realizado por Hila (2009), na qual a autora descreve procedimentos metodológicos para uma aula de leitura que tome como base um gênero do discurso. A proposta adaptada, objetivou reconfigurar uma unidade didática de um livro didático no trabalho com a carta do leitor teve a estrutura apresentada no Quadro 4.

A D6 organiza sua proposta de intervenção a partir do livro “O meu pé de laranja lima”, de Mauro Vasconcelos e de seu filme homônimo. A unidade didática segue, na realidade, a proposta de sequência básica (SB) de Cosson (2014):

- (a) motivação para o trabalho, de modo a preparar o aluno para ler o texto ou obra principal;
- (b) introdução, na qual o professor faz uma breve apresentação da obra (capa, contracapa, orelha, sinopse) e do autor, destacando, também, sua relevância e o porquê da escolha;
- (c) leitura do texto principal, na qual o aluno precisa ser acompanhado pelo professor, esclarecendo as dúvidas que surgirem;
- (d) interpretação, que se divide em momento interno e externo.

O momento interno define a apreensão geral da obra enquanto o externo a construção do sentido para além do texto, de forma a expandir os horizontes de leitura do aluno. Para tanto, nesse momento a autora propõe o trabalho com o filme homônimo, adaptado para o cinema.

Um aspecto interessante da proposta interventiva da autora é que, apesar de utilizar-se da SB, no interior de suas partes vale-se de elementos bakhtianos do gênero do discurso, como o trabalho com o conteúdo temático da obra, com sua estrutura composicional e com o estilo, quando do momento da etapa da leitura do livro e, depois, do filme. São esses elementos também que constituem as categorias analíticas para a análise da obra e do filme, juntamente com a análise dos elementos da narrativa.

O trabalho da D7 prioriza uma unidade didática de leitura, voltado para os aspectos descritivos, do conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, de Adriana Falcão (2002). Sua proposta de intervenção também segue a proposta de Cosson (2014), por se tratar, da mesma forma que a D6, de um tipo de proposta interventiva voltada para o letramento literário. Porém, diferentemente de D6 que faz uso da sequência básica, D7 (*op.cit.*) utiliza-se da segunda forma de sequência sugerida por Cosson: a sequência expandida (SE), bem como define categorias descritivas para a análise do conto baseada nos trabalhos de Adam e Revaz (1997).

Cada uma dessas propostas apresenta uma ordem e categorias específicas, porém o próprio autor adverte que o professor poderá ampliá-las ou mesmo modificá-las.

A SE foi elaborada por Cosson, inicialmente, para atender a demanda dos professores de literatura do Ensino Médio e está organizada em sete etapas: (a) fase da motivação; (b) fase da introdução; (c) fase da leitura; (d) fase da primeira interpretação; (e) fase da segunda interpretação (f) fase da contextualização; (g) fase da segunda interpretação e (h) a fase da expansão. As quatro primeiras fases também estão presentes na SB. A fase da segunda interpretação tem como objetivo o aprofundamento da leitura de um dos aspectos da obra (personagens, tema, estilo, à historicidade, dentre outros). Essa etapa mantém estreita ligação com a etapa da contextualização. Quanto à etapa da contextualização, esse momento deve ter como orientação ao professor o trabalho com o contexto de produção da obra.

A fase de expansão consiste na extrapolação dos limites do texto em estudo. Assim, a leitura, com foco nos aspectos da obra, termina com o encerramento da interpretação. E, na sequência, com a etapa da expansão, inicia-se a fase de observação dos diálogos que um determinado texto pode estabelecer com outras obras, que podem lhe ser anteriores, contemporâneas ou posteriores (COSSON, 2014).

A proposta da D8, volta-se especificamente a alunos privados de liberdade (menores infratores), que se encontram internados e utilizavam material didático da Educação de Jovens e Adultos. A autora propõe três novas reconfigurações de unidades didáticas, tendo em vista que os livros didáticos utilizado na sala de aula priorizam apenas a fase da compreensão literal dos textos. Aliás, é recorrente a fala dos professores que trabalham com esse contexto, a ausência de materiais didáticos adaptados a um público bastante diferenciado que nas salas regulares. Como se trata de uma reconfiguração do livro didático, a autora não apresenta nenhum fundamento teórico acerca da natureza de sua proposta, apenas sobre a prática da leitura em sala de aula. Escolhe três capítulos de séries diferentes para compor sua análise e utiliza como categorias analíticas as etapas do processo de leitura como base na Psicolinguística (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2003).

Além disso, a D8 não escolhe uma unidade de uma série, mas reconfigura três unidades de séries diferentes, a saber: sexto, sétimo e nono ano, a fim de evidenciar aos colegas professores sobre a necessidade de mudanças em toda a coleção didática utilizada e, principalmente ao público-leitor menores infratores privados da liberdade. Dessa forma, há a construção de três propostas de trabalho de unidades didáticas, organizadas por temas gerais:

*Um olhar para dentro de mim* (6º. ano); *Qualidade de vida* (7º. ano) e *Globalização e novas tecnologias* (9º. ano) particularizadas pelo trabalho com a leitura crítica de vários gêneros discursivos.

Também no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a D9 define a SD para apresentar sua proposta de intervenção com o gênero autobiografia, tendo em vista que o material didático utilizado na sua escola é orientado pelos gêneros do discurso. Como categorias analíticas utiliza-se de Bakthin (2003), ressaltando o contexto de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e as marcas de estilo. No entanto, ao analisar sua proposta percebemos que não se trata de uma SD aos moldes genebrinos, tendo em vista que não há uma produção inicial que é analisada para configurar as oficinas. A autora, na realidade, elabora um projeto didático de gênero, na medida em que seu objetivo é o trabalho de internalização desse gênero a partir da prática da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística.

Finalmente a D10 também prioriza o gênero discursivo como organizador de sua proposta de intervenção, de forma específica, o anúncio publicitário. A autora trabalha com alunos em escolas de assentamento no interior de São Paulo e recebe um material didático apostilado do governo estadual. Chama atenção nesse material a ausência completa de gêneros multimodais. Assim, com vistas a desenvolver o multiletramento desses alunos, a autora propõe uma unidade didática voltada a um gênero multimodal e necessário para o exercício da cidadania dos alunos. Para organizar sua unidade, parte das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2003), das características do enunciado concreto (BAKHTIN, 2003) e de suas fases (MENEGASSI, 1995)

Assim, considerando as dez dissertações produzidas, no que se refere às categorias analíticas utilizadas e aos tipos de propostas de intervenção, temos o Quadro 5. Observa-se que enquanto predominam as categorias buscadas na Análise Dialógica do discurso para a construção do material interventivo, quanto à natureza das propostas elas são muito variáveis, de denominações e configurações diversas.

Quadro 5 – Categorias analíticas e tipos de propostas de intervenção

<b>Categorias analíticas para produção da proposta de intervenção</b>	<b>Número das dissertações</b>	<b>Tipos de propostas de intervenção</b>	<b>Número das dissertações</b>
Contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 2003)	D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10	Sequência didática original aos moldes do ISD	D2
Marcadores conversacionais (CASTILHO, 2014)	D4	Sequência didática adaptada	D1
Elementos da narrativa (BOURNEUF; OUELLET, 1976)	D6, D7	Unidade didática de gênero	D4, D5, D8
Recursos descritivos do conto (Adam e Revaz (1997);	D7	Sequência básica e expandida	D6, D7
Concepções de leitura Estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2003)	D3, D5, D8, D9, D10	Proposta para Prova Brasil	D3
Proposta adaptada de Rodrigues (2009)	D5	Projeto didático de gênero	D9, D10

Fonte: dados da pesquisa.

#### 4 Conclusões

Os trabalhos da primeira turma do PROFLETRAS notadamente orientam-se, quanto ao referencial teórico, de forma geral pelos estudos bakhtinianos. Isso denota, muito provavelmente, a própria natureza epistemológica das pesquisas dos professores do programa, notadamente voltados para a enunciação e o dialogismo. Um aspecto que se mostrou pontual nos trabalhos é pautarem-se na concepção dialógica da linguagem. As convergências com as ideias do Círculo ficam evidentes não apenas no referencial teórico adotado pelos alunos, mas também e, principalmente, nas propostas de intervenção que se valem dos gêneros discursivos como mediadores do trabalho do professor e como meios de os alunos apreenderem, compreenderem e significarem a realidade social na qual se inserem.

Quanto aos tipos de proposta de intervenção apresentadas, observamos que a maioria delas utilizam-se de sequências didáticas adaptadas, no caso com os trabalho com gêneros fora da esfera literária e, em relação a estes, a proposta de SB e SE de Cosson (2014). Além disso, observamos que, em todas as propostas, houve a tentativa de os professores buscarem uma metodologia de cunho mais reflexivo e menos conteudístico, o que fica claro nos tipos de atividades propostas.

A preocupação com os gêneros do discurso é outro fator de relevância em todas as propostas mesmo naquelas que não se valem de trabalho com os gêneros do discurso. Apesar da diversidade de propostas todas elas, de uma forma ou outra, trouxeram o gênero discursivo como articuladores das práticas linguísticas escolhidas.

Projetos de letramento não apareceram pois, segundo os professores, ainda são impedidos pela forte coerção de programas a se cumprir. De qualquer forma, as propostas interventivas desenvolvidas estão focadas nas atividades e problemas reais dos professores em sala de aula e na possibilidade temporal de aplicá-las. Entendemos que apesar de todas as dificuldades enfrentadas por esses professores alunos prevaleceu, na primeira turma, uma abordagem de cunho operacional e reflexiva diante dos pressupostos teóricos oferecidos pelo PROFLETRAS.

Para Bakhtin/Voloshinov (2006), uma abordagem mais reflexiva parte da ideia de que linguagem e sujeito são sócio históricos. Entendidos assim, esses professores alunos engajaram-se em seus trabalhos em atividades bastante variadas de interação, refletindo, em cada uma delas, a reação-resposta dos sujeitos-professores diante dos problemas enfrentados em sua prática pedagógica.

## Referências

- ADAM, J. M.; REVAZ, F. **A análise da narrativa**. Trad. de Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.
- BOURNEUF, R.; OUELLET, R. **O universo do romance**. Coimbra: Almedina, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigner**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: EFS Éditeur, 1998.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008.

HILA, C.V.D. Ressignificando A aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In:

NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 1. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

HOHLFELDT, Antonio. Cinema e literatura: liberdade ambígua. In: AVERBUCK, L. (Org.). **Literatura em tempo de massa**. São Paulo: Livraria Nobel, 1984. p. 127-147.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto alegre: Sagra – D. C. Luzzatto, 1996.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, R. J. **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental: das teorias às práticas docentes**. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J. **Responsividade e dialogismo no discurso escrito**. O discurso nos domínios da linguagem e da história. São Carlos: Claraluz, 2008. P. 135-148.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, v. 17, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino – Formação de Professores EAD**, 19. Maringá: EDUEM, 2005. p. 15-43.

MICHELETTI, G (Coord.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção: Aprender e ensinar com textos, v. 4.)

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

RODRIGUES, R. H. A pesquisa com os gêneros do discurso a sala de aula: resultados iniciais. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2009. p. 2010-2019.

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

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, 2009.