

*Estudos Linguísticos & Aplicados***O DIÁRIO DE LEITURAS COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹***Geam Karlo-Gomes***Renata Ferreira Rios***

RESUMO: O objetivo central deste artigo é discutir possibilidades didático-metodológicas alicerçando o gênero textual diário de leituras como dispositivo no Ensino Superior. A investigação se concentra em analisar as potencialidades acadêmico-científicas deste gênero para os estudantes da graduação. O suporte teórico-metodológico contempla a imersão na definição bakhtiniana de gênero discursivo, a partir da concepção de gênero como instrumento mediador, nas contribuições da linguística textual para os estudos da textualidade e textualização e na teoria de David Ausubel (1963; 1968) sobre a aprendizagem significativa. A partir do aporte teórico e análise de fragmentos de textos diarísticos que foram produzidos por estudantes de graduação, foi desenvolvido um quadro sequencial de vivências didáticas visando o aprimoramento de múltiplas aprendizagens significativas no contexto universitário. O trabalho revelou tanto as dificuldades oriundas do processo de ensino-aprendizagem dos graduandos, assim como a possibilidade de ampliação das práticas de letramento acadêmico, da competência metagenérica e da construção de conhecimentos na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Diário de leituras; Aprendizagem significativa.

Considerações iniciais

Em 1998, Ana Rachel Machado lança o livro *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*, resultado de sua tese de doutoramento. Esse estudo amplo sobre o gênero diário de leituras como instrumento não se restringiu ao universo da Educação Básica, visto que se adequou de forma bastante promissora aos propósitos do Ensino Superior.

Há um conjunto de subgêneros do diário. De acordo com Machado, as subdivisões podem ser estabelecidas a partir de alguns critérios: “O tipo de conteúdo presente, de acordo com o tipo de vivência que neles se relata” (MACHADO, 1998, p. 28). Assim, podem ser encontrados: “o diário de prisão (Sabe), diário de viagens (de Montaigne à Itália[...]), diário

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

* Doutorado em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE). Líder do ITESI/CNPq.

** Professora Titular da Universidade de Pernambuco (UPE). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFGO).

espiritual (Ignácio de Loyola), diário de pesquisa (Malinowski), diário de obra (Claudel Julien Green), diário de doenças [...] (Freud)” (Ibid.), entre outros. E essa lista poderia se tornar ainda mais extensa, em função dos propósitos comunicativos que orientem as produções: diário íntimo, diário de bordo, diário de classe, entre outros.

Partindo da concepção de que o diário de leituras é um “texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de conversar com o autor do texto, de forma reflexiva” (MACHADO, 2005, p.64), busca-se definir claramente a situação proposta de produção textual, salientando o objetivo de diálogo entre o leitor e o autor, a partir da reflexão crítica.

A perspectiva aqui adotada para a formação de professores se configura amparada pela instrumentalização do diário reflexivo de leituras (MACHADO, 1998) como artefato didático para a revisão bibliográfica (MACHADO *et al*, 2007), e indiretamente, como instrumento para o letramento acadêmico. Essa vertente vem guiando nossa prática docente no Ensino Superior e, conseqüentemente, tem auxiliado na reflexão sobre a práxis pedagógica no âmbito da formação de professores (KARLO-GOMES, 2018).

No que se refere à orientação na dimensão do letramento acadêmico, como explica Adriana Fischer, compreende a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social” (FISCHER, 2008, p. 180). E por isso, torna-se relevante ao cenário universitário, emergencialmente, nos primeiros períodos letivos, em que os graduandos “mergulham” num universo repleto de novidades em relação às práticas de letramento acadêmico.

Portanto, o propósito deste texto é apontar o diário de leituras como alternativa metodológica para o ensino-aprendizagem, perfazendo uma abrangência plural, relacionando o campo da linguística textual e do estudo de gêneros textuais/discursivos na didática do Ensino Superior. Sendo assim, o diário de leituras pode ser concebido como instrumento mediador de uma aprendizagem significativa, em face de sua especificidade linguística e sua potencialidade enquanto artefato simbólico, capaz de ordenar e impulsionar esquemas dinâmicos para sua utilização no Ensino Superior.

Para este estudo, elencam-se como tendências teóricas os estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos, a tese de Schneuwly (2004) sobre o gênero como instrumento mediador; as contribuições da linguística textual para os estudos da textualidade e textualização (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 1991; COSTA VAL, 2004); a tese de David Ausubel (1968; 1963) sobre aprendizagem significativa e o processo

formativo do aprendiz/leitor por meio diário de leituras (MACHADO, 1998; KARLO-GOMES, 2018).

Esta pesquisa compreende a experiência de utilização do diário de leituras no Ensino Superior no triênio 2017-2021, em cursos de graduação em uma universidade no Nordeste brasileiro. Como recorte, por meio de uma análise documental, apresentam-se alguns resultados no curso de Pedagogia, na disciplina Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa, no 6º período do referido curso, cujo propósito foi contribuir para a formação do professor de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Numa abordagem qualitativa, o estudo contempla o procedimento de análise textual documental. A pesquisa não passou por comitê de ética, tendo em vista a utilização de material documental (diários de leituras) disponibilizados pelos licenciandos de um curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no Nordeste brasileiro.

Assim, este texto inicia com essa introdução, e logo após, uma abordagem sobre a concepção de gêneros textuais como instrumento e as considerações linguísticas concernentes aos critérios de textualização/textualidade; assim como um modelo de mapa conceitual, por nós desenvolvido, para a prática pedagógica com a produção escrita no Ensino Superior atrelada à aprendizagem significativa. Descreve-se, ainda, uma metodologia de ensino em torno do diário de leituras enquanto instrumento mediador. Finaliza-se, então, com a análise das produções dos diários de leituras produzidos por licenciandos no contexto de uma prática pedagógica significativa.

O diário de leituras e os seus critérios de textualidade/textualização

Adentrar nas concepções e características do diário de leituras torna imperativo, antes de tudo, o reconhecimento desse artefato como um texto que possui função social definida historicamente. Implica, portanto, considerá-lo como gênero textual, como é explicitado adiante. Essa definição é primordial para todo trabalho envolvendo a linguagem numa concepção que ultrapassa uma perspectiva estruturalista.

Mas qual a relevância dessa concepção para a formação de licenciandos, como os do curso de Letras e Pedagogia? Compreender essa questão perpassa a necessidade de entender o processo de textualização, e como essa visão gerada pela linguística textual contribui para reconfigurar o ensino da e por meio da linguagem, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica.

Após o longo período histórico de análises “transfrásticas” que permeava o ensino de Língua Portuguesa nas escolas e focalizava apenas as relações entre os enunciados, em que o

texto, conseqüentemente, era concebido como produto pronto e acabado, os métodos dos pesquisadores ultrapassaram a superfície textual e passaram a considerar a exterioridade da linguagem. Na medida em que eles definem texto como ocorrência comunicativa que propicia interação humana, a coerência deixou de ser considerada um mero “traço” dos textos e passou a ser entendida como resultado de processos cognitivos e conhecimento de mundo dos seus usuários (BENTES, 2001). Um dos reflexos da nova concepção de texto tem sido a importância que o conceito de gêneros textuais tem assumido, principalmente quando nos referimos ao ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); pois é por meio de diversos gêneros que as pessoas estabelecem trocas interativas nas mais variadas esferas e contextos sociais.

De acordo com Marcuschi,

é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística. (2008, p. 154)

Essa perspectiva pode ser relacionada à tese de Schneuwly (2004) de que o gênero textual é um instrumento. Isso porque há a presença de um sujeito, nesse caso,

o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 2004, p.24)

Todas essas discussões e concepções acerca do que seja um gênero textual levam a crer que durante o processo de produção textual são mobilizados conhecimentos e habilidades mais amplos, relativos não somente ao ato de produção, mas também a forma de recepção. Para compreender esse processo, os pesquisadores da linguística textual fornecem alguns critérios que legitimam um evento comunicativo como um texto. Inicialmente cabe ressaltar que esses critérios nunca estão estabelecidos de forma exata ou que consigam contemplar todos os aspectos de um processo tão complexo. De acordo com Costa Val (2004, p. 4),

para um conjunto de palavras constituir um texto é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre. Então aplicam os fatores ou princípios de textualidade ao conjunto de palavras buscando fazer com que essas palavras possam ser entendidas como um texto.

Para atender as exigências que uma definição adequada de texto exige, Beaugrande e Dressler (1981) identificaram um conjunto de características que promovem a textualidade.

A esse respeito, Costa Val pondera que é necessário compreendê-la “não como algo que está no texto, mas como um componente do saber linguístico das pessoas” (COSTA VAL, 2004, p. 3). Portanto, são as pessoas que aplicam os princípios de textualidade ao conjunto de palavras lidas ou ouvidas e buscam fazer com que essas palavras possam ser entendidas como um texto. De acordo com Marcuschi, “o texto não é apenas um sistema formal, e sim, uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 94).

A concepção de texto como construção e resultado da colaboração do interlocutor corrobora com a concepção de língua sociointeracionista. Nessa perspectiva, o interlocutor também assume papel ativo e colabora na interpretação do texto, construindo-o. Então é o interlocutor que textualiza a manifestação de fala ou escrita, e esta ação evidencia a concepção do texto como um processo e não como produto acabado. É por esse motivo que um sujeito-autor deve antecipar a “contrapalavra” do sujeito-leitor, construindo-o imaginariamente, antecipando-o (BAKHTIN, 1988), pois o ponto de vista do interlocutor constitui fator determinante na própria produção textual.

Nesse sentido, os pesquisadores têm preferido adotar o termo textualização (que sugere processo) em vez de textualidade. Dessa forma, os sete princípios apresentados por Beaugrande e Dressler (1981) como fatores de textualidade, têm sido compreendidos, contemporaneamente, como princípios de textualização. O termo textualização foi adotado por autores, entre eles, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Villaça Koch. De acordo com Marcuschi, os princípios de textualização (coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) devem ser tomados com algumas ressalvas “porque não se podem dividir os aspectos de textualização de forma tão estanque e categórica. Alguns dos critérios são redundantes e se recobrem” (MARCUSCHI, 2008, p. 93).

Conceber esses princípios de forma estanque significaria acreditar que todos aqueles que ouvem ou leem um determinado texto, como o diário de leituras, mesmo que em circunstâncias diferentes, vão entendê-lo do mesmo jeito. Contudo, o próprio conceito de textualização traz em si a concepção de texto como processo e não de produto acabado.

Compreende-se que texto não carrega em si o seu sentido e todas as suas características de maneira determinante. Por isso, é importante que algumas características básicas sejam ressaltadas para identificarmos o que seja de fato um texto. Essas características são os critérios de textualização. Desses, a coesão e coerência têm sido apresentadas como fatores da cotextualidade (o intratexto/forma linguística) e que implicam no reconhecimento de regras

puramente linguísticas e sua operacionalidade. Além desses, devem ser destacados os critérios contextuais, aqueles que se completam com a participação do leitor/ouvinte, ou seja, a realização do processo de interpretação/construção dessa forma linguística.

De acordo com Marcuschi (2008), a coesão está relacionada aos fatores que regem aspectos de conexão, tanto referencial (aspectos semânticos) quanto sequencial (elementos conectivos que fazem parte da estrutura superficial do texto). A coerência, por sua vez, consiste na relação e continuidade de sentidos que se manifestam entre enunciados. Relações de coerência são, portanto, relações de sentido (MARCUSCHI, 2008). Além dos critérios de cotextualidade, portanto, existem os critérios relacionados ao contexto. São considerados critérios contextuais (conhecimentos enciclopédicos): 1) intencionalidade; 2) aceitabilidade; 3) situacionalidade; 4) intertextualidade e 5) informatividade.

Os critérios intencionalidade (centrado no produtor) e aceitabilidade (centrado no leitor) no processo de interpretação/construção do texto são vistos como complementares. Por esse motivo, “é difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se esta se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções” (MARCUSCHI, 2008, p. 127). É possível, no entanto, depreender que, se a intencionalidade do autor não é definidora do sentido do texto, aquela pode ser considerada como elemento importante que contribui para este. Sendo assim, sugere-se que a intencionalidade, juntamente com a aceitabilidade, seja integrada no plano global do texto, como resultado dos processos de coerência. O que merece atenção pensar o diário de leituras nesse processo, já que se trata de um texto em que o autor e o leitor se confundem, já que se escreve para si mesmo (interlocutor).

Mais especificamente sobre os processos de coerência e construção de sentidos, está o conceito de situacionalidade. Ainda segundo Marcuschi, “a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se ancorar em contextos de interpretação possíveis” (MARCUSCHI, 2008, p.129). Nesse sentido, o diário de leituras perpassa sempre um contexto de leitura, já que se escreve a partir de leituras, tão diversas quanto forem as situações e interesses.

Dessa forma, pode-se dizer que tanto a intencionalidade (critério de produção do texto), quanto a aceitabilidade (critério de recepção) são direcionados tendo em vista essa adequação não somente a contextos, mas também aos usuários.

Acerca da intertextualidade, Koch afirma que esta é inerente e “condição de existência do próprio discurso” (KOCH, 1991, p.530), pois quando um discurso é construído,

necessariamente, já remete a outro discurso anterior a ele, mesmo que de forma não explícita. Não existe um dito que não tenha em si um já dito. Dessa forma, “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de um outro texto” (KOCH, 1991, p.530). Nos dizeres de Costa Val,

cada texto, como diz Bakhtin, é como um elo na grande corrente de produções verbais que circulam numa sociedade. Cada texto retoma textos anteriores, reafirmando uns e contestando outros e, utilizando sua “matéria prima”, se inclui nessa cadeia verbal, pedindo resposta e se propondo como “matéria prima” para outros textos futuros. Ou seja, a intertextualidade é fundamental, indispensável, na constituição de qualquer texto. (COSTA VAL, 2004, p.6)

De forma privilegiada, o diário de leituras, produzido em diálogo com outros textos, é um grande mosaico: reunindo “recordações (memórias de outros textos, de outros conhecimentos ou experiências” (KARLO-GOMES, 2018, p.37).

Se o critério de intertextualidade é incontestável, o critério de informatividade não apresenta a mesma consistência em sua definição. Curiosamente, Marcuschi define o critério de informatividade como “algo necessariamente vago e não computacionalmente claro” (MARCUSCHI, 2008, p. 133). Isso corre devido ao fato de que, a depender da situacionalidade, um texto, como produto, pode ser considerado suficientemente informativo ou pouco informativo. Por esse motivo, para Marcuschi,

o essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é entendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas. (MARCUSCHI, 2008, p.132)

Assim como outros gêneros, o diário de leituras não pode ser definido pela quantidade de informações, mas de que forma os sentidos foram construídos (processo) a partir do que foi apresentado como informação. Compreendemos, portanto, que se os critérios apresentados são importantes no sentido de nortear a concepção do diário de leituras, para a compreensão da construção de sentido (textualização). Desta feita, esses critérios não podem ser definidos de maneira estanque, e talvez não atendam a toda complexidade envolvida no processo de produção do diário de leituras.

Para nortear um trabalho pedagógico com um gênero como esse, é preciso considerar todos os fatores de textualização a favor de uma aprendizagem, que de fato, faça sentido para os sujeitos desse processo. Nesse caso, o contexto acadêmico do Ensino Superior (graduação).

Mapa conceitual para a produção do diário de leituras: direcionamento para uma aprendizagem significativa

Muito se tem discutido no cenário educacional a respeito da aprendizagem significativa. Mas de onde parte esse termo? Trata-se de uma teoria formulada por um dos representantes do cognitivismo, David Ausubel (1963; 1968). Segundo ele, a aprendizagem não pode ser considerada como um mero armazenamento de informações e, do mesmo modo, não se pode concebê-la sem considerar que a experiência cognitiva se efetua por meio da influência direta do que é aprendido, visto que há uma estrutura na qual as informações se organizam e se integram.

A esse respeito, Moreira e Masini realizam um estudo relevante sobre a teoria de David Ausubel, concebendo a aprendizagem significativa como

um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor* ou, simplesmente, *subsunçor* (*subsumer*), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *subsunçores relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. (MOREIRA; MASINI, 2001, grifos dos autores)

Sendo assim, aprendizagem significativa precisa ser planejada e requer esforços no sentido de promover atributos relevantes para a estrutura cognitiva do aprendiz. Nesse sentido, Ausubel (1963) defende que há duas formas para dimensionar os propósitos pedagógicos: a. substancialmente, utilizando os conceitos unificadores de uma dada disciplina; e b. programaticamente, priorizando uma ordenação adequada da sequência dos assuntos; sendo um dos princípios a organização sequencial.

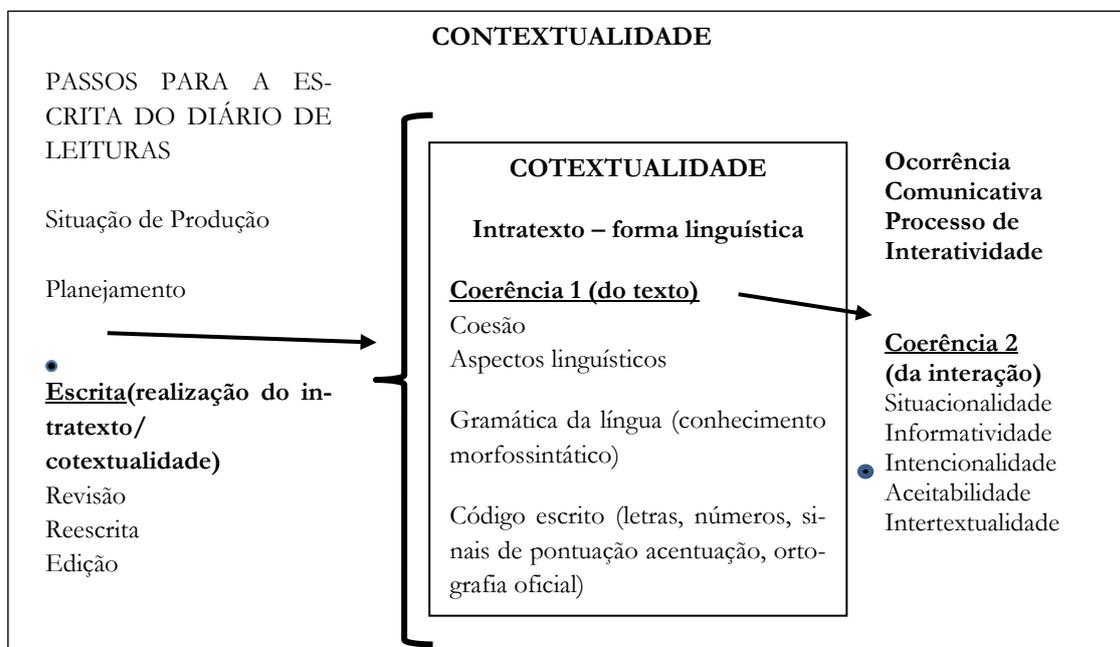
Essa teoria ganha forma nessa proposta graças ao potencial do diário de leituras como gênero que permite registros de leituras que são resultados de confluências com outras leituras, outros saberes, memórias afetivas e podem mobilizar estratégias cognitivas que mobilizam criatividade e pensamento crítico, aptidões cada vez mais requisitadas no Ensino Superior (KARLO-GOMES, 2018).

Nesse contexto, Moreira e Massini (2001) apontam que os mapas conceituais são instrumentos úteis quanto aos propósitos pedagógicos para facilitação da aprendizagem significativa. Eles são diagramas e podem ser traçados para um componente curricular ou para um tópico específico dele.

Na figura 1, apresenta-se um mapa conceitual para o tópico Produção Escrita com o gênero diário de leituras, e pode ser trabalhado em diversos componentes curriculares na Educação Superior, como também, na Educação Básica. Isso porque entende-se que toda

produção se efetua por meio de um gênero textual, que é também um instrumento mediador, isto é, um artefato material e simbólico utilizado para um fim específico, nesse caso, um instrumento “à base de orientação da ação discursiva.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Figura 1 – Mapa conceitual para planejar a aprendizagem significativa por meio do Diário de Leituras



Fonte: autores

Consoante Moreira e Massini (2001), todo mapa conceitual deve ser concebido sempre como “um mapa” e não “o mapa”; e é nessa acepção que se apresenta no modelo esquematizado na figura 1. O quadro que elenca os elementos de cotextualidade está representado como um conjunto contido em um outro mais abrangente, que apresenta os elementos da contextualidade. Com isso, se quer ressaltar que a construção do intratexto, ou seja, as forma linguísticas que compõem a estrutura superficial do texto, devem ser empregadas de forma a atender às características específicas do contexto. É necessário, pois, uma “configuração” textual que atenda ao objetivo interacional, isto é organização do texto deve antecipar este.

No contexto do diário de leituras, em sintonia com a perspectiva bakhtiniana, o sujeito escritor deve sempre imaginar o sujeito leitor (que no caso é ele mesmo) em um processo de previsão de “contrapalavras”, em um determinado contexto. Essa representação do interlocutor interfere na produção textual, ou seja, as escolhas puramente linguísticas são norteadas por elementos contextuais. Nesse sentido, o texto (produto) somente se realiza (textualiza) no processo interativo, que ocorre imerso nos fatores de contextualização.

Quando Marcuschi discorre sobre processos de coerência, aponta que há fatores diversos a serem contemplados. Por esse motivo, consideram-se duas concepções de “coerência”. A coerência 1, que atende aos princípios organizacionais do diário de leituras, visto que elementos de coesão são empregados de forma a atender uma organização coerente; e a coerência 2, como aquela que é realizada pela ação do interlocutor e direcionada por todos os fatores contextuais.

Os passos para a escrita do diário de leituras – como será explicado no próximo tópico – estão contidos no conjunto da contextualidade, pois sofrem a interferência direta desses critérios. A situação de produção “contexto acadêmico” delimita os conteúdos que serão abordados. Normalmente, são conteúdos científicos direcionados a uma área específica do saber recorrente no cenário acadêmico universitário.

O planejamento do texto também prevê a intencionalidade e aceitabilidade que, neste contexto, está de acordo com o objetivo de relatar as impressões pessoais, as aprendizagens, a criticidade, por meio do diário de leituras e o suporte escolhido (caderno, editor de texto no *tablet* ou *notebook*, entre outros). Além disso, é por meio desses dois critérios que se pode despertar o senso crítico e o espírito investigativo no ensino superior. Ou seja, a construção de novos textos não se dissocia dos critérios de intencionalidade e aceitabilidade presentes no ato de ler e escrever no processo de formação acadêmica.

Outros critérios também se mostram extremamente relevantes na aprendizagem significativa por meio da produção diarística, como a situacionalidade (seja um diário de leituras produzido a partir da busca incessante do estudante pesquisador, uma proposta específica que nasça de uma proposição docente, entre muitas outras possibilidades); a informatividade (ponto crucial na produção do diário de leituras, pois é por meio desse critério que se pode confrontar o que o texto intenta transmitir e o que para cada leitor foi possível extrair); e a intertextualidade (visto que a produção do diário de leituras carrega sempre a memória de outro texto ou de outros textos, sobre o qual se refere, afirmando-o, confrontando-o ou mesmo dele se apropriando).

Assim, no Ensino Superior, o objetivo final do diário é mesmo promover a interação com leitores de textos acadêmicos imersos no contexto da aprendizagem em ambiente universitário. Como resultado, os processos de escrita, revisão e reescrita contemplam todos os aspectos previamente citados. Enquanto o processo de digitalização e edição do texto, requisitos necessários às mídias contemporâneas, fazem parte tanto do processo de revisão, como da própria escrita.

O círculo sequencial: uma proposta pedagógica com o diário de leituras

A legislação do Ensino Superior, segundo a LDB 9.394/96, em seu artigo 43, estabelece, entre outras, algumas finalidades que merecem ser destacadas:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...]
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...]
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração [...]

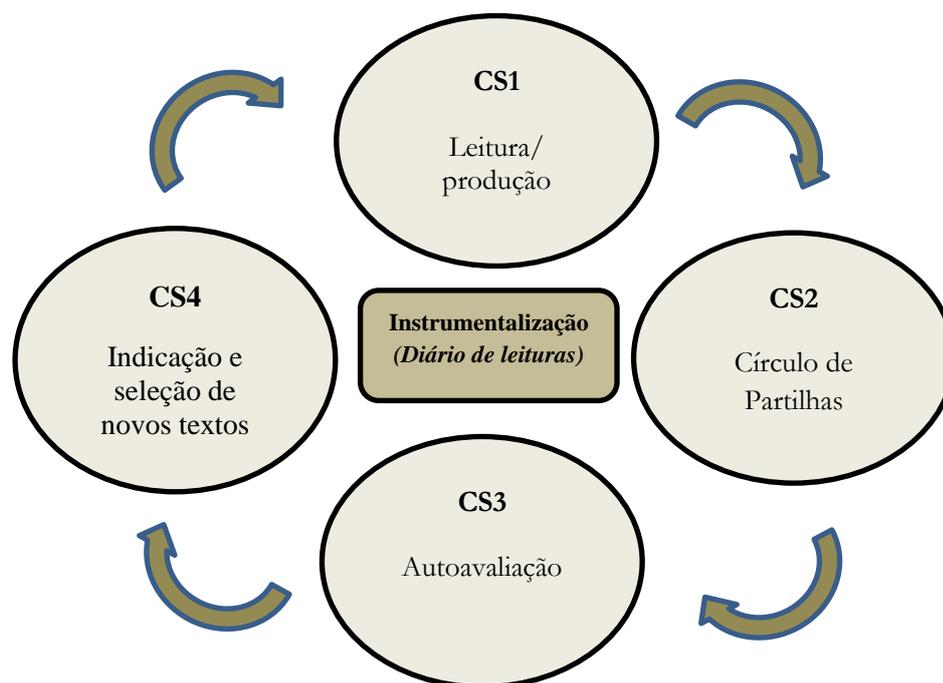
Esse conjunto de finalidades, atribuídas ao papel da formação de professores em nível Superior, é base para toda reflexão sobre a prática docente. Por isso, é imperativo (re) definir metodologias que possam subsidiar o trabalho docente. É por meio do (re) pensar sobre essas nuances que a proposta da instrumentalização do diário de leituras é lançada no contexto universitário e vem se consolidando como prática didática e avaliativa.

O estudo sobre a prática docente acumula vastas investigações, pois é uma preocupação atual e não cessar de produzir novos conhecimentos. Entre as numerosas pesquisas, é recorrente a busca de instrumentalização para o trabalho do professor. Por meio da perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008) salienta que a instrumentalização é o caminho para sistematização do conhecimento. É nesse processo que os estudantes e o professor se envolvem em ações didáticas em prol da construção de conhecimentos. Isso porque a atividade pedagógica é sempre direcionada por meio da instrumentalização.

Neste trabalho, o gênero textual diário de leituras se torna o artefato material simbolicamente construído para prescrever as atividades didáticas no Ensino Superior, organizando o trabalho coletivo e regulando o agir dos professores e estudantes. Assim, tais pressupostos passaram a nortear o trabalho com o diário de leituras em turmas dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia.

As atividades foram, então, direcionadas a partir do que convencionamos intitular de “círculo sequencial”, que detalha as principais atividades a serem desenvolvidas a partir do gênero textual instrumentalizado didaticamente por meio de quatro etapas.

Figura 2 – Círculo sequencial da instrumentalização do diário de leituras



Fonte: Autores

Como mostra a figura 2, o passo inicial dessa metodologia foi estabelecer uma aproximação com as especificidades do gênero textual diário de leituras. Em sintonia com a metodologia de Machado (2005), a transparência, diálogo, espontaneidade e confiança foram bases para o desenvolvimento do círculo sequencial.

Na etapa 1, do círculo sequencial – CS1 – leitura/produção, foi proposta uma leitura de texto indicado pelo docente, de modo a contemplar as competências e habilidades previstas na ementa do componente curricular em curso e a escrita simultânea do diário de leituras. O modelo de orientação desse processo tomou como base uma versão adaptada a partir da orientação de Machado:

Leia o texto e, à medida que lê, vá escrevendo, como se fosse para você mesmo (a):

- a. descreva o que o texto traz de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo;
- b. descreva em que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura e produção e para sua futura profissão, como professor de Língua Portuguesa dos anos iniciais e/ou finais e/ou ensino médio;
- c. relacione a informação nova do texto lido a seu conhecimento prévio (dialogar com o texto);
- d. levante temas para discussão. (MACHADO, 1998, p.108, adaptado)

Essa orientação não foi apresentada como padrão para o desenvolvimento de uma produção de modo sequencial (a, b, c e depois d) e nem como guia monoindicativo para essa finalidade. A escrita espontânea e a reflexão crítica se tornou a “mola mestra” de todo o processo.

No CS2 – Círculo de partilha foram desenvolvidas atividades que visam a troca de ideias, a solução de dúvidas (epistemológicas, de vocabulário, termos específicos da área, conceitos etc.) sempre priorizando o diálogo entre os estudantes. O papel inicial do professor foi mediar os discursos e, sempre que necessário, explicar, esclarecer, exemplificar, sintetizar, de modo a conduzir os estudantes para aprofundar os temas e suas perspectivas teórico-práticas. Foi comum surgir, nessa etapa, questões que não estavam previstas pelo professor e outros estudantes, o que coube a postura de diálogo para a conjunta construção de conhecimentos, a realização de novas pesquisas e a abertura para aprender com o outro, isto é, para o constante diálogo.

Priorizando a atratividade das aulas, fator primordial para o desenvolvimento de um ambiente amistoso de aprendizagem significativa, as atividades no CS2 foram bem diversificadas (Quadro 1).

Quadro 1 – Atividades do CS2

Proposta	Desenvolvimento
a) leitura dos diários	Os estudantes expuseram seus pontos de vista sobre o material lido por meio da leitura de trechos que consideraram relevantes, e por isso, mereceram ser partilhados.
b) debate	Os estudantes, sob a mediação do professor, elencaram os pontos mais relevantes da leitura. Esses pontos foram anotados na lousa e se estabeleceu um tempo para discussão de cada item.
c) explanação dialogada	O professor apresentou os principais aspectos da leitura e sua contribuição para o aprendizado das competências do componente curricular, sempre em diálogo com os estudantes; utilizando, para isso, a habilidade de formular perguntas: <i>Qual o propósito do autor? Como avalia a metodologia utilizada pelo autor? Quais suas dúvidas em relação ao texto? Que outros conhecimentos foram ativados pela memória? De que textos se lembraram e/ou fizeram relação?</i> (Esses questionamentos contemplaram os critérios da contextualidade/contextualização – como já citado: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) E ainda outros direcionamentos de modo a favorecer a aprendizagem significativa: <i>O que o texto apresenta de relevante para o seu aprendizado? Que temas/críticas/observações/insights registrados no diário gostaria de partilhar?</i> Essas foram algumas questões mais recorrentes, mas outras surgiram espontaneamente na interação. Nessa etapa também foi permitido que os estudantes expusessem perguntas, inclusive oriundas de suas dúvidas.
d) aula-entrevista	Nessa estratégia, o professor e alguns estudantes foram entrevistados a respeito do texto lido. Os estudantes se apresentaram como voluntários mediante a motivação feita pelo docente.

e) síntese	A turma foi dividida em grupos e os estudantes apresentaram oralmente as principais questões apresentadas em seus diários. Um dos estudantes anotou os principais pontos discutidos em forma de tópicos/frases. Os tópicos foram lidos para todo grupo. Em seguida, os estudantes tiveram a tarefa de produzir uma síntese geral a ser compartilhada com a turma de forma oral.
------------	---

Fonte: Autores

Essas atividades foram algumas possibilidades elencadas com o diário de leituras, mas não se configuram aqui como receitas para a realização desse trabalho. O propósito é apresentar, a partir dessa experiência teórico-empírica, como se tornou possível desenvolver uma prática pedagógica tendo o diário de leituras como instrumento de aprendizagem significativa no Ensino Superior.

Nesse sentido, o CS3 – Autoavaliação, foi extremamente relevante, pois não só pôde subsidiar o processo de avaliação dos estudantes, como a própria prática docente. Inclusive, é nessa etapa que se pôde discutir as estratégias utilizadas no CS2. É ela que pode colaborar para a sistematização do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Já no CS1, abrem-se “mil portas” de conteúdos, de naturezas diversas e de grau de aprofundamentos também variado nesse processo. Por isso, há a necessidade de uma didática de aprofundamento dos conhecimentos prévios ativados quando lançada a CS1.

Em seguida, partiu-se ao CS4 – Indicação e seleção de novos textos, etapa a definir o material a ser lido no CS1 e, posteriormente, as estratégias que serão desenvolvidas no CS2. Foi importante considerar que o CS4 fosse realizado com a coparticipação dos estudantes, o que implicou momento de reflexão conjunta sobre as principais indagações e necessidades de ampliação de determinados conceitos, teorias, metodologias, temas (a depender do componente curricular trabalhado) de modo a oportunizar uma aprendizagem, de fato, significativa. E aí está a relevância da participação do aprendiz nesse processo.

Após esse momento, o professor pôde selecionar a(s) leituras que subsidiarão o CS1, tanto considerando as lacunas apresentadas pelos estudantes quanto no que diz respeito à progressão curricular. E assim, retomou-se novamente o CS2, CS3 e CS4, num *continuum*.

O que nos revelam os diários de leituras?

Nesse estudo, o direcionamento se voltou para as produções diárias dos licenciandos, buscando analisá-las no intuito de averiguar como os aspectos da textualização desse gênero, tão caros ao campo da linguística textual, e as especificidades de uma aprendizagem significativa se materializam numa prática pedagógica instrumentalizada pelo diário de leituras.

É imperativo ainda mencionar que a utilização do diário de leituras pôde se efetivar como um instrumento de avaliação no Ensino Superior. Isso em função do que se tem diagnosticado por meio da análise minuciosa das produções diarísticas de estudantes universitários, como se pode notar nos fragmentos 1 a 4. Essas produções foram inspiradas no texto de Brandão² (2007), vivenciado em sala de uma turma do curso de Pedagogia no componente curricular Conteúdos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 2 – Fragmentos dos diários de leituras

Fragmento 1: diário de leituras	Licenciando A
Nessa minha quarta análise, percebo que a autora inicia o texto demonstrando significativa preocupação em desconstruir o conceito de “correção”, constituído pelo senso comum como algo chato, pejorativo, punitivo, etc. De modo que, percebo que a correção não pode ser debulhada como algo pertencente exclusivamente ao diâmetro da sobra da soberba do professor, que avalia o texto e devolve ao aluno.	
Fragmento 2: diário de leituras	Licenciando B
Lendo o primeiro texto não tive como não concordar em tudo com o autor. Especialmente no que se refere à necessidade das atividades de produção textual terem sentido para os alunos. O que na prática, em muitas realidades, não é o que acontece. Como o próprio texto fundamenta, o aluno escreve mais para ser corrigido e avaliado, sem considerar o real objetivo, comunicar. Quem escreve, para quem escreve e qual a intenção ao escrever, são questões que fazem toda a diferença no processo e resultado final da produção textual. Essas questões também são abordadas no texto de Brandão, só que de forma mais aprofundada, pois, a autora aborda a importância da revisão textual na sala de aula e como ela pode contribuir para bons leitores e escritores.	
Fragmento 3: diário de leituras	Licenciando C
Inicialmente esse tema me levou para uma viagem no tempo, onde pude relacionar cada ponto abordado pela autora (Ana Carolina Brandão) sobre a difícil descontextualização dos professores em meio a correção de texto, “trabalhados” em sala de aula. Refletindo como uma má tentativa de intervenção e abandono do professor de trazer esse processo de revisão da atividade escrita como uma ação por uma reprodução, que acaba dificultando o aprendizado dos alunos a se atentarem na hora de saber planejar e replanejar a sua reflexão para a produção de um texto sem que estejam presos a um meio adotado.	
Fragmento 4: diário de leituras	Licenciando D
Algo muito relevante que pude refletir no decorrer dos meus estudos, foi sobre a importância do professor no processo de intervenção, mediação e estimulação nas orientações e produções dos alunos, para que os mesmos consigam se construir de fato, como competentes produtores de textos, e para além disso, que reflète, escreve, analisa, reescreve e toma decisões de forma crítica e ativa.	

Fonte: Cedido pelos licenciandos

No fragmento 1, o Licenciando³ A, capta a intencionalidade da autora do texto lido, cuja preocupação é a desconstrução do conceito de “correção” no ensino de Língua Portuguesa; o que colabora para ampliar a visão do professor em formação (estudante de

² BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F. (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p.119-134.

³ Os nomes dos autores dos diários foram omitidos, preservando a identidade dos mesmos. O gênero (masculino/feminino) também não é revelado, tendo em vista não ser relevante para os dados analisados.

pedagogia) e possibilita a reflexão sobre o próprio processo de textualidade. No processo cognitivo e interacional entre o leitor e as ideias do autor, reunindo esforços para manifestar seu posicionamento crítico diante da leitura por meio do diário, o Licenciando A logo evidencia uma postura didática que não pode suceder no processo de ensino da produção textual em sala de aula. Assim, é possível avaliar que o processo de aprendizagem com a instrumentalização do diário de leituras se manifestou bem produtivo, visto que o registro revela que o licenciando em graduação estabelece uma ponte teórico-empírica relevante para se pensar a prática docente. Tal constatação revela também que o processo de escrita/produção do diário de leituras favoreceu a aprendizagem significativa, a partir da inter-relação entre os conhecimentos novos (fornecidos pelo texto lido) e os subsunçores relevantes, ou seja, os conhecimentos teórico-empíricos que já faziam parte da estrutura cognitiva do Licenciando A.

Já no fragmento 2, o Licenciando B declara seu pleno acordo com as ideias da autora em relação a uma prática significativa. O professor em formação inicial demonstra estar convencido de que a produção de textos precisa ter objetivo real, situado contextualmente. Além disso, apreende algumas questões norteadoras para uma prática docente eficiente: quem escreve, para quem escreve e a intenção ao escrever. Esse posicionamento do licenciando demonstra que o mesmo compreende que a aptidão para o ensino da produção escrita requer compreensão sobre as especificidades do gênero textual e os fatores da textualidade/textualização. A própria metodologia ativa do círculo sequencial também contribuiu de forma significativa para essa visão.

No que se refere ao fragmento 3, percebe-se que o Licenciando C confessa o quanto o texto de Ana Carolina Brandão⁴ foi contundente para efetivar a aprendizagem significativa, fazendo relação com os subsunçores relevantes preexistentes. É graças aos novos conhecimentos dispostos no texto da autora que ele realiza essa “viagem” empírica. Assim, pode-se inferir que a escolha dos textos adequados pelo professor durante a etapa 1 do círculo sequencial – CS1-leitura/produção foi fator decisivo para o favorecimento de uma aprendizagem significativa. É importante mencionar que o Licenciando C já estabelece um contraponto entre o que pode ser considerado um equívoco no trabalho docente com a produção textual, [atividade escrita como uma ação por uma reprodução; e a alternativa a hora de saber planejar e replanejar a sua reflexão para produção de um texto].

⁴ Trata-se do texto *A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino*, acervo digital disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf> p.110-134. Acesso em: 22 out. 2021.

Por último, no fragmento 4, é possível observar que o Licenciando D descobre seu valioso e relevante papel enquanto docente. Isso nos leva a concluir que, para além da escolha adequada dos textos acadêmicos a serem indicados pelo professor universitário no CS1-leitura/produção, é preciso aproveitar esses *insights* dos professores em formação para programar atividades, de fato, relevantes para ampliação e consolidação desses conhecimentos durante o CS2 – Círculo de partilha.

Ainda se pode notar que os fragmentos revelam muito sobre o processo de aprendizagem dos professores em formação e também sobre a eficácia do trabalho com a metodologia do círculo sequencial. Por essa razão, nota-se que os diários de leituras podem ser instrumentos favoráveis para a avaliação durante a CS3-autoavaliação. E assim, dá-se prosseguimento ao CS4-Indicação e seleção de novos textos, para que novos textos possam preencher as lacunas deixadas pelos anteriores, num processo contínuo.

Considerações finais

Nas produções analisadas anteriormente, é possível captar a reformulação do pensamento, a síntese, deduções, comentários, explicações, detecção de problemas, formulação de hipóteses, proposta de soluções, estabelecimento de intermediações entre a teoria e a prática etc. O que também permite descrever algumas potencialidades dessa instrumentalização no trabalho didático com os estudantes do Ensino Superior assim como elas sucedeu nessa proposta. Elencamos algumas delas, captadas por meio da observação e registro sistemáticos:

- i. exposição das dificuldades por meio das escritas diaristas de “desabafos”;
- ii. ampliação das práticas de letramento e, conseqüentemente, da competência leitora de textos acadêmicos/científicos;
- iii. desenvolvimento intelectual;
- iv. reflexão e posicionamento crítico;
- v. registros de *insights* – contundentes para pesquisas e trabalhos futuros;
- vi. níveis de aprendizagens – aferidos pelo professor e pelo próprio estudante;
- vii. visão mais holística do conhecimento a partir da reflexão entre áreas de conhecimento diferentes;
- viii. reelaboração de conhecimentos pela prática da leitura e pesquisas;
- ix. ampliação da competência metagenérica no contato com os gêneros acadêmicos;
- x. esforço cognitivo e metacognitivo no processo de leitura/escrita;
- xi. favorecimento da aprendizagem significativa por meio da relação que as novas leituras e produções diaristas fazem com outras informações relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz.

- xii. Possibilidade de aferir as dificuldades dos estudantes e reunir novas estratégias para solucioná-las;
- xiii. Ampliação das possibilidades de construção de conhecimentos por meio da cultura do fazer científico.

Essas observações coincidem com os benefícios que Machado (1998), apoiada nas discussões de Poster *et al* (1990), transcreve:

- a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente;
- a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir a responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias ideias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos;
- o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado como difícil e para ter *insights* originais;
- a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e a sua própria ação;
- a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, uma vez que se permite que o *input* fornecido pelos alunos interfira no desenvolvimento do curso. Com esse *input*, o professor conseguiria saber qual é o estado do conhecimento do aluno, podendo reestruturar a aula e o conteúdo do curso de acordo com as reais necessidades;
- a possibilidade de o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma mais adequada o desempenho de cada aluno;
- a possibilidade de haver uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada uma tomaria em relação à sua própria aprendizagem;
- a criação de interação mais forte e mais eficiente, tanto dentro da sala de aula como fora dela, tanto entre o professor e o aluno quanto entre os alunos entre si. (MACHADO, 1998, p.49-50)

Por fim, é importante destacar ainda que a instrumentalização do diário de leituras pode ser adaptada às finalidades diversas. Por exemplo, para seleção de textos literários, nacionais ou estrangeiros, por exemplo, é relevante considerar as estéticas literárias, os autores e suas obras mais apreciadas pela crítica ou as esquecidas e de grande densidade, os temas universais, o enredo, a narrativa, as personagens, o estilo, entre outros aspectos. Se o componente é teórico ou metodológico, a depender do curso, as estratégias precisam considerar todas as especificidades de cada área. Com isso, nota-se que o dispositivo diário de leituras é uma alternativa favorável a muitos contextos educativos, a exemplo do que foi analisado nessa investigação.

THE READING DIARY AS A DIDACTIC INSTRUMENT IN THE TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The main objective of this article is to discuss didactic-methodological alternatives, based in the Reading Diary textual genre in higher education. The investigation focuses on analyzing the academic-scientific potentialities of the Reading Diary for undergraduate students. The theoretical-methodological support includes the knowledge of the Bakhtinian definition of discursive gender, from the conception of gender as a mediating instrument, of the contributions of textual linguistics to the studies of textuality and textualization, and of David Ausubel's thesis (1963; 1968) on Meaningful Learning. From this theoretical contribution and by

the analysis of some fragments of Reading Diaries it was developed a sequential framework of didactic experiences aiming at the improvement of multiple significant learning in the university education. The work revealed both the difficulties arising from the students' teaching-learning process, as well as the possibility of expansion of academic literacy practices, the mastery of textual genre and knowledge building at the university.

KEYWORDS: Higher education; Reading's Diary; Meaningful learning.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. *Revista Linguagem e Ensino*, 2015. p. 53-78. Disponível em: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V18I1.15297](https://doi.org/10.15210/RLE.V18I1.15297). Acesso em: 14 abr. 2021.
- AUSUBEL, David Paul. *Education psychology: A cognitive view*. Nova York, Holt, Rinerart and Winston Inc, 1968. 5695p.
- AUSUBEL, David Paul. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton, 1963. 2.300p.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Tradução de Paulo Bezerra, *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1988. p. 281-306.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain, DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London, Longman, 1981. 270p.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, 2001. p. 245-87.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T.F.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). *Produção de textos na escola : reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 110-134
- COSTA VAL, Maria Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, João Luís Tápias.; PEREIRA, Rony Farto.; ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. (orgs.) *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo, UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.
- FISCHER, Adriana. 2019. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. 30 (2):177-187. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>. Acesso em: 25 mai. 2021.
- KARLO-GOMES, Geam. O diário de leituras e suas implicações no cenário acadêmico. In: KARLO-GOMES, Geam.; BARRICELLI, Ermelinda. *O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 33-51.
- KOCH, Ingedore. Villaça. Intertextualidade e Polifonia: um só fenômeno? *Revista Delta* 7 (2): 529 – 543. 1991. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45998>. Acesso em: 26 abr. 2021.

- MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1998. 263p.
- MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água* 18: p. 61-80. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007. 152p.
- MARCUSCHI. Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008. 295p.
- MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001. 296p.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 457p.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações pedagógicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 240p.

Recebido em: 15/03/2022.

Aprovado em: 17/03/2022.