



O Programa Nacional Biblioteca da Escola no contexto da política pública de formação de leitores da linguagem quadrinística no Ensino Médio

Francisca das Chagas Nobre de Lima ¹
UFRN

Maria da Penha Casado Alves ²
UFRN

Resumo: Este artigo visa discutir aspectos relativos ao Programa Nacional Biblioteca da Escola no contexto da política pública de formação de leitores da linguagem quadrinística no Ensino Médio, com o objetivo de assegurar o acesso de alunos e professores à cultura letrada, à formação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história. Essa discussão se ancora numa concepção de linguagem como interação verbal, bem como no gênero discursivo como objeto de ensino, no dialogismo e na responsividade das vozes sociais. Para tanto, nos fundamentamos nos aportes teóricos desenvolvidos por Bakhtin (2009, 2010a, b e c), como também em outros autores que ampliam as discussões propostas. Nesse sentido, procuramos abordar as mudanças pelas quais vem passando a prática da leitura dessa linguagem na esfera educativa, especificamente, na Escola Estadual Berilo Wanderley, localizada em Natal/RN, espaço onde desenvolvemos a pesquisa que ora apresentamos em recorte.

Palavras-chave: PNBE; linguagem quadrinística; competência leitora.

Abstract: This article aims to discuss some aspects of the Programa Nacional Biblioteca da Escola (National Program to Libraries in the School) related to public politics of formation of comics readers in the secondary school, intending to facilitate the students and teachers access to the culture, formation and knowledge socially created by the history. That discussion is based on the conception of language as a verbal interaction, as well as in the discursive gender as teaching subject, dialogism, and feedback of social voices. Due to this, we are linked to the Bakhtin (2009, 2010a, b and c) theory and some other authors that are concerned to the same subject. With this in mind, we talked about the reading practice changes of this language into the educational field, specially, in the Public School Berilo Wanderley, in Natal/RN, place where it was developed this research we will present in the sequence.

Palavras-chave: PNBE; comics language; reading competence.

¹ chagasnobre@ig.com.br

² penhalves@hotmail.com



1. Introdução

O Programa Nacional Biblioteca da Escola foi instituído no dia 28 de abril de 1997, por meio da Portaria Ministerial nº 584, a qual regulamenta em quatro artigos o seu funcionamento, e, por conseguinte, visava “[...] proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no contexto de sua escolarização” (BRASIL, 2008, p. 6).

Essa preocupação sinaliza que investir em uma política pública de formação de leitores é criar alternativas para reduzir os indicadores existentes na realidade brasileira. A esse respeito, Pereira (2006) entende que é fundamental existir a adoção de medidas eficazes em relação à forma como a leitura tem sido concebida em sala de aula, como também sobre a visão que se tem sobre o leitor.

Essa perspectiva é compartilhada por Geraldi (2006), quando focaliza que a leitura se caracteriza como “[...] um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (p. 91). Dessa forma, a escola tem a função de criar situações nas quais o trabalho com a leitura vá se constituindo como prática contínua em diversas situações comunicativas.

É importante destacarmos ainda, que o documento denominado “Biblioteca na Escola” foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de “[...] discutir com professores e mediadores de leitura o papel da escola na formação de leitores competentes” (PEREIRA, 2006, p. 8), por meio da apresentação de sugestões possíveis de serem realizadas na prática de leitura em ambiente escolar as obras distribuídas pelo PNBE.

Pereira (2006) emprega nesse contexto os vocábulos “competentes” e “autônomos” para denominar que no processo de formação de leitores são contemplados dois constituintes fundamentais: o desenvolvimento de habilidades e competências em cada modalidade de ensino da educação básica, especificamente no espaço escolar, considerando-se que a finalidade de tal programa é, sobretudo, que essa prática se efetive na realidade das escolas públicas brasileiras.

Quando defende que no processo de formação de leitores devem ser desenvolvidas habilidades e de competências, Pereira (2006) parece estar dialogando com o que está referendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) e o PCN + Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2002), quando os mesmos focalizam a



relevância de a escola contemplá-las no ensino de Língua Portuguesa, para que o aluno seja capaz de avaliar e interpretar o que leu durante os três anos de escolaridade dessa modalidade de ensino.

Essas habilidades e competências estão estruturadas nesses dois referenciais em três partes: 1) “Representação e comunicação” em que o estudante vai estabelecer relações, opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens, bem como utilizar-se destas nas diversas situações comunicativas; 2) “Investigação e compreensão” voltada para análise, interpretação e usos dos recursos em geral das linguagens e 3) “Contextualização sócio-cultural” direcionada para os usos sociais da linguagem (BRASIL, 1999, 2002).

Identificamos que, nesses dois documentos e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2008), há uma concepção de leitura como prática voltada para as situações educativas específicas ao ensino de língua materna como referência abrangente à linguagem literária. Ao contemplarem esses constituintes, tais referenciais não concebem, muitas vezes, a leitura como prática que se estende não apenas a uma linguagem específica, mas a um universo mais amplo, considerando-se que os enunciados são múltiplos e requer uma atitude responsiva ativa do leitor.

Compreendemos que os modos de inserção dos alunos em práticas de leitura com a linguagem dos quadrinhos precisam estar fundamentados em uma concepção de linguagem que tenha como base a interação verbal, feita por meio das relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que se comunicam em diferentes esferas humanas. Ao admitirmos que o sujeito se constitui na e pela linguagem, reafirmamos que isso se efetiva por meio das práticas discursivas nas diversas esferas comunicativas.

A noção de constitutividade, para (GERALDI, 2010), está fundamentada em um conjunto de elementos: a) “espaço para o sujeito” se apropriar da linguagem em diversas situações comunicativas; b) “inconclusibilidade”, uma vez que o sujeito está sempre em processo de construção e reconstrução de conhecimentos e c) a clareza de que o processo de constituição do sujeito não pode ser “fechado” em relação aos instrumentos com os quais ele o realiza e d) “insolubilidade”, ou seja, o movimento pendular, aquele voltado para a reflexão do sujeito no que concerne à cultura na qual ele se encontra situado.

A orientação da palavra em função do interlocutor é relevante, pois, “Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige para alguém. Ela é constitutivamente o produto da



interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 117). Então, é por meio da linguagem enquanto constitutiva da realidade, que é possível estudar o discurso entre sujeitos, nas mais variadas esferas comunicativas.

Essa perspectiva de linguagem está articulada a uma concepção de enunciado, para (BAKHTIN, 2010a, p. 269), entendida como “[...] a unidade real de *comunicação discursiva*”, visto que o discurso só se constitui enquanto tal nos enunciados dos sujeitos, que trazem sempre a necessidade de serem respondidos. De acordo com esse autor, a constituição do enunciado deve considerar quem são os interlocutores para quem ele se direciona, uma vez que o discurso pode ser modificado em cada esfera comunicativa, pelo fato de ele implicar uma responsividade, por meio da alternância de sujeitos, que tem papel central na linguagem como estrutura sócio-ideológica.

A partir desses aspectos, podemos ancorar a abordagem proposta neste artigo em uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, a qual é uma “[...] socioconstrução da ação e da linguagem fundamentalmente determinada pela sócio-histórica das interações e das atividades e das atividades de linguagem em que sujeitos em construção estão e estiveram imersos” (ROJO, 2006, p. 261-262), constituída pelas práticas sociais em circulação mais ampla.

Já (FREITAS, 2007, p. 27) diz: “[...] a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica” é aquela que se encontra embasada em um conjunto de constituintes. A partir dessa compreensão foi que elegemos os seguintes aspectos:

- a) a fonte de dados é o texto (o contexto) no qual a pesquisa emerge;
- b) ao formular as questões propostas para esta pesquisa, procuramos compreender como os fenômenos estudados em sua complexidade têm se configurado em seu acontecimento histórico;
- c) os processos de coleta de dados possibilitam ao pesquisador entender melhor as variáveis identificadas neles e a partir daí realizar descrições e explicações sobre tais dados;
- d) a ênfase na atividade do pesquisador deve situar-se no processo de transformação e mudança no qual acontecem os fenômenos estudados em relação ao objeto pesquisado;
- e) o pesquisador é concebido como um instrumento fundamental, pois sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa, por meio das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa;



f) o critério buscado nesta pesquisa não é precisão do conhecimento, porém compreender a profundidade no universo pesquisado e a participação do pesquisador e do pesquisado, para refletir sobre os fatos, bem como aprender e ressignificá-los.

Com base nessas concepções, estruturamos este artigo em três momentos: o primeiro, intitulado “O Programa Nacional Biblioteca da Escola no contexto da política pública de formação de leitores da linguagem quadrinística no Ensino Médio”, no qual abordamos sobre alguns aspectos referentes a esse Programa; o segundo, denominado “As vozes dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio” em que discutimos a geração de dados obtida por meio da pesquisa realizada com esses profissionais na Escola Estadual Berilo Wanderley, localizada em Natal/RN. E o terceiro, no qual tecemos algumas considerações finais acerca das possíveis conclusões as quais chegamos nesse sentido.

2. O Programa Nacional Biblioteca da Escola no contexto da política pública de formação de leitores

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é introduzido nas escolas públicas pelo Ministério da Educação de acordo com as ações instituídas por este órgão em cada ano letivo em relação à seleção dos acervos que serão enviados a esses estabelecimentos para todas as modalidades de ensino da educação básica, dentre as quais abordaremos aspectos relativos ao Ensino Médio, especificamente em 2009, quando foram contempladas seis obras, respeitando em parte, a autonomia da linguagem dos quadrinhos.

Esse Programa integra as ações “Por Política de Formação de Leitores” que são desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir de três eixos norteadores: 1) retomar a biblioteca escolar como foco de ação; 2) acervos de uso coletivo voltados para a ampliação das bibliotecas e 3) espaços de leitura e atendimento universal das escolas da educação básica (PEREIRA, 2006). A regulamentação dessa política de formação de leitores encontra-se fundamentada em três volumes:

o volume 1 “Por uma Política de Formação de Leitores” contempla o que vem sendo desenvolvido no que concerne à leitura, ao livro e à biblioteca no processo de formação de leitores e traz uma discussão acerca dos dados coletados na Pesquisa Avaliativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola, para compreender como tem sido realizado o trabalho com a



leitura nas escolas públicas brasileiras e a partir daí repensar aspectos para que a universalização desse acesso se efetive de fato nessas instituições (BERENBLUM, 2006).

Esses aspectos demonstram que o desenvolvimento de uma política de formação de leitores deve atuar para além das “[...] ações de aquisição e distribuição de acervos” (BRASIL, 2008a, p. 6), procurando estabelecer um diálogo com os profissionais inseridos nesse processo (professores, gestores, entre outros) sobre o uso das obras no ambiente escolar;

o volume 2 “Biblioteca na Escola” traz algumas reflexões sobre os investimentos que o MEC tem efetuado no sentido de assegurar o acesso à leitura na escola, além de apresentar algumas proposições de atividades voltadas para o uso das obras distribuídas pelo PNBE (PEREIRA, 2006), com a finalidade de formar leitores “autônomos”, segundo o que se encontra proposto nesse documento;

o volume 3 “Dicionários em Sala de Aula” focaliza a importância de os alunos ampliarem os seus repertórios vocabulares, como uma forma de inseri-los no universo de informações, procurando trabalhar os dicionários sob a perspectiva de livro e não como mera fonte de consulta de verbetes, a partir do desenvolvimento de atividades ancoradas nos objetivos definidos pela comunidade escolar (RANGEL, 2006).

A instituição do PNBE, de acordo com Pereira (2006), é vista como um avanço significativo em termos de política pública de formação de leitores, visto que ela teve o objetivo de assegurar à comunidade escolar um convívio com a leitura, por meio da distribuição de obras, tais como: poemas, contos, crônicas, teatro, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, ensaio, histórias em quadrinhos, entre outras.

A seleção dessas obras acontece por meio de edital público, no qual é enumerado um conjunto de constituintes (do objeto, dos prazos, das obras, da composição dos acervos, das condições de participação, dos procedimentos, do processo de avaliação e seleção das obras, da acessibilidade, do processo de habilitação, dos processos de aquisição, produção e entrega, das disposições gerais), como também são adotados alguns critérios (qualidade literária do texto; adequação temática e projeto gráfico).

Além desses aspectos, são estruturadas quatro categorias para a distribuição dos acervos, tais como: categoria 1 – anos iniciais do Ensino Fundamental regular; categoria 2 – anos finais do Ensino Fundamental regular; categoria 3 – Ensino Médio regular; categoria 4 – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos e categoria 5 –



Educação Infantil, (PEREIRA, 2006), como também acervos e periódicos destinados à formação permanente do professor em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2006).

Os acervos voltados para a formação do professor contemplam características de cada área do conhecimento, apesar de muitos profissionais nem sempre terem acesso a eles, porque não são comunicados sobre a chegada deles à escola, como também pelo fato de estarem dispostos nas prateleiras das bibliotecas para serem apenas visto como algo a ser contemplado e não utilizado na prática, pois ainda há grande resistência de alguns bibliotecários e diretores de escolas em fazer com que as obras sejam usadas pelo educador.

Outra ação empreendida pelo MEC em 2010, em relação ao PNBE, foi o envio de periódicos (revistas) para todos os educadores das escolas públicas brasileiras trimestralmente, apesar deles serem dispostos em cima da mesa dos professores, como materiais a serem pegos por quem demonstrar algum interesse em conhecê-los.

Ainda, segundo Pereira (2006), o Ministério da Educação nas edições de 2000 a 2010 definiu a distribuição dos acervos de obras de referência enviados para todas as bibliotecas públicas, considerando o número de alunos matriculados, contemplando, primeiramente, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e em 2006 estendendo-a ao Ensino Médio, utilizando o Censo Escolar para determinar o número de livros a ser adquirido em cada ano, visto que os recursos utilizados na viabilização desse programa são assegurados pelo MEC, nos orçamentos do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O FNDE é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação e foi criado pela Lei no. 5.537 em 21 de novembro de 1968, com a finalidade de captar recursos financeiros para o desenvolvimento de vários programas, para assegurar a melhoria da qualidade da educação básica brasileira em todas as modalidades de ensino, orientando o desenvolvimento de projetos que contemplem esses objetivos, bem como acompanhando, por meio de fiscalizações contínuas, como são aplicados os recursos destinados nesse sentido.

Constatamos que a institucionalização do PNBE é concebida como um avanço significativo em termo de política pública de formação de leitores, apesar de muitas vezes, as obras terem sido usadas mais para o trabalho com a gramática ou enquanto leitura unilateral, direcionada para a interpretação de um conjunto específico de aspectos elegidos pelo professor em cada atividade realizada na prática de leitura na escola.



Muitas vezes, os desafios postos à democratização esperada por esse programa passam por uma compreensão de que a inserção crescente da linguagem dos quadrinhos tem suscitado a importância de existir uma política de formação dos profissionais da escola em nível de Ensino Médio, para a prática da leitura com essa linguagem, para que eles possam trabalhá-los melhor com o aluno e, a partir daí, contribuir para que o este amplie a sua competência leitora dentro e fora do ambiente escolar nas diversas situações comunicativas, nas quais ele se encontra inserido, tornando-se um leitor proficiente.

A esse respeito, Pereira (2006) entende que os profissionais devem ser orientados sobre os acervos recebidos, para depois começarem a pensar como é possível utilizá-los em suas práticas educativas, pois é na escola, que o aluno vai ampliando melhor o convívio contínuo com a leitura. No entanto, para que isso aconteça, não é suficiente somente encher as estantes da biblioteca de livros, mas criar canais efetivos para que essa prática realmente seja posta em prática.

Há, portanto, a urgência do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, começando pela mobilização do repertório que o aluno já traz consigo antes de ingressar na escola para, depois, serem introduzidos espaços nos quais essas práticas vão se configurando de forma significativa, por meio de atividades variadas. Nesse sentido, parece que a democratização do acesso à leitura esperada pelo PNBE em relação à distribuição de livros ainda é embrionária, porque os acervos destinados às escolas públicas são pouco utilizados nas práticas educativas no processo de formação de alunos leitores e, por conseguinte, de escritores.

3. As vozes dos professores de Língua Portuguesa

É com o objetivo de compreendermos como tem se constituído as vozes dos sujeitos pesquisados, foi que aplicamos um questionário contendo oito questões abertas com os professores de Língua Portuguesa da Escola Estadual Berilo Wanderley, para mapearmos o que eles sabiam sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual está voltado para a formação de leitores nas escolas públicas brasileiras; e quais eram as concepções teórico-metodológicas que norteavam as suas práticas discursivas com a linguagem dos quadrinhos. Para melhor entendermos os dados



coletados, procuramos compor um quadro, questão a questão, acompanhado das respostas atribuídas pelo conjunto de professores pesquisados. As questões serão identificadas por Q_n e os professores por P_n.

Questão 1	Posicionamentos
Você já ouviu falar sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ou tem conhecimento acerca da sua finalidade no contexto das escolas públicas brasileiras?	<p>P1 Sim, é um programa que tem a finalidade de promover o acesso à cultura, através da distribuição de acervos de obras literárias, e também incentiva à formação de alunos e professores leitores.</p> <p>P2 Acredito que o PNBE tem como finalidade formar os acervos das bibliotecas escolares com livros novos, interessantes e bem escolhidos para que os mesmos fomentem o interesse dos jovens e crianças pela leitura.</p> <p>P3 O conhecimento que tenho é advindo da troca de informações entre colegas. Nada muito aprofundado.</p> <p>P4 Já ouvi falar, mas não tenho conhecimento aprofundado sobre a proposta.</p>

Quadro 01: Posicionamentos dos professores em relação à questão 1

Nos posicionamentos de (P1, P2 e P3) identificamos que eles já têm algumas noções sobre o que é o PNBE em relação à sua aplicabilidade no contexto da escola no sentido de assegurar à comunidade escolar o convívio com a leitura de gêneros discursivos variados, apesar desse foco ainda está voltado para a perspectiva da leitura literária, enquanto que P4 afirma que o conhece pouco.

Diante desses aspectos, verificamos a importância de o Ministério da Educação repensar a forma como tal programa vem sendo instituído ao longo dos anos, pois a realidade constatada na escola pesquisada não é muito diferente da de outros estabelecimentos de ensinos existentes no Brasil, especificamente se considerarmos que o envio de acervos voltados para a esfera literária, só foi inserido no Ensino Médio a partir de 2006 e, em 2009, esse programa começou a reconhecer a autonomia da linguagem quadrinística.

É importante ressaltar que o PNBE já vem sendo executado desde 1997, mas poucas mudanças aconteceram de fato no processo de formação de leitores proficientes no ambiente



escolar, tendo como um dos principais fatores desta constatação a ausência de comunicação entre o MEC e os profissionais das escolas públicas, pois tal falta de conhecimento nesse sentido tem contribuído para que não haja o retorno desejado nos investimentos realizados em cada ano letivo, conforme podemos observar no quadro 2 .

Questão 2	Posicionamentos
Como a escola tem repassado as informações sobre as ações desenvolvidas pelo PNBE em cada ano escolar em relação aos gêneros discursivos disponibilizados por esse programa em nível de Ensino Médio?	<p>P1 O repasse de informações sobre as ações desenvolvidas pelo PNBE tem sido feito de forma superficial. Nós, enquanto professores, temos acesso total ao acervo quando perguntamos por ele, mas não existe nenhuma orientação de como utilizá-lo.</p> <p>P2 Nas instituições (no caso, públicas) que eu trabalhei e na qual trabalho hoje nunca foram repassadas informações sobre as ações desenvolvidas pelo PNBE.</p> <p>P3 Formalmente pela escola essas informações não são repassadas. Geralmente, os professores interessados buscam conhecer de forma autônoma.</p> <p>P4 Não há repasse de informações para mim particularmente. O conhecimento sobre os gêneros discursivos me veio através de leituras e pesquisas realizadas por mim.</p>

Quadro 02: Posicionamentos dos professores em relação à questão 2

Identificamos nos posicionamentos de P1, P2, P3 e P4, que o repasse das informações acerca das ações do PNBE pela gestão da escola aos educadores não acontece, segundo eles, por dois motivos: 1) não há uma preocupação do MEC em orientar as escolas sobre o envio das obras para cada modalidade de ensino da educação básica, especificamente para o Ensino Médio, em cada ano letivo e 2) a falta de conhecimento dos gestores em relação ao programa faz com que a maioria dos docentes nem sequer saiba o que ele representa para o processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos que é fundamental existir uma integração entre essas instâncias para que os investimentos voltados para a aquisição de gêneros discursivos diversos fomentem realmente o acesso da comunidade escolar a alguns bens culturais produzidos pelo mercado



editorial, como por exemplo, a aquisição de obras de boa qualidade, porque a escola não pode arcar com responsabilidades básicas que deveriam ser pensadas pelo Ministério da Educação e, por conseguinte, repassadas aos estabelecimentos de ensino, orientando-os sobre os acervos enviados e as suas possibilidades de uso, uma preocupação permanente, de acordo com o que é proposto no quadro 3.

Questão 3	Posicionamentos
<i>Durante o período no qual você vem exercendo a sua prática docente, já participou alguma vez de cursos de formação para o trabalho com os acervos distribuídos pelo PNBE em nível de Ensino Médio?</i>	<p>P1 Não, que eu me lembre!</p> <p>P2 Não nunca participei de cursos de formação para trabalhar com os acervos distribuídos pelo PNBE.</p> <p>P3 Não. Nunca participei de curso com essa finalidade.</p> <p>P4 Nunca participei. Geralmente já existem os professores escolhidos para cursos. São sempre os mesmos. É como se fosse um jogo de cartas marcadas.</p>

Quadro 03: Posicionamentos dos professores em relação à questão 3

As afirmações apresentadas por P1, P2, P3 e P4 revelam que não se lembram de já ter sido posta em prática alguma ação no sentido de orientá-los a inserir nas suas práticas educativas atividades com os acervos comprados pelo PNBE, demonstrando que esse programa não dá o suporte fundamental, segundo tais sujeitos, demonstrando que não dá mais para ficarmos esperando que as escolas empreendam metas que são de responsabilidade do poder público, pois os jovens e adultos estão sendo cada vez mais exigidos nas suas práticas sociais para desenvolver a leitura de forma proficiente, apesar de nem sempre consegui-la realizar, porque enfrentam muitos desafios nesse sentido.

Nas respostas atribuídas por P1 (*Não, que eu me lembre!*), P2 (*Não nunca participei...*) e P3 (*Não. Nunca participei...*) a marca linguística que aparece de forma mais abrangente é a palavra “*não*”, utilizada mais com a finalidade de reafirmar o não conhecimento deles em relação que era pedido na questão, como se quisessem confrontar os seus discursos com os da realidade escolar, do Ministério da Educação e até entre eles mesmos.



Já o posicionamento de P4 é marcado pelo vocábulo “*nunca*”, como também por expressões como “*professores escolhidos*” e “*jogo de cartas marcadas*” (*Nunca participei. [...] professores escolhidos [...] jogo de cartas marcadas*), como se o seu discurso não fosse valorizado na realidade em que está inserido, uma espécie de sujeito estranho a si mesmo, por meio de um diálogo centrado mais no eu e caracterizado por uma voz monológica, constituída a partir da sua própria consciência, que parece suscitar as outras vozes, para poder ser reconhecida por elas.

Os posicionamentos dos quatro professores demonstram a importância de o MEC percebê-los como sujeitos “[...] socialmente projetados nas relações que estabelecem com outros” (MATEUS, 2010, p. 33), para que seja possível chegarmos ao lugar de encontro entre a escola, um espaço no qual circulam vozes sociais e a construção de espaços de diferentes diálogos, o que passa pelas condições de trabalho disponibilizadas a esses sujeitos, para que eles possam desenvolver melhor as práticas de leitura no espaço escolar.

Em síntese, não pode haver ação transformadora sem investimentos nesse sentido, uma vez que o mundo globalizado tem suscitado um convívio contínuo com as múltiplas linguagens nele existentes, como também o confronto de vozes valorativas entre o “eu” (profissionais da escola) e o “outro” (estudantes/MEC) e vice-versa, como podemos observar no quadro 4.

Questão 4	Posicionamentos
Em sua opinião, o Ministério da Educação (MEC) deveria investir em uma política de formação dos profissionais da escola (professores, gestores, bibliotecários) para o trabalho com as obras distribuídas pelo PNBE? Quais sugestões você apontaria nesse sentido?	<p>P1 Sim, pois para termos alunos leitores, temos primeiro que ter professores, gestores e bibliotecários leitores. Como sugestão, apontaria trabalhar com projetos de leituras a partir dos gêneros disponíveis no acervo.</p> <p>P2 Claro que seria interessante que o MEC investisse na formação dos professores, bibliotecários e gestores. Sugiro: 1) capacitar todos os profissionais, principalmente professores das mais variadas disciplinas; 2) fazer visitas regulares às bibliotecas escolares e 3) verificar se o acervo está à disposição dos alunos e funcionários.</p> <p>P3 A distribuição dos livros sem formação para utilizá-los na sala de aula não tem muita valia. Penso que o MEC deverá viabilizar cursos de formação explicitando: a finalidade do programa, as concepções teórico-metodológicas que</p>



	<p><i>ancoram o programa bem como fazer oficinas, círculos de leitura, enfim situações que nos possibilite conhecer as obras e algumas sugestões de como utilizá-los em sala de aula.</i></p> <p>P4 <i>Com certeza! Estimular projetos com recitais, sarau literário, acesso à teatro, palestras com escritores, etc.</i></p>
--	--

Quadro 04: Posicionamentos dos professores em relação à questão 4

Os quatro professores (P1, P2, P3 P4) são unânimes em relação ao fato de que o Ministério da Educação comece a direcionar a sua atenção para a realização de uma política de formação dos profissionais da escola para o trabalho com as obras disponibilizadas pelo PNBE, visto que esse programa engloba todas as áreas do conhecimento e a prática da leitura de diferentes gêneros, dentre eles os dos quadrinhos, que está presente nas mais variadas situações comunicativas nas quais os educandos estão inseridos dentro e fora do ambiente escolar.

É identificada também uma preocupação por parte desses sujeitos em estimular os docentes e discentes a freqüentarem a biblioteca escolar permanentemente, para conhecerem melhor os acervos existentes, bem como a quantidade disponibilizada e a sua utilização no sentido de fomentar a prática da leitura como um processo discursivo contínuo, procurando transformá-la em fonte de prazer, conhecimento, formação e informação por meio do desenvolvimento de atividades diversificadas.

Ao propor tais elementos P1, P2, P3 e P4 entendem que, primeiro, é preciso fazer com que os professores se tornem leitores proficientes, pois somente a partir daí é possível contribuir para a formação de alunos leitores e escritores de gêneros discursivos distintos, independentemente da esfera na qual esteja inserido, apesar de a escola ser um espaço bastante propício a isso, desde que sejam desenvolvidas práticas de leitura nesse sentido. Essa preocupação é contemplada de forma mais específica no quadro 5.

Questão 5	Posicionamentos
	<p>P1 <i>Não utilizei ainda! Tudo que trabalho em sala de aula sobre histórias em quadrinhos vem de pesquisas feitas no meu acervo e na internet.</i></p> <p>P2 <i>Nunca utilizei obras voltadas para a linguagem quadrinística, porque simplesmente não sabia que</i></p>



<p><i>Em algum momento da sua prática docente, você já utilizou as obras voltadas para a linguagem quadrinística enviadas pelo PNBE à escola? De que forma elas podem contribuir para a formação da competência leitora do aluno e do professor?</i></p>	<p><i>elas estavam sendo enviadas para a escola.</i></p> <p>P3 <i>Trabalho com a linguagem quadrinística bem como com outros gêneros semelhantes por acreditar que precisamos exercitar a leitura dos textos multimodais, mas com as obras do PNBE, especificamente, não.</i></p> <p>P4 <i>Na verdade, os livros existentes na biblioteca são de difícil acesso. Muitas vezes a biblioteca está fechada, outras vezes o acesso foi dificultado, pois a própria biblioteca já foi lugar de sala de aula. No caso da competência leitora, acho imprescindível a exploração da leitura, pois estimula o vocabulário, a facilidade com a escrita e, principalmente, o conhecimento.</i></p>
--	---

Quadro 05: Posicionamentos dos professores em relação à questão 5

Constatamos que nenhum dos professores (P1, P2, P3 e P4) chegou a usar as obras enviadas pelo PNBE à escola pesquisada, por vários motivos: 1) não sabiam da existência delas; 2) pela dificuldade encontrada para ter acesso aos livros da biblioteca; 3) pelo fato de o espaço destinado ao seu funcionamento permanecer muito tempo fechado e 4) a utilização deste lugar enquanto sala de aula. Apesar da existência de todos esses desafios, eles compreendem a importância de desenvolver atividades de leituras com os acervos disponibilizadas por esse programa, para que os alunos ampliem a sua competência leitora.

A ausência, muitas vezes, de um espaço físico adequado para abrigar o funcionamento da biblioteca tem desestimulado a comunidade escolar a frequentá-la regularmente, como também o fato de ainda atuar neste segmento profissionais readaptados, em consequência de algum problema de saúde ou sem preparação e disponibilidade para exercer tal função.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de P4 só mencionar as dificuldades vivenciadas por eles, como desculpa para não desenvolver possíveis práticas de leituras com os seus alunos nesse sentido. Esse discurso parece querer suscitar o reconhecimento do outro (*Na verdade, os livros existentes na biblioteca são de difícil acesso. Muitas vezes a biblioteca está fechada, outras vezes o acesso foi dificultado, pois a própria biblioteca já foi lugar de sala de aula.*), a inversão de papéis e das vozes, como que procurando a autonomia da sua voz no contexto em que está inserido.

Dito de outra forma, até que ponto, o seu posicionamento “[...] *permite substituir a voz da outra pessoa*” (BAKHTIN, 2010b, p. 245), isto é, parece travar uma “polêmica velada”



consigo mesmo, a partir de sua relação com o ambiente escolar no qual leciona. Em outras palavras, devemos considerar os efeitos de sentidos, as condições de produção e circulação do gênero. Tal prática, por sua vez, está articulada à importância de o professor fundamentar a sua prática em algum aporte teórico, para que ele tenha clareza sobre as dimensões a serem executadas em sala de aula, como podemos perceber no quadro 6.

Questão 6	Posicionamentos
<p><i>Ao desenvolver o trabalho com a linguagem quadrinística na escola, quais são as concepções teórico-metodológicas que o subjazem?</i></p>	<p>P1 <i>Uso o gênero como objeto de ensino da linguagem a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Essa perspectiva permite investigar a função social, o contexto de produção, o formato e o estilo, elementos que organiza e define o gênero como tal.</i></p> <p>P2 <i>Não respondeu.</i></p> <p>P3 <i>Em linhas gerais, a perspectiva de leitura como processo construído na interação autor-texto-leitor, a compreensão da linguagem verbal e não-verbal e, principalmente, as características do texto imagético e suas especificidades.</i></p> <p>P4 <i>Desculpe, mas estou desatualizada com esse termo “quadrinística” e, agora, o tempo não me deixa consultar o dicionário para tirar minhas dúvidas. Mas, acredito que tudo está ligado à linguagem, é necessário para explorar o conhecimento. Se o termo estivesse ligado à imagem e a palavra, reforço que sempre faço uso dos textos que trazem esse recurso, pois ele estimula o aluno.</i></p>

Quadro 06: Posicionamentos dos professores em relação à questão 6

Os posicionamentos de P1 e P3 revelam que só uma prática educativa significativa deve estar embasada em um pressuposto teórico, pois, de acordo com eles, a partir daí é possível conceber a linguagem como prática social sob a perspectiva do gênero discursivo, enunciado e dialogismo teorizados por Bakhtin e o círculo (2009, 2010a, b e c). Já P2 e P4 aparentam ter dificuldade nesse sentido, pois o primeiro não respondeu ao que era pedido e o segundo revela não ter compreendido a terminologia “quadrinística”, apesar de relacioná-la ao uso da linguagem verbal e não-verbal como recurso para estimular o aluno a ler. Assim, as



vozes de P2 e P4 parecem não se fundirem, como se estivessem suscitando o reconhecimento de que falta o outro nas suas palavras.

Podemos constatar a necessidade que P4 tem de tentar se excluir diante de alguma responsabilidade a ser assumida por ele, evidenciada por meio de algumas marcas linguísticas (*desatualizada, tempo, tirar as minhas dúvidas*) e até para reafirmar a si mesmo, que se preocupa com a sua prática docente (*reforço que sempre faço uso dos textos que trazem esses recursos*).

Consideramos ainda, que a realidade retratada por P2 e P4 é algo preocupante, uma vez que a não fundamentação da uma prática educativa em um pressuposto teórico definido gera alterações nos modos de ensinar e aprender, principalmente se considerarmos os variados constituintes no ensino de língua materna em seus mais diversos aspectos.

Ao fundamentarem as suas práticas educativas em uma concepção de linguagem, de sujeito, ensino de língua materna, gênero discursivo e enunciado os professores P1 e P3 começam a refletir sobre para que se ensina e o que se ensina e, por conseguinte, vão efetivar mudanças em como se ensina, pois a autonomia está intrinsecamente relacionada ao conhecimento que o professor tem sobre a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, que passa necessariamente, pela compreensão acerca do inacabamento dele e dos sujeitos com os quais trabalha, pela adoção de uma concepção de linguagem como prática social que implica, atitude responsiva ativa das diferentes vozes sociais circundantes no ambiente escolar ou em outras esferas comunicativas, entre outros.

A constituição das vozes discursivas de P1, P2, P3 e P4 se manifesta de forma isolada, separada pela distância ou em oposição, como por exemplo, as respostas atribuídas por P2 e P4, demonstrando que o discurso e a luta entre as vozes parecem se configurar como complexas relações das vozes dentro do diálogo caracterizado pelas palavras do outro no contexto do texto, inclusive, o fato de P2 não ter respondido ao que era pedido na questão e P4 ter expressado uma não compreensão vocabular do termo “quadrinística”. Já P1 e P3 parecem conceber que os signos linguísticos expressam valores e sentidos em cada esfera comunicativa, os quais caminham juntos em concordância, discordância ou até mesmo atividade responsiva ativa expressada por P2 ao optar pelo silêncio na resposta dada por ele.

A orientação da palavra é entendida como possibilidades atribuídas ao discurso do outro, a sua resposta, que vai penetrando nos outros discursos sob diferentes perspectivas, uma vez que os posicionamentos variam e expressam visões distintas, realidades identificadas



nas vozes dos quatro professores (P1, P2, P3 e P4), visto que o processo dialógico é sempre inesgotável e infinito, segundo (FARACO, 2009), considerando que as relações dialógicas são constituídas por múltiplos sentidos estabelecidos entre os enunciados proferidos pelos sujeitos. Dito de outra forma, o entrelaçamento de todos esses elementos abordados está melhor compreendido no quadro 7.

Questão 7	Posicionamentos
<p><i>Para você, nas práticas de leitura da linguagem quadrinística o professor deve concebê-las como sendo um enunciado constituído por um conjunto de signos verbais e não-verbais ou atribui relevância à linguagem verbal ou não-verbal separadamente.</i></p>	<p>P1 <i>Uso a leitura da linguagem quadrinística mostrando para os alunos que a linguagem não verbal é parte integrante do texto, não está ali apenas para enfeitar o texto verbal. Mostro que é preciso fazer a relação entre as informações veiculadas através da palavra e da imagem para ter uma leitura mais abrangente.</i></p> <p>P2 <i>Sempre trabalhei a linguagem quadrinística concebendo o enunciado como uma mensagem global (signo verbal e visual). Muitas vezes o que o aluno não consegue perceber em um tipo de signo ele visualiza no outro. Mas deve-se levar em conta que a leitura da imagem é algo que deve ser bem trabalhado, pois estamos mais acostumados a leitura verbal.</i></p> <p>P3 <i>Não. O texto quadrinístico, assim como outros afins tais como: charges, tirinhas, etc., possibilitam ressaltar exatamente que em determinados textos essas linguagens se complementam. Não há superioridade de uma sobre a outra.</i></p> <p>P4 <i>Acredito que imagem e palavra se complementam. Não é possível explorar apenas um aspecto do texto, já que ele traz as duas linguagens verbal e não verbal.</i></p>

Quadro 07: Posicionamentos dos professores em relação à questão 7

Todos os professores P1, P2, P3 e P4 defendem que desenvolvem práticas de leituras com a linguagem quadrinística sob a perspectiva dos signos linguísticos verbais e não-verbais por meio de vários materiais impressos, a partir das concepções de enunciado e gênero discursivo, apesar de boa parte dos materiais com os quais trabalha atribuir relevância à linguagem verbal, de acordo com P2.



Ao inserirem nas suas práticas educativas as concepções de enunciado e gênero discursivo, esses docentes começam a dialogar com (BAKHTIN, 2010a), quando diz que “Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). Nesse sentido, a língua deve ser vista como processo de interação entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas sejam elas orais ou escritas, considerando-se os conhecimentos prévios, seus papéis sociais e a situação de comunicação específica.

Dito de outra forma, os posicionamentos de P1, P2, P3 e P4 revelam que o direcionamento do professor para a prática da leitura da linguagem quadrinística precisa contemplar o estabelecimento de relações dialógicas com os enunciados e as vozes alheias presentes neste processo.

Diante desses aspectos, constatamos que a prática da leitura da linguagem dos quadrinhos sob a perspectiva da mediação pelo professor pode ser concebida como um diálogo que suscita diferentes vozes, uma vez que a materialidade discursiva dessa linguagem pode ser constituída por meio de vozes sociais colocadas em cena (a voz do professor, as vozes intercaladas dos alunos e a voz da linguagem quadrinística) pelo fato delas conterem apreciações de valores sociais estabelecidos, bem como por meio das atividades nas quais os sujeitos participem da vida escolar, à medida que começam a se relacionar com os elementos lingüísticos contidos nessa linguagem, por meio do jogo discursivo de vozes sociais.

O jogo discursivo de vozes nessa prática de leitura passa ainda pela constituição das contrapalavras do aluno e do professor na sala de aula, percepção que requer a importância de se repensar as aulas de Língua Portuguesa sob a perspectiva das experiências realizadas por esses sujeitos em diferentes situações comunicativas. Em outras palavras, é preciso existir a adoção de uma concepção de leitura que envolva o leitor no processo de (re) atribuição de sentidos, isto é, uma leitura como arena de vozes por meio dos diversos enunciados e os valores atribuídos a eles, bem como a partir da interação entre o “eu” e o “outro”.

Tudo isso só acontecerá de fato se for contemplado no planejamento escolar um tempo significativo, para que a leitura vá se efetivando como experiência, na qual que envolve o conhecimento sobre os gêneros discursivos, selecionados para serem trabalhados ao longo de cada ano escolar, a partir da relação dos educandos e educadores com as múltiplas linguagens existentes no contexto escolar ou não, uma vez que tal experiência na sociedade contemporânea, cada vez mais se configura pela constituição da relação entre o professor e o



aluno no que diz respeito ao conhecimento sob a perspectiva de elaboração da aula como acontecimento (GERALDI, 2010), isto é, aquela em que todas as vozes estão em processo dialógico permanente, desde que sejam criadas às condições necessárias nesse sentido, apontadas de forma mais específica no quadro 8.

Questão 8	Posicionamentos
<p><i>Na modernidade, as práticas de leituras da linguagem quadrinística têm se constituído de forma efetiva em exames, concursos públicos e provas para professores e alunos, exigindo desses sujeitos múltiplos letramentos para lê-los. Nesse sentido, você acha importante que haja o (re)dimensionamento do trabalho com essa linguagem nos livros didáticos e na escola?</i></p>	<p>P1 <i>É os ensinar a ler, interpretar tanto as informações veiculadas através da palavra quanto as da imagem, para poder compreender e dar sentido ao mundo em que vivemos. A escola não pode mais ficar reproduzindo uma leitura unilateral, na qual o mais importante é linguagem escrita, pelo contrário ela tem que problematizar todas as concepções de leitura inseridas nas práticas sociais dos alunos.</i></p> <p>P2 <i>É responsabilidade do professor de Língua Portuguesa trazer para o âmbito da sala de aula este tipo de linguagem – a HQ. E ainda conscientizar os seus colegas de equipe a utilizar esta linguagem nas mais diversas disciplinas, isto é, (re)dimensionar a abordagem.</i></p> <p>P3 <i>Sim. Já é perceptível que essa linguagem se apresenta no livro didático. No entanto, ainda percebemos que esses textos se prestam, em sua maioria, ao ensino da gramática. Dessa forma, é preciso perceber que não basta inserir esses gêneros no livro didático. É preciso ajustar as lentes.</i></p> <p>P4 <i>Acredito que os livros didáticos já exploram esse recurso; já a escola, representada pelo professor e limitada pelos problemas de infraestrutura, precisa redimensionar seus projetos para acompanhar essas “inovações” na linguagem.</i></p>

Quadro 08: Posicionamentos dos professores em relação à questão 8

Os posicionamentos de P1, P2, P3 e P4 revelam que eles reconhecem a relevância de que a prática de leitura da linguagem quadrinística inserida em alguns materiais didáticos precisa ser repensada, pois, muitas vezes, são contemplados apenas aspectos gramaticais, como também os próprios desafios enfrentados por esses sujeitos no ambiente escolar para empreenderem mudanças nesse sentido, principalmente no que diz respeito ao entendimento



dos professores de outras áreas do conhecimento de que essa responsabilidade não é somente do educador de Língua Portuguesa, mas de todos, já que tal linguagem se faz presente em diferentes situações comunicativas dessas áreas.

P1, P2, P3 e P4 entendem que a prática de leitura da linguagem quadrinística contempla não somente a constituição de signos linguísticos verbais e não-verbais, mas as escolhas e opiniões que são emitidas no seu processamento, ou seja, a responsividade dos professores e alunos proposta por (BAKHTIN, 2010a), de acordo com a esfera comunicativa na qual ela se constitui. A constituição das esferas comunicativas, para (BAUMAN, 1999) e (HALL, 1997) tem sido permeada pela globalização e a pela flexibilidade das fronteiras geográficas evidenciadas na sociedade moderna, o que passa necessariamente, pelo “[...] tempo da palavra outra” (PONZIO, 2010, p. 146), por meio da escuta e do tempo, ou seja, a disponibilidade para esta palavra.

A procura da “palavra outra” proposta por (PONZIO, 2010) pode estar relacionada aos posicionamentos de P1, P2, P3 e P4, ao fato de que temos a responsabilidade de direcionar melhor os olhares para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola, pois não dá mais para ficarmos apenas no discurso de atribuir “culpa” a alguém por algo que não obteve o resultado desejado, como comumente acontece nos espaços das escolas públicas de ensino. É, portanto, a tomada de responsabilidades conjunta entre diferentes segmentos (MEC, governos, comunidade escolar, entre outros) que poderá resultar em melhores perspectivas para o convívio permanente com a leitura.

Essa procura é a condição de uma situação social em que ela se desenvolve, pois (BAKHTIN, 2009, p. 45) entende que “Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”, uma vez que este signo evolui socialmente, apresenta um conteúdo e contém índice de valor que pode modificá-lo de alguma forma. Essa interação por parte dos sujeitos leitores da linguagem quadrinística passa pela importância de que existam múltiplos letramentos nesse sentido, para que eles possam compreender o porquê da escolha de cada signo linguístico, como por exemplo, os tipos de balões, as cores e formatos das letras etc.



4. Considerações finais

A produção do conhecimento passa por uma compreensão de que é fundamental o professor de Língua Portuguesa subsidiar a sua prática educativa em um aporte teórico, para que ele possa formar leitores proficientes dentro e fora da esfera escolar. Além disso, é preciso existir o entendimento de que a prática da leitura é um processo de construção de sentidos pelo leitor ativo, por meio da materialização textual, a qual envolve um conjunto de aspectos, de acordo com Geraldi (2010).

As relações dialógicas são variadas porque o discurso advém das fronteiras do contexto no qual o falante está inserido e de “outrem” (BAKHTIN, 2010c), pelo fato de ele ser sempre orientado para a resposta do sujeito, a qual estar em concordância ou discordância de acordo com cada esfera comunicativa, bem como considerando o interlocutor a quem ela se dirige.

Todos esses constituintes nos motivaram a construir os dados coletados nesta pesquisa nos revelou que é possível pensarmos questões relacionadas aos modos com que os sujeitos se inserem nas práticas sociais voltadas para a prática de leitura da linguagem quadrinística entendida como espaço de produção de linguagem e constituição de sujeitos, como também remete ao fato de que é imprescindível existir a formação permanente do professor de Língua Portuguesa e dos demais profissionais da escola diretamente envolvidos no processo de formação de leitores proficientes na escola, utilizando as obras disponibilizadas pelo PNBE.

É, impulsionados por tudo isso, que concebemos a relevância desta pesquisa para a esfera educativa da escola pesquisada e de outras instituições públicas brasileiras, como um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la como sendo uma das possibilidades de construirmos novas formas de produzirmos conhecimento, como também criarmos inteligibilidades sobre a vida contemporânea em diferentes situações comunicativas, procurando ir ao encontro do *lôcus* de pesquisa para compreendermos e realizarmos a busca por possíveis respostas nesse sentido.

A busca por essas respostas é concebida sob dupla perspectiva: de um lado trazer à tona uma reflexão que se está processando acerca de como tem se constituído a prática de leitura da linguagem quadrinística no Ensino Médio; de outro lado, pela importância de entendermos que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser pensado à luz da linguagem



entendida como interlocução, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora proficiente do aluno na compreensão dos signos linguísticos verbais e não verbais e para ele se inserir melhor em um mundo enquanto linguagem, que é um texto a ser lido e de reconhecer que todo gênero discursivo se dirige a um interlocutor ativo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lhud e Yara Frateschi. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Srprydis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Orientações Curriculares para o ensino médio; volume 1).

BERENBLUM, Andréa. **Por uma Política de Formação de Leitores/** elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 88-99.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



MATEUS, Elaine. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, Solange Maria de & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Formação crítica de professores de línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 27-39.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RANGEL, Ergon de Oliveira. **Dicionários em sala de aula**/elaboração Ergon de Oliveira Rangel, Marcos Bagno. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (orgs.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 252-276.