

Formação da competência leitora no ensino superior: uma prática de leitura analítico-reflexiva da coerência textual em artigo científico

Rodrigo Albuquerque*

Resumo

O ensino superior demanda, em suas práticas cotidianas, atividades de leitura e de escrita de gêneros textuais acadêmicos. Nosso objetivo, com este trabalho, consiste em trazer à tona a análise textual, realizada por estudantes de graduação, por meio da aplicação de conceitos teóricos relativos à coerência textual na leitura analítico-reflexiva de um artigo científico, em busca pela formação da competência leitora. Para tanto, esta pesquisa se inscreve na agenda dos estudos sociointeracionais, em interface com a Cognição Social e com a Linguística do Texto, e se situa, metodologicamente, na Análise de Discurso. A partir de prática textual que reuniu seis questões relativas à coerência textual, aplicamos os conceitos teóricos na análise do artigo científico, de modo a negociarmos os sentidos percebidos pelos colaboradores, com mediação do professor, no que diz respeito à coerência global e aos eixos linguístico-discursi-

vos que a compõem, a saber: coerências sintática, semântica, pragmática, temática, genérica e estilística.

Palavras-chave: Competência leitora. Prática de leitura. Coerência textual. Artigo científico. Ensino superior.

Introdução

Por serem gêneros textuais bastante circulares na cena universitária, os artigos científicos e as resenhas são, com frequência, lidos logo que o estudante

* Professor adjunto I no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB), atuando, especialmente, nas áreas seguintes: sociolinguística interacional, estudos etnográficos, cognição social, linguística de texto e ensino de português como primeira e segunda língua. Sobre a formação acadêmica, é Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, Mestre em Linguística pela mesma universidade e graduado em Letras Português do Brasil como Segunda Língua também na UnB. É também parecerista e revisor do periódico Caderno de Linguagem e Sociedade (L&S).

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6398>

ingressa no ensino superior. Em primeiro momento, essa experiência se dá no plano da leitura, assim como mencionei, proporcionando ao discente um olhar analítico e reflexivo, de modo que ele possa, progressivamente, inserir-se nas práticas sociais evocadas por tais gêneros, tão naturalizadas no universo acadêmico. É por meio dessas leituras¹ que o estudante vai, gradativamente, tendo acesso a semioses evocadas por ambos os gêneros: interlocutores legitimados, registro linguístico específico e debate alinhado com as necessidades genéricas.

Nesse sentido, o contato com o artigo científico aciona, ao menos, um pesquisador (autor) e um estudante (leitor), em exercício dialógico, visto que ambos, em tese, estão motivados para suas respectivas ações. Ao mesmo tempo, o gênero prevê linguagem formal, na maior parte do tempo, a fim de estabelecer certa assimetria interacional (o pesquisador se projeta como uma autoridade e o estudante, como aprendiz), assim como exposição/argumentação acerca de uma descoberta científica. Notamos, então, que o estudante tem acesso não apenas às informações fisicamente impressas em um papel, mas ao funcionamento de um gênero, que só pode ser percebido socialmente.

Ao ler artigos científicos, naturalmente disponíveis nos espaços acadêmicos, o discente amadurece, cada vez mais, sua competência metagenérica (KOCH; ELIAS, 2012), diante das experiências socioculturais de leitura (assim como

de escrita) no gênero em questão. As atividades de leitura (e de escrita) são capazes de propiciar ao leitor (e ao autor) a formação de esquemas mentais relativos ao gênero, em razão de permitir o contato desse sujeito com a real/natural condição de produção do gênero. Essa aquisição de competência metagenérica, arraigada às vivências socioculturais, se dá pelo produto entre as leituras cotextuais (de caráter mais linguístico) e as contextuais (de caráter mais sociointeracional e sociocognitivo). Ou seja, nossas experiências (leitura/conhecimento de mundo) ampliam o nosso olhar para o texto físico (leitura da palavra²).

A maturação dessa competência (e desse olhar) colabora para que o discente, a partir de sua inserção em tais práticas sociais, reconheça legitimamente o artigo científico como texto, por ativar, de fato, uma rede de sentidos partilhada entre ele e o pesquisador e estabeleça, por conseguinte, coerência. O texto, assim como estabelece Marcuschi (2008, p. 61), constitui tanto de “aspecto organizacional interno quanto de funcionamento sob o ponto de vista enunciativo.”

Com base nessa reflexão do autor (MARCUSCHI, 2008), assumo a inexistência de textos incoerentes, uma vez que ninguém escreve algo para não fazer sentido (a não ser em movimentos literários muito específicos, que podem ter outra referência quanto a sentido). O que parece acontecer, assim como esclarece Antunes (2009, p. 78), são julgamentos de incoerência da parte do leitor em re-

lação ao autor do texto, reflexo, a meu ver, de uma dissintonia entre esses interagentes, seja por falta de conhecimento de mundo do leitor para ativar dada rede de sentidos, seja por distanciamento entre intencionalidade do autor e sua expressão material no texto.

Nossas primeiras palavras já trazem pista de nossas escolhas teórico-metodológicas. Ancoro, assim, esta investigação na agenda da Sociolinguística Interacional, em interface com a Cognição Social e com a Linguística Textual, orientada metodologicamente pela Análise de Discurso. Em sintonia com nossas considerações iniciais, almejo, neste trabalho, trazer à tona a análise textual, realizada por estudantes de graduação do primeiro semestre de Letras, matriculados na disciplina “Prática de Textos”, no que concerne à formação da competência leitora, por meio da aplicação de conceitos teóricos relativos à coerência textual na leitura analítico-reflexiva de um artigo científico. Em alinhamento com esse objetivo, situo as seguintes questões de pesquisa: a leitura e o debate de conceitos teóricos relacionados à coerência textual colaboram com a formação da competência leitora do estudante de graduação?; o acadêmico, em prática de leitura analítico-reflexiva do artigo científico, é capaz de sinalizar compreensão no que concerne à coerência global e aos eixos linguístico-discursivos que a compõem?

Esta pesquisa se pauta na necessidade de propiciarmos ao estudante de

graduação, em exercício de leitura de um artigo, a oportunidade de ampliar a sua competência leitora frente à análise e à reflexão do texto. À medida que o discente vai se familiarizando com a leitura do gênero, ele consegue, paulatinamente, ter acesso às relações de sentido construídas pelo autor, legitimadas pela própria regulação genérica, assim como construir suas próprias relações de sentido.

Para atender à demanda gerada por nosso objetivo, por nossas questões de pesquisa e por nossa justificativa, irei, nas etapas seguintes, trazer reflexões teóricas concernentes à formação da competência leitora; apresentar os procedimentos metodológicos; analisar os posicionamentos dos estudantes frente às práticas de leitura analítico-reflexiva; traçar palavras finais, visando a colaborar com estudos futuros.

Fundamentação teórica

Em nosso trabalho, considero salutar contemplarmos, ao menos, três conceitos-chave para fundamentar nossa análise, que serão divididos nas seguintes subseções: (a) a noção genérico-textual do artigo científico; (b) a concepção de coerência textual; (c) a formação da competência leitora em perspectiva analítica e reflexiva. Esse caminho teórico nos faz, logo no início desta seção, compreender que as condições de coerência textual estabelecidas no artigo científico podem ampliar tanto a nossa leitura do gênero

sob análise quanto a nossa competência leitora. Para tanto, elenco, como principais referências na constituição deste trabalho: Van Dijk e Kintsch (1983), Miller (1984), Bakhtin (1997), Koch e Elias (2008, 2012), Marcuschi (2008) e Antunes (2009).

a) A noção genérico-textual do artigo científico

Antes de tratarmos especificamente do artigo científico, julgo relevante situarmos, de modo breve, a concepção bakhtiniana de gêneros textuais, à qual nos afiliamos. Para Bakhtin (1997), os gêneros são considerados forma-padrão relativamente estável, compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo. Percebemos, nesse postulado, a existência de dois componentes importantes: um estático e outro dinâmico, pois, ao mesmo tempo que os gêneros são considerados **forma-padrão** (cognitivamente previsível) e reúne **plano composicional** (estrutura) e **conteúdo temático** (tema) [caráter estático], eles também apresentam **relativa estabilidade** (cognitivamente possível) e **estilo** (marcas dos sujeitos, a partir de suas necessidades/escolhas) [caráter dinâmico].

Fiorin (2016), em discussão em torno dos postulados de Bakhtin, reitera que a tônica das contribuições teóricas deve incidir no caráter da relativa estabilidade, por indicar a imprecisão das características e das fronteiras genéricas, e não na normatividade. Desejo,

neste trabalho, focalizar as contribuições bakhtinianas dinâmicas, por tratarem da própria evolução do gênero (ele pode apresentar, no tempo, variações em sua manifestação) e das escolhas subjetivas. Ou seja, os gêneros, em nossa concepção, constituem nossa marca autoral e legítima, regulada por artefatos socioculturais historicamente situados. Em sintonia com Miller (1984), entendo que as atividades de leitura, inscritas no debate de gêneros, devam oferecer espaço para uma análise que transcenda aspectos formais, ancorando-se, assim, em reflexão sociopragmática.

Os gêneros, desse modo, devem ser considerados muito mais flexíveis, plásticos e moldáveis do que rígidos, engessados e imutáveis, pois, segundo Faraco (2009), as ações humanas são igualmente dinâmicas. Destaco, assim, que razões históricas (emergência, estabilidade e mudança genéricas) e impressões particulares do sujeito em efetivo exercício de interlocução com o outro motivam a dinamicidade dos gêneros textuais. Em suma, Antunes (2009, p. 55) esclarece que cada variação de texto corresponde a uma resposta subjetiva às condições concretas de produção e circulação discursivas.

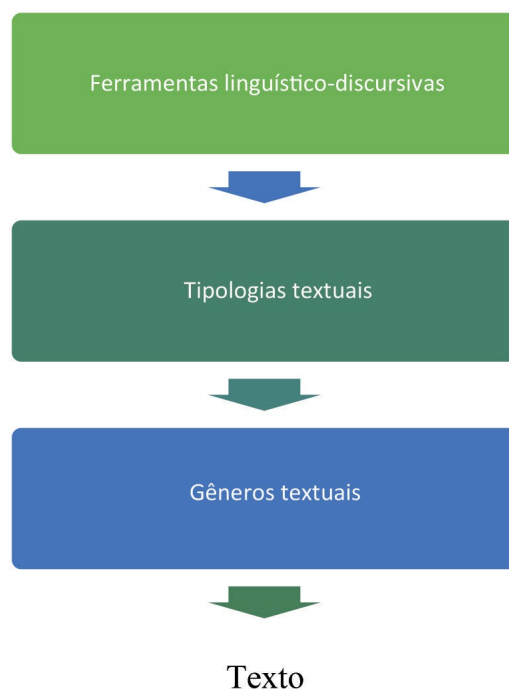
Essa perspectiva acerca dos gêneros é plenamente compatível com a gênese do artigo científico. A esse respeito, Hartmann e Santarosa (2011, p. 203-204) nos convidam a pensar em dois sujeitos, residentes em locais distantes, que se interessam pela aplicação médica de

elementos químicos. Na situação hipotética, esses sujeitos vivem em uma época em que a única forma de comunicação a distância é a carta manuscrita. Ao descobrir que dado elemento pode ser aplicado no tratamento de uma doença, um desses pesquisadores deseja comunicar o fato ao seu colega, almejando, com a produção da carta: informar o colega sobre sua descoberta, possibilitar que o colega teste o experimento e promover a continuidade dos estudos acerca do elemento. Para tanto, o investigador necessita relatar, com detalhes, todos os procedimentos adotados, para que o outro sujeito possa acatar os resultados como válidos e iniciar seus estudos para ampliar seus conhecimentos relacionados a esse fenômeno, ou refutar os resultados, elencando argumentos válidos para tal ação e sugerindo novas formas de lidar com o fenômeno em estudo.

Em síntese, a necessidade de relatar procedimentos de pesquisa, mostrar resultados e sustentá-los, para que possam ser validados ou refutados por seu interlocutor constitui a demanda social propiciada pelo gênero artigo científico, que coloca em cena interagentes interessados no avanço da discussão acadêmica em torno de determinada temática. Para que esse gênero funcione adequadamente, o sujeito-autor deve alinhar tipologias textuais que colaborem com essa necessidade: relatar procedimentos (sequência narrativa), mostrar resultados (sequência expositiva) e sustentar resultados (sequência argumentativa). Essas

sequências tipológicas (ou tipologias) são formadas por ferramentas linguístico-discursivas específicas, a fim de que o sujeito-leitor perceba o procedimento desejado pelo sujeito-autor, que selecionou tais ferramentas. Percebo que gêneros, tipologias e ferramentas não apenas se inter-relacionam, mas um acarreta o outro, gerando o texto (Figura 1).

Figura 1 – Metáfora do funil na materialização dos textos



Fonte: o autor

A Figura 1 articula quatro níveis linguísticos em efeito cascata. As ferramentas linguístico-discursivas disponíveis para o usuário da língua moldam a construção das tipologias textuais, que se organizam de modo a formar o gênero

textual (expectativa, cognitivo, abstrato), que regulará a produção do texto (material, social, concreto). Com essa representação, podemos perceber a distinção entre gênero textual e texto. Quando João escreve um artigo científico (texto), ele ativa seu enquadre mental relativo ao gênero, com base em seu funcionamento, em seus interlocutores e em sua ação discursiva (gênero). Assim, artigo científico está para gênero, assim como artigo científico de João está para texto.

Quando lemos um artigo científico (texto gerado a partir das expectativas genéricas), lançamos mão, na tarefa de relatar os procedimentos adotados, de verbos dinâmicos (significativos), que caracterizam as ações realizadas durante a investigação; assim como, de acordo com Koch e Elias (2012, p. 63), “advérbios temporais, locativos e causais.” Tais ferramentas acabam colaborando para a formação da sequência tipológica narrativa, cuja identidade principal consiste em trazer uma “sucessão temporal/causal de eventos (KOCH; ELIAS, 2012, p. 63). Usar esses verbos e esses advérbios constroem a tipologia narrativa, demandada socialmente pelo gênero artigo científico em decorrência da necessidade de relatar os procedimentos adotados pelo pesquisador.

As sequências expositivas e argumentativas recrutam, respectivamente, sintagmas nominais, que se articulam na formação de conceitos. Segundo Koch e Elias (2012), ordenadores ideológicos de argumentos e contra-argumentos, ele-

mentos modalizadores, verbos introdutórios de opinião e orientadores argumentativos, na expressão de posicionamentos. A exposição atende à demanda genérica de apresentar conceitos relacionados à temática em desenvolvimento no artigo científico, enquanto a argumentação se volta para sustentar as ideias apresentadas pelo autor do artigo. Ambas as tipologias estão articuladas, dado que os conceitos são apresentados (exposição) e servem para fundamentar os resultados encontrados na investigação (argumentação).

No momento da leitura, não percebemos com consciência esses quatro eixos, visto que eles se articulam naturalmente. Entretanto, tratar das **ferramentas linguístico-discursivas** na construção das **tipologias**, com base nas expectativas genéricas (**gênero**) utilizadas pelo sujeito-autor em seu artigo (**texto**), é muito mais que transitar pela metalinguagem, é dar visibilidade às funções textuais implícitas no texto, captadas por um leitor letrado nessa prática social e em constante formação de sua competência leitora.

b) A concepção de coerência textual

Partindo da premissa de Salomão (1999, p. 71) de que “fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social”, não podemos imaginar que a coerência textual³ se constitua exclusivamente na materialidade do texto. Ela se estabelece pelo uso da língua so-

cialmente instruído e pelo conhecimento constituído em certas culturas e épocas, fruto da relação entre a intencionalidade do **autor**, os conhecimentos e as experiências do **leitor** e o próprio **texto** (KOCH; ELIAS, 2008, 2012). O leitor ganha, então, total importância no estabelecimento da coerência, o que acarreta certa subjetividade nessa avaliação, pois um texto pode ser coerente para um leitor e não ser para outro, a depender, provavelmente, dos conhecimentos de mundo desses sujeitos.

Amparado no princípio de interpretabilidade, estabelecido por Charolles (1983), citado por Koch e Elias (2008), compreendemos que texto coerente será sempre aquele em que os interlocutores conseguem estabelecer sentido. O que não veicularia sentido não poderia, assim, ser considerado texto (poderia ser uma figura, um conjunto de palavras, ou qualquer outra denominação, porém não seria texto). Fazendo a transposição dessas reflexões para o gênero em estudo, imaginamos que o artigo possa ser mais texto para um graduando do que para um sujeito distanciado do universo acadêmico. Ambos serão capazes de ler o texto, visto que são alfabetizados, porém serão leituras distintas: o primeiro ativará mais conhecimento de mundo e, portanto, conseguirá atribuir muito mais sentido ao texto do que o segundo. No entanto, se este ingressa no ensino superior e começa a ter contato com artigos científicos, ele, gradativamente, conseguirá ativar mais sentido do que

antes, o que significa que, de certo modo, passará do *status* de não texto (ou algo próximo a isso) para texto.

Além das considerações acerca da coerência global, destaco, com base em Van Dijk e Kintsch (1983), ampliados por Koch e Elias (2012), que o sentido se estabelece não apenas daquilo que reconhecemos em termos de informação, visto haver outras esferas da linguagem que estabelecem sentido de modo distinto. Há, nesse sentido, diversos tipos de coerência, a saber: sintática, semântica, pragmática, temática, genérica e estilística.

Ao lermos Van Dijk e Kintsch (1983) e Koch e Elias (2008), deparamo-nos com os conceitos que se seguem. A coerência sintática relaciona-se com o uso adequado das estruturas linguísticas; a semântica, com a rede de sentidos⁴, respeitando o princípio da não contradição; a pragmática, com a congruência entre ato de fala e seu enunciador; a temática, com o tema esperado em dada produção, que deve ser relevante; a genérica, com as condições de produção do gênero textual; a estilística, com o uso da variedade de língua adequada (formal/informal).

Trago alguns exemplos para ilustrar esses tipos de coerência. Ao lermos “João matou José com sua arma”, deparamo-nos com uma **incoerência sintática**, visto que o pronome “sua” possui três referentes em potencial (ambiguidade): João, José e a pessoa com quem se fala. A estrutura linguística está inadequada, o que sinaliza para o produtor do texto

uma necessidade de reescrita, a fim de que o leitor possa ativar o referente pretendido. De igual modo, notamos incoerência sintática em “Tenho 25 anos, portanto sou botafoguense”, pelo fato de a conjunção *portanto* não ter estabelecido uma relação adequada entre a idade e a escolha do time (uma conclusão), reforçando, em princípio, um uso inadequado de estruturas linguísticas. Todavia, se estivéssemos lendo uma reportagem cuja tônica fosse que os botafoguenses são torcedores jovens e, ao final, o repórter utilizasse o enunciado que apresentei, poderíamos atribuir coerência sintática, uma vez que o texto colaboraria para um efeito de sentido adequado.

No caso de “Minha irmã é uma jovem-velha”, estaríamos diante de uma **incoerência semântica**, por não ter havido respeito ao princípio da não contradição, isto é, se é verdade que minha irmã é jovem, logo não é verdadeiro que ela é velha. A esfera semântica acusaria incoerência, posto que opera nas relações literais (e não figuradas) e percebe que o uso de um adjetivo, nesse segmento, invalidaria o emprego do outro. No entanto, a pragmática não consideraria o enunciado incoerente e ativaria duas possibilidades de leitura (a depender do texto no qual esse enunciado se insere): minha irmã é jovem biologicamente, mas velha, psicologicamente; ou o inverso.

Enunciados do tipo “Eu vos declaro marido e mulher!” e “Recolha todas as suas coisas, Ricardo!” podem denotar coerência ou **incoerência pragmática**.

Essa avaliação dependerá do interlocutor, que pode ser (i) legítimo para tal ato de fala. O primeiro exemplo seria coerente se fosse proferido por um líder religioso, porém incoerente se fosse enunciado por um médico. Se, no segundo exemplo, o irmão mais novo fosse o locutor, provavelmente seria motivo de risos, dado que ele não é um interagente legítimo para tal ato de fala, ao contrário da mãe ou do pai do interlocutor. Um professor assinando um atestado médico; uma médica assinando uma petição inicial e um psicólogo assinando um relatório de obra seriam casos também de incoerência pragmática, uma vez que esses sujeitos não podem ser considerados legítimos para proferirem (na escrita e na fala) essas ações.

Se um amigo dissesse “Oi, tudo bem?” e o outro respondesse “Moro em Taguatinga”, provavelmente soaria bem estranho. O que motivaria essa avaliação seria a **incoerência temática** do interlocutor, haja vista que o local de moradia não seria relevante para o tema que estaria em desenvolvimento. Socioculturalmente, essa pergunta exigiria, inclusive, uma resposta como “Tudo, e você?” e, dificilmente, inspiraria o interlocutor a narrar todos os problemas que motivariam seu descontentamento, caso não estivesse tudo bem. Porém, a incoerência temática poderia abrir espaço para a coerência, se o conhecimento de mundo partilhado entre os interagentes fosse de que Taguatinga seria um ótimo/péssimo lugar para se viver e funcio-

nasse, em resposta à pergunta, como “Moro em Taguatinga [que é um ótimo/péssimo lugar para se viver (então estou bem/mal)]”.

Provavelmente estranharíamos um bilhete de oito páginas, um artigo científico com a seção “Modo de preparar” e um cardápio sem produtos a serem vendidos, em decorrência da **incoerência genérica**. As próprias condições do gênero impedem que ativemos uma expectativa dessa natureza, pois já sabemos (e aprendemos socialmente) que um bilhete deve ser breve, que um artigo científico veicula debates oriundos do universo acadêmico e que um cardápio traz informações relacionadas aos alimentos comercializados. De igual modo, não achamos coerente que alguém conte piadas em um velório, dado que o funcionamento desse evento discursivo não prevê tal comportamento, mas avaliamos coerência no uso de abreviações em uma conversa de WhatsApp, pela própria previsão genérica (o que inclui a relação entre os sujeitos).

A **incoerência estilística** seria deflagrada ao produzirmos um artigo científico repleto de gírias ou ao escrevermos um bilhete para o nosso melhor amigo com escolhas lexicais muito formais. Os sujeitos devem, a partir do contexto em que se inserem e da relação com o outro, ajustar a linguagem para alcançar seus propósitos. Assim, é incoerente que lancemos mão de formalidade em situações que demandam informalidade, pois tal decisão pode distanciar demais

interlocutores que deveriam estar próximos. Um bilhete formal, nesse caso, pode causar tanto estranhamento para o leitor que ele pode achar que fez algo para o amigo que tenha lhe causado chateação, o que justificaria a “frieza” do texto. Seria igualmente incoerente um texto informal em situações formais, por causa da consequente aproximação inadequada (os interlocutores deveriam estar mais distantes). Tratar o chefe com informalidades, a depender da situação, pode ser considerado inadequado, por ser esperado, devido a questões hierárquicas, maior distanciamento (a intimidade, nesse caso, poderia ser altamente ameaçadora).

É claro que, em exercício de leitura, não ficamos analisando se o autor infringiu alguma dessas coerências, porém, em caso de infração, notamos que algo não se encaixou bem no texto. Ao lermos um diálogo do tipo “Oi, tudo bem! Tudo!”, avaliamos que ele é coerente, pois conseguimos ativar os sentidos pretendidos (coerência global), além de ter estrutura linguística adequada (coerência sintática), não haver contradição (coerência semântica), colocar em cena interagentes legítimos para tal ato (coerência pragmática), ter sido respeitado o tema em desenvolvimento (coerência temática), estar em consonância com o gênero conversa informal (coerência genérica) e ter utilizado um registro de linguagem adequado ao contexto (coerência estilística).

- c) A formação da competência leitora em perspectiva analítica e reflexiva

Logo no início deste artigo, assumi que minha concepção de leitura se ancora no conceito de competência metagenérica, por compreender que as múltiplas experiências leitoras (ativas, reflexivas e analíticas) dos sujeitos são capazes de promover enquadres mentais para o gênero textual vivenciado. O caráter dessa leitura é fundamental para a formação dessa competência, visto que, quando estamos diante de uma concepção de leitura centrada exclusivamente na decodificação e na lista de regras de características (estruturais) encontradas no gênero, não internalizamos/incorporamos esses enquadres mentais (a experiência social aconteceu de forma muito limitada). Essa internalização/incorporação só ocorre quando imergimos na cena genérica, de modo a lermos analítica e reflexivamente, com vistas a amadurecer nossa competência metagenérica (o que prevê, de igual modo, familiaridade com o uso das ferramentas linguístico-discursivas e com a composição das sequências tipológicas).

Desse modo, a formação leitora analítica e reflexiva prevê um sujeito inserido em práticas sociais que o possibilitem a adquirir esse olhar. Em outras palavras, ele necessita ter acesso, de alguma maneira, a uma diversidade genérico-textual cuja base tipológica seja expositiva e argumentativa, seja na leitura de reportagens, artigos científicos, críticas

literárias, resenhas de livros, filmes e artigos; seja na participação de debates. Podemos perceber, nesses exemplos, uma previsão genérica dialógica, o que possibilita ao leitor (ativo, analítico e reflexivo) a réplica: ele pode se tornar escritor de uma carta de leitor, de outra crítica literária, de uma resenha do artigo etc.

Compactuo, assim, com Lajolo (1982, p. 59) de que o leitor não adivinha os sentidos do texto, mas se torna **capaz** de “atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia”, podendo entregar-se à leitura ou rebelar-se contra ela. A coerência, então, associa-se fortemente a essa concepção, visto ser rede de sentidos negociada entre leitor, autor e próprio texto. Essa relação, assim como apresenta Antunes (2009), transcende o componente verbal, incluindo aspectos cognitivos e situacionais, o que nos faz ativar, por **formação**, enquadres de coerência global e local (nas esferas sintática, semântica, pragmática, temática, genérica e estilística).

Procedimentos metodológicos

Inicialmente, pensei em adotar o grupo focal como método etnográfico para a geração dos dados desta pesquisa. Entretanto, constatei que a prática adotada em sala de aula não se alinhava à perspectiva dos grupos focais, uma vez que não busquei lançar um tema para que os

participantes, motivados pela condução de um tópico guia, pudessem discutir a questão lançada. Propus, em consonância com o material da disciplina “Prática de Textos”, ministrada por mim, que os estudantes pudessem responder à Prática de Texto 3 em casa e trouxessem suas análises para a discussão em sala de aula. Desse modo, estávamos diante de um questionário que, similarmente ao tópico guia, possibilitaria tratarmos de assuntos afins, mas, diferentemente deste, nosso objetivo consistia em esgotar aquele instrumento, em razão da própria demanda da disciplina (era uma atividade a ser realizada), o que não seria necessário no caso do grupo focal (as questões poderiam ser excluídas, caso os dados esperados já tivessem sido gerados).

Essa característica da investigação me fez optar por utilizar a Análise de Discurso, como metodologia, por se voltar, nas palavras de Gill (2002, p. 247), “para uma preocupação com o discurso em si mesmo”, de modo a se interessar nos textos quanto ao conteúdo e à própria organização textual. A Análise de Discurso preocupa-se com tópicos que envolvem processos produtivos e interpretativos (FAIRCLOUGH, 2001), o que me fez elegê-la como metodologia, a fim de ter acesso às impressões dos estudantes acerca das reflexões teóricas no momento da análise do texto e conduzir a mediação conforme as necessidades da turma.

Após a escolha metodológica que tivesse maior sintonia com a nossa prática pedagógica e com a natureza de nossos dados, planejamos as etapas da pesquisa e iniciamos a geração de dados. Primeiramente, eu, como professor da disciplina, ministrei uma aula teórica, motivada pelo texto “Coerência: um princípio de interpretabilidade”, de Koch e Elias (2008), para tratarmos de conceitos de texto, textualidade e coerência textual, e dos eixos linguístico-discursivos que atuavam nas condições de coerência textual. Ao final desse momento, solicitei aos estudantes que lessem o artigo científico “A pedagogia da variação linguística é possível?”, de Cyranka (2015), e respondessem à Prática Textual 3, cujas questões, apresentadas a seguir, oportunizavam a análise e a reflexão quanto às condições de coerência estabelecidas no texto em questão, com base nas contribuições do texto teórico.

Aula 2: Conceito de texto (coerência textual)

Prática Textual 3

Ainda com base no texto 1, utilizado na aula passada, vamos aplicar a leitura desse texto no artigo “A pedagogia da variação linguística é possível?” (texto 2).



1. (página: 31) O uso da primeira pessoa, notado, por exemplo, no primeiro parágrafo na linha 5, ratifica a incoerência genérica na escolha dessa pessoa do discurso? Qual o possível efeito desse recurso?
2. (página: 32) Comente se há, no primeiro parágrafo, coerência pragmática no que é citado por Labov ([1972] 2008). Antes de responder, observe a referência: LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.
3. (página: 35) O uso da expressão “rurbana”, no terceiro parágrafo, revela-se incoerente do ponto de vista genérico (artigo científico) e estilístico (formal)? Comente sobre o uso dessas expressões.
4. (página: 37) Avalie a coerência sintática com relação ao uso da vírgula na primeira linha do terceiro parágrafo. É possível retirá-la? Comente a respeito.
5. (página: 47) A escolha dos termos “monitoração da linguagem” e “distanciamento”, expostos no primeiro parágrafo, foi coerente do ponto de vista temático? Justifique sua resposta.
6. (página: 48) No último parágrafo, a conjunção “mas” (linha 3) estabeleceu coerência ou incoerência semântica no parágrafo em questão? Comente.

A aula seguinte havia sido destinada ao debate, propiciado pela Prática Textual 3, com vistas a ampliar, na interação face a face, a leitura realizada individualmente em casa e a oferecer espaço para outras percepções quanto ao tópico investigado: a coerência textual no artigo científico sob análise. Como dinâmica, optei por fazer a leitura da questão e analisar, no artigo, o segmento

que havia sido solicitado no comando. Os estudantes deveriam realizar registros no caderno, ampliando a leitura feita por eles, e verbalizar suas análises, fundamentadas pelo texto “Coerência: um princípio de interpretabilidade”. Essa aula foi registrada por meio de gravação em áudio, com a anuência prévia de todos os colaboradores, a fim de que eu pudesse analisar as contribuições dos

participantes de pesquisa neste artigo na próxima seção, designada para esse fim. Utilizarei pseudônimos para fazer referência aos estudantes colaboradores, que serão utilizados na próxima seção, com o intuito de preservar suas identidades.

Apesar de termos um grupo relativamente grande em sala de aula, as colaborações centralizavam-se em alguns estudantes; outros, por mais que fossem incentivados a participar, decidiam não verbalizar suas visões (e essa decisão foi, obviamente, respeitada). O número aparentemente pequeno não seria problema para a análise dos relatos dos colaboradores, uma vez que, segundo Barbour (2009, p. 88), as pesquisas em ciências sociais voltam-se mais para “explorar a

fundo os significados dos participantes e os modos pelos quais as perspectivas são socialmente construídas.”

Resultados e análise

Nesta seção, trarei as seis questões propostas na Prática Textual 3, bem como as respostas dadas pelos estudantes e mediadas por mim. Farei referência apenas aos estudantes que manifestaram verbalmente suas análises, posto que alguns permaneceram apenas fazendo o registro por escrito da discussão por nós gerada. A tônica de nossa análise incide na leitura analítico-reflexiva dos participantes em relação ao estabelecimento da coerência textual no artigo científico.

a) Questão 1 (Prática Textual 3)

1. (página: 31) O uso da primeira pessoa, notado, por exemplo, no primeiro parágrafo na linha 5, ratifica a incoerência genérica na escolha dessa pessoa do discurso? Qual o possível efeito desse recurso?

João, estudante e colaborador do estudo, comentou que seria incoerente utilizar a primeira pessoa do discurso no segmento “Que pedagogia estamos adotando quando nossos alunos se sentem incapazes de falar e de escrever ao longo de toda a sua vida escolar?” (CYRANKA, 2015, p. 31), por estarmos diante de um texto formal, que deveria evitar o uso da primeira pessoa, com o intuito de não mostrar envolvimento da autora do artigo

com a natureza da informação. Marcos, estudante e colaborador do estudo, complementou que, na educação básica, era orientado de que deveria produzir seus textos na terceira pessoa para não fragilizar os argumentos utilizados. Após essa explicação, Suzana, estudante e colaboradora do estudo, destacou que a autora do texto deve ter optado por esse recurso para envolver o leitor em sua pergunta, como se inserisse o leitor na reflexão.

Propus uma questão para refletirmos: será que a fragilidade do argumento estaria na pessoa do discurso ou na seleção do verbo? Antes que alguém colaborasse, pedi aos estudantes que analisassem qual das seguintes estruturas teria mais força: “suspeita-se” e “destaco”. Unanimemente, os discentes apontaram para a segunda estrutura, o que desconstruía, já de início, que a terceira pessoa, por si só, fortaleceria o argumento. Retornei o debate para a prática textual, questionando se haveria incoerência genérica quanto à pessoa do discurso. Marisa, estudante e colaboradora do estudo, fez referência às suas leituras de artigo na área de direito: quase todos os artigos usavam a terceira pessoa. Aproveitei a resposta de Marisa para esclarecer que, a depender da área do conhecimento, a escrita podia ser em terceira pessoa ou em primeira. Em periódicos de linguagem, por exemplo, havia uma tendência em escrevermos na primeira pessoa em áreas relacionadas ao discurso e na terceira pessoa em áreas relacionadas ao estudo gramatical.

Exemplifiquei que Street (2015), no “I Colóquio de Linguística Aplicada Crítica

e Sociolinguística Educacional”, narrou uma experiência de recusa de seu artigo em dado periódico em razão de sua escolha por escrever na primeira pessoa. Ele, no entanto, recusou-se a acatar essa determinação, por questões estilísticas e, mais tarde, tornou-se o editor-chefe do periódico. Sua primeira providência foi inserir, nas normas de publicação, que o autor deveria escrever na pessoa do discurso em que se sentisse confortável.

Em suma, esse tópico relativo à coerência genérica desconstruiu um tabu, verbalizado por José, Marcos e Marisa, mas presente na experiência dos estudantes em geral de que textos formais devem estar escritos na terceira pessoa do discurso, em uma tentativa (em vão) de neutralidade da informação. Essa escolha deve ser realizada com base no nível de projeção que o sujeito-autor almeja ter no texto: se deseja estar mais distanciado das informações (usa-se a terceira pessoa) ou se deseja estar mais próximo das informações e assumir, com isso, a responsabilidade pelos seus atos de fala (usamos a primeira pessoa, inclusive, do singular).

b) Questão 2 (Prática Textual 3)

2. (página: 32) Comente se há, no primeiro parágrafo, coerência pragmática no que é citado por Labov ([1972] 2008). Antes de responder, observe a referência: LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

Introduzi o tópico seguinte indagando os estudantes se eles se recordavam do conceito de coerência pragmática. Sofia, estudante e colaboradora do estudo, relembrou o exemplo citado por mim, da incoerência de um atestado médico portar a assinatura de um professor de linguística, e sintetizou que o linguista não seria um sujeito legítimo para assinar tal texto. Concordei com a estudante e complementei que o ato de fala não é compatível, pois o texto, de certo modo, perde um pouco da validade (da textualidade), em decorrência dessa inadequação. O local de trabalho desse paciente dificilmente validaria esse documento (aliás, reiterei, ele sequer seria um documento).

Conduzi, na sequência, os estudantes para a leitura da questão e os convidei para buscarmos o trecho no texto sob análise, que consistia no seguinte: “De fato, é com Labov ([1972]2008) que a contraparte social da linguagem, isto é, os valores culturais da comunidade do falante, passam a fazer parte dessas reflexões.” (CYRANKA, 2015, p. 32). Após esse momento, perguntei se havia alguém que conhecia esse autor e, assim como previ, obtive resposta negativa de todos. Com base nesse dado, pedi a eles que analisassem se o pensamento estava em sintonia com a temática do artigo e justificassem suas visões. César, estudante e colaborador do estudo, reiterou que o aspecto social parecia ter relação com o título do artigo, cuja tônica era a

variação linguística, e lembrou ter estudado a variação (linguística) social no Ensino Médio. Concordei com as ideias de César e passei o turno para Marisa, que relacionou comunidade do falante (que provavelmente seria ampla) com a predisposição à variação linguística. Ou seja, o pensamento, para esses dois colaboradores, estava em alinhamento com o tema em desenvolvimento.

Afirmar que Labov parecia estar bem situado quanto a essa discussão, o que justificaria a inserção desse pensamento no artigo, e questionei, em seguida, se ele era legítimo para aquele ato de fala. Juntamente com o aceno positivo de cabeça de alguns alunos, João, em tom de brincadeira, disse que ele era entendedor do assunto. Pedi aos discentes que observassem a referência da obra, na própria questão, e confirmassem ou refutassem a conclusão que havíamos tido. Fabrício comentou que a obra de Labov tinha tudo a ver com o debate e essa já seria uma pista de que ele era legítimo para aquele debate. Encerrei nossa conversa em torno dessa questão sintetizando que o pensamento e o título da obra em consonância com o debate eram pistas favoráveis para essa conclusão, informando que Labov era o pai da sociolinguística quantitativa, o que não deixava dúvida da coerência pragmática do ato de fala desse estudioso da linguagem.

c) Questão 3 (Prática Textual 3)

3. (página: 35) O uso da expressão “rurbana”, no terceiro parágrafo, revela-se incoerente do ponto de vista genérico (artigo científico) e estilístico (formal)? Comente sobre o uso dessas expressões.

O debate sobre essa questão foi bastante breve. Solicitei a algum discente que lesse o comando e logo fomos ao segmento para analisarmos o uso da expressão “rurbana”: “Os alunos das escolas públicas brasileiras, em geral, são falantes de uma variedade intermediária entre a fala rural e a urbana, a que Bortoni-Ricardo (2004: 52) chamou de variedade *rurbana*.” (CYRANKA, 2015, p. 35). Ao propor que pensássemos sobre o termo, sondei se eles achavam a expressão informal demais para ser usada em um artigo científico.

Karina logo sinalizou negativamente, pois se uma autora empregou o termo,

ele deveria ser da área. Concordei com a discente e complementei que “rurbana” era, de fato, um termo técnico, muito usado na literatura que discute a variação linguística. Marcos, em acréscimo a esse comentário, chamou a atenção para a nota de rodapé (presente na página 35 do artigo), que trazia a definição técnica do termo, o que nos fazia crer que a expressão era coerente para o gênero artigo científico e o estilo formal era muito bem-vindo nesse caso. Sintetizei, por fim, que termos técnicos são, evidentemente, formais e, por conseguinte, são compatíveis com o gênero artigo científico.

d) Questão 4 (Prática Textual 3)

4. (página: 37) Avalie a coerência sintática com relação ao uso da vírgula na primeira linha do terceiro parágrafo. É possível retirá-la? Comente a respeito.

Após a leitura da questão, abrimos o artigo na página 37 e analisamos o seguinte trecho: “Eles são usuários da variedade rurbana, que apresenta traços graduais e traços descontínuos.” (CYRANKA, 2015, p. 37). João afirmou que o trecho após a vírgula funcionaria como um aposto, o que nos impediria de retirar a vírgula.

Questionei, então, se o texto era coerente sintaticamente e ele sinalizou positivamente. Após esse momento, informei que, de modo mais funcional, poderíamos considerar que o segmento era explicativo, porém, sintaticamente, não estávamos diante de uma oração apositiva, mas de uma oração adjetiva explicativa.

Prosseguindo com a explicação, escrevi o segmento em análise sem a vírgula e perguntei à turma se havia mudança quanto ao sentido. Diante de um silenciamento geral, esclareci que, sem a vírgula, teríamos uma oração adjetiva restritiva, o que pressuporia uma escolha realizada diante de categorias de variedade rurbana (com outras espécies de traços). Continuei exemplificando que seria como se houvesse variedade rurbana com traços graduais e descontínuos; variedade rurbana com traços permanentes e duradouros entre outros,

e eu escolhesse o primeiro grupo (dentro de um conjunto de possibilidades). Já o caso que analisávamos fornecia apenas uma explicação adicional, assim como o aposto, e informava que toda variedade rurbana apresentava tais traços (graduais e descontínuos). Suzana indagou se essa análise não esbarrava também na avaliação da coerência semântica, e eu acenei positivamente, complementando que, como a análise incidia na ordem da significação, o eixo semântico estava colaborando para tal constatação.

e) Questão 5 (Prática Textual 3)

5. (página: 47) A escolha dos termos “monitoração da linguagem” e “distanciamento”, expostos no primeiro parágrafo, foi coerente do ponto de vista temático? Justifique sua resposta.

Em sequência à nossa prática textual, buscamos checar se a seleção lexical das expressões “monitoração da linguagem” e “distanciamento” no artigo científico conferia ao texto manutenção temática. Pedi à Suzana que fizesse a leitura do seguinte trecho a ser analisado: “Ao longo das atividades, os alunos vão naturalmente incorporando certo vocabulário específico da reflexão linguística: uso formal, grau de escolarização, monitoração da linguagem, distanciamento etc.” (CYRANKA, 2015, p. 47).

Após algum tempo de silêncio (decidi não propor uma questão introduzindo o debate), Fabrício comenta que os termos

estão bons para o texto, não notou estranhamento. Concordando com o colega, Karina reforça que ambos os termos estão em sintonia com a discussão que a autora trouxe ao texto. Com base nessas duas visões, lancei à turma a seguinte reflexão: que recurso cotextual colaborava para que julgássemos ter havido coerência temática?

Marisa, com riso no rosto, estranhou meu questionamento e destacou ter tido a impressão de que Karina já havia contemplado essa reflexão. Concordei parcialmente, esclarecendo que a seleção lexical que precedia esse parágrafo, sem dúvida, deixava-nos alinhado à

discussão. Reforcei, no entanto, que gostaria de voltar o olhar para o trecho sob análise. Após releitura, Sofia destacou que a expressão “reflexão linguística” anuncia uma cadeia de tópicos que se alinham com a linguagem. Marcos percebeu, logo depois, que o sentido dos itens posteriores (uso formal, grau de escolarização, monitoração da linguagem, distanciamento) é reforçado pela expressão mencionada por Sofia. Em acordo com ambos os estudantes, acrescentei que alguns dos itens citados por Marcos eram sim reforçados, mas a outros era dado o real significado. “Monitoração da linguagem”, prossegui, havia sido reforçada, dado que a locução adjetiva (da linguagem) já estava caracterizando bem a expressão;

já “distanciamento” havia recebido seu sentido justamente por se ancorar a informações cotextuais.

Considere relevante destacar que nossa perspectiva (textual, e não frásica) era reveladora por si só. A expressão “monitoração da linguagem”, mesmo analisada fora do texto, não constituía referente vago, diferentemente de “distanciamento”, que guardava em si uma potencial vagueza. Acrescentei, ainda, que, se empregássemos o segundo de modo isolado, não seria incomum fazermos diversas associações, como o distanciamento físico, por exemplo, porém o cotexto e o contexto eram eficazes na recuperação do referente, que colaborava para a coerência do tema em desenvolvimento.

f) Questão 6 (Prática Textual 3)

6. (página: 48) No último parágrafo, a conjunção “mas” (linha 3) estabelece coerência ou incoerência semântica no parágrafo em questão? Comente.

Para finalizar a nossa prática textual, relembrei aos estudantes (e colaboradores do estudo) de que a coerência semântica era construída com base no princípio da não contradição (cf. Van Dijk e Kintsch, 1983). Em seguida, Karina leu o enunciado e convidei-os para que analisássemos a conjunção “mas” no artigo científico. O trecho era o seguinte: “Dados etnográficos recolhidos mostram tratar-se de alunos oriundos de classe média baixa, **mas**

falantes da variedade urbana comum” (CYRANKA, 2015, p. 48). Após esse momento, questionei se a conjunção em análise era a geradora de contradição.

João compreendeu que a conjunção articulava duas ideias em contradição, dado que eram ideias opostas e, por essa razão, geraria uma contradição no texto. César, por sua vez, discordou do colega, ao destacar que os segmentos conectados pelo “mas” estavam sim em oposição,

mas não significava haver contradição no texto. Balancei a cabeça positivamente e orientei que os estudantes voltassem a atenção para o conteúdo expresso antes e após a conjunção. Ao relermos o período, reformulei a pergunta no sentido de avaliarmos se o conteúdo da primeira invalidaria o da segunda, ou vice-versa. A resposta foi negativa.

Ainda nessa análise, trouxe outro questionamento: estávamos diante de uma oposição de ideias ou de uma contradição? Destaquei ser comum nos textos a articulação de ideias opostas funcionando como uma espécie de quebra de expectativa. Pedi que avaliassem os seguintes enunciados como contradição ou oposição: (a) Fernando é alto, mas não alcança a lâmpada sem escada; (b) Fernando é alto, mas é baixinho. Suzana, ratificada pelos colegas com sinal positivo de cabeça, avaliou que o primeiro seria oposição de ideia, já que uma informação não anularia a outra, mas havia quebra de expectativa, pois era esperado que Fernando alcançasse a lâmpada; enquanto o segundo seria contradição, pois, se era verdade que Fernando era alto, não poderia ser igualmente válido que ele fosse baixinho.

Retomando o nosso trecho sob análise, concluí que a conjunção estabelecia oposição de ideias, uma vez que a expectativa era de que alunos oriundos da classe média baixa não fossem falantes da variedade urbana comum, mas o dado, contrariando essa expectativa, mostrou que o fato de serem oriundos da classe média baixa não

anularia a informação de que eram falantes da variedade urbana comum (embora talvez esperássemos que esse registro linguístico não pertencesse a esse público, mas a falantes, por exemplo, provenientes de classe média alta). Não haveria, nesse sentido, incoerência semântica, visto que o trecho não feria o princípio da não contradição, o que conferia a ele coerência nessa esfera da linguagem.

Conclusão

Antes de tudo, destaco que a formação da competência leitora no ensino superior constitui um processo contínuo, e não se estabelece apenas em uma prática textual, como a que propusemos na disciplina “Prática de Textos”. Entretanto, trouxe para a análise uma atividade relacionada à composição da coerência textual, que possibilitaria, a partir de leitura analítico-reflexiva, criar consciência acerca dos fatores que naturalmente integram um texto.

A partir da leitura do texto teórico, que versava sobre coerência textual, e da leitura do texto prático, que possibilitava a análise das condições de coerência estabelecidas no texto, foi possível atingir o nosso objetivo de pesquisa à medida que os estudantes conseguiam, em conjunto com o professor, aplicar as reflexões teóricas nos segmentos analisados. Os próprios estudantes buscavam ajustar as análises inadequadas e, em caso de falta de visibilidade, contavam com o auxílio do professor, a fim de se alinharem com

o princípio de interpretabilidade estabelecido na tríade autor-texto-leitor.

Em resposta às questões de pesquisa inicialmente propostas, assumo que, somente a partir da leitura e do debate de conceitos teóricos, conseguimos prosseguir com a análise dos segmentos e isso, de algum modo, ampliou a competência leitora dos estudantes, uma vez que, segundo relatos dos colaboradores, eles não haviam tido consciência de que esses aspectos estariam em jogo no momento da leitura do artigo científico (e de textos em geral). Ademais, as respostas dos estudantes, mediadas por eles mesmos e pelo professor, sinalizaram haver compreensão quanto à coerência, em linhas gerais, como princípio de interpretabilidade, e aos eixos linguístico-discursivos que a compõem, a saber: as coerências sintática, semântica, pragmática, temática, genérica e estilística.

Almejo, em suma, que as reflexões lançadas neste artigo possam incentivar outras investigações relativas à leitura analítico-reflexiva, voltadas para outras práticas de linguagem, como o uso de ferramentas de coesão sequencial, a constituição da progressão referencial ou mesmo as condições de produção de gêneros textuais acadêmicos. A partir dessa ação, acabamos por trazer ao discente a consciência de que a atividade de leitura transcende a mera decodificação, mas envolve análise e reflexão das manifestações linguístico-discursivas em uso, situadas em práticas inscritas no universo do ensino superior.

Reading competence formation in higher education: a practical analytical-reflective reading of textual coherence in scientific article

Abstract

The higher education demands, in their daily practices, reading and writing activities and in academic genres. Our goal with this work is to bring out the textual analysis performed by graduate students, through the application of theoretical concepts relating to textual coherence in analytical and reflective reading of a scientific paper, seeking the formation of reading competence. Therefore, this research is inscribed on the agenda of sociointeractional studies, interfaced with the Social Cognition and the Linguistic of Text, and lies, methodologically, in Discourse Analysis. From textual practice with six questions relating to textual coherence, we apply the theoretical concepts in the analysis of the article, in order to negotiate the senses perceived by collaborators, with mediation of the teacher, in relation to the overall coherence and linguistic-discursive axes that compose it, namely syntactical, semantics, pragmatics, thematic, generic and stylistic coherence.

Keywords: Competence reading. Practice of reading. Textual coherence. Scientific article. Higher education.

Notas

- ¹ Ao mencionarmos o termo *leitura*, não fazemos referência ao ato de decodificar. Assumimos, assim, o caráter ativo, protagonista, analítico e reflexivo, inerente ao olhar universitário.
- ² Afiliamo-nos à terminologia freiriana de leitura de mundo e de leitura da palavra, com base no pressuposto de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989).
- ³ Ao fazermos menção à coerência textual, estamos automaticamente tratando do conceito de texto. Em outras palavras, tudo aquilo que conseguimos estabelecer sentido é considerado texto; ao passo que aquilo que não estabelecemos sentido é um **temporário** não texto, que demandará ou a ampliação do conhecimento de mundo do leitor, ou a reedição do texto por parte do escritor, para que possa, então, atingir o *status* de texto.
- ⁴ Apesar de Koch e Elias (2008) definirem a coerência semântica com o estabelecimento das relações de sentidos, compreendemos que a análise, no nível semântico, volta-se para as relações de significado, ficando, para a esfera pragmática, a constituição do sentido, negociados pelos interagentes.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Esmantina G. Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução coordenada por Izabel Magalhães. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. E. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

STREET, B. *Multiletramentos: um encontro com Brian Street*. Brasília, DF, 12 mar. 2015. Palestra ministrada no I Colóquio de Linguística Aplicada Crítica e Sociolinguística Educacional.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.