

LEITURA (PRODUTIVA) NO ENSINO SUPERIOR:
TEXTOS E CONTEXTOS LEITURA (PRODUTIVA)
NO ENSINO SUPERIOR: TEXTOS E CONTEXTOS

Robson Coelho TINOCO*
robson@unb.br

* Professor Adjunto da Universidade de Brasília.

LEITURA (PRODUTIVA) NO ENSINO SUPERIOR: TEXTOS E CONTEXTOS

RESUMO

Basicamente, este artigo propõe estratégias para o professor desenvolver, em sala de aula, atividades de leitura (mais produtiva e conscientizadora) de textos literários. Essas estratégias consideram o aluno como elemento social inserido em um dado momento histórico que é resultado de experiências culturais anteriores e atuais, condicionadas pelas normas da língua e meios de expressão das linguagens. Nesse sentido, propõe-se uma percepção-coordenação mais apurada do professor quanto a tais atividades de leitura, aliadas a um processo de (re)descobrimto das informações textuais – explícitas e implícitas – e das intenções do autor de um texto romântico, modernista etc. Propõe, ainda, a título de esquema de ensino-aprendizagem: leitura mais produtiva (texto/linguagens) $\leftrightarrow$ processo de conscientização (sociedade) $\leftrightarrow$ aluno / leitor (ser social).

PALAVRAS-CHAVE

Sociedade; processo; conscientização; coerência; recepção

PRODUCTIVE READING IN HIGHER EDUCATION: TEXTS AND CONTEXTS

ABSTRACT

This article proposes strategies that teachers can employ in classroom activities to obtain more productive and awareness-raising reading of literary texts. These strategies treat students as social subjects rooted in a particular historical context resulting from previous and current cultural experiences, constrained by language norms and means of expression. In this sense, what is proposed is a more acute perception-coordination of the teacher vis-à-vis reading activities, associating them with a process of (re)discovery of (explicit and implicit) textual information and the perceived intentions of the (romantic, modernist etc.) author. The teaching-learning scheme propounded is as follows: more productive reading (text/discourse) $\leftrightarrow$ awareness raising (society) $\leftrightarrow$ student/reader (social being).

KEYWORDS

Society; process; awareness raising; coherence; reception

Análises textuais mal feitas e pouca informação: um (des)processo

Os professores adotam um tipo de avaliação de textos limitada, quase sempre, por questões mais de ordem intuitivo-gramatical que técnico-lingüística, preterindo, nesta opção avaliativa, o fator da "continuidade de sentido", segundo Ingeldore V. Koch (1989, p.97), base da coerência, representando a unidade de sentido textual. Esta continuidade se estabelece entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. Assumem, pois, nesta tomada de posição, uma visão parcial do todo textual apresentado, não percebendo aspectos importantes (não explícitos, mas presentes) de articulação/apresentação de idéias diluídas pela informação global contida no "nível da textualidade".

Percebe-se pelo trabalho feito com a avaliação que os professores, adaptados por uma questão de (mau) hábito e desinformação a análises simplificadas, apresentam grande dificuldade de, por exemplo, considerar "bons textos" aqueles que não apresentam uma clara e objetiva apresentação de elementos de coesão gerando a coerência textual; não percebem mesmo que "há textos sem coesão, mas cuja textualidade ocorre ao nível de coerência" (MARCUSCHI, 1983, p.43) e que, como citado anteriormente, "a coesão não é condição nem suficiente nem necessária para formar um bom texto" (FÁVERO, 1991, p.52). Muitos desses professores, pela falta (ou no caso do texto 4., pelo uso exagerado) de alguns elementos coesivos estabelecidos pela norma gramatical, teriam várias ressalvas para admitir a presença de coerência (aqui considerada como promotora de textualidade e sem entrar no mérito da estrutura típica das produções poéticas) em textos como os apresentados a seguir:

1. SERENATA SINTÉTICA

Lua morta.
Rua torta.¹
Tua porta.

2. A ONDA

a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
a onda a onda²

3. (...)

Triiiiiiiiiiii!!!

- João, telefone!

- Agora não, estou no banho!³

4. Tema:

"Um não sei o quê, que nasce não sei onde,
Vem não sei como e dói não sei por quê."

Existe um programa em que estou tentando fazer desde o começo da aula que não sei o que é ainda mas estou trabalhando nele.

O programa nasceu não sei como, pois quando comecei a fazer o programa eu pensei que não fosse conseguir fazer. Ele nasceu não sei de onde mas assim que apareceu e eu comecei a fazer o programa aí vi que era uma coisa muito interessante.

Quando foi chegando no final do programa eu fui ficando mais contente pois fazer um programa é uma coisa muito complicada. O programa foi ficando mais fácil também. Quando terminei o programa eu não acreditei, mas estava pronto.

No dia seguinte quando fui ver se o programa estava funcionando, dei com a cara na parede, o programa estava com erro. Uma dor não sei por que começou a doer, mas consegui me acalmar e fui procurar o erro e acabei achando, foi uma alegria muito grande para mim.⁴

5 Luiz Paulo estuda na Cultura Inglesa.

Fernanda vai todas as tardes ao laboratório de física do colégio.

Mariana fez 75 pontos na FUVEST.

5
Todos os meus filhos são estudiosos.

6. O SHOW

O cartaz

O desejo

O pai

O dinheiro

O ingresso

Os textos apresentados, mesmo que não contenham vários dos elementos específicos de coesão – do ponto de vista da gramática normativa –, não podem ser considerados incoerentes, já que a coerência não é mera propriedade textual, mas condição estabelecida numa situação comunicativa entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em dada cultura (VAN DIJK, 1981). É a apreensão desta “condição/situação comunicativa” que escapa, via de regra, das análises feitas pelos professores, preocupados mais em detalhar falhas presentes na estrutura superficial dos textos produzidos (erros ortográficos, palavras mal colocadas, metáforas descabidas etc.) e menos em desenvolver uma linha lógica de raciocínio que leve em conta a construção das idéias compondo o que se chama, nos textos, de estrutura profunda. Esta estrutura comporia o nível de articulação de idéias, nível textual representando aquilo que o Prof. Joel Martins (Psicologia da Educação, PUC-SP) considera a experiência mundo-vida do produtor do texto – produtor/emissor sempre querendo fazer-se entender pelo receptor e sua experiência mundo-vida.

Aprender que o texto apresenta, geralmente, uma unidade de sentidos é questão primordial para uma boa análise das informações (da estrutura superficial e da profunda) nele contidas. Aprender a relação de sentido entre suas micro-unidades (as idéias articulando-se em expressões com intenção comunicativa) é estabelecer uma "continuidade de sentidos" que

estabelece uma coesão conceitual-cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos (...) que não são só do tipo lógico, mas também dependentes de fatores sócio-culturais e de fatores interpersoais como, por exemplo:

3. Texto do próprio autor.

3. Texto do próprio autor.

- a) as intenções comunicativas dos participantes da situação comunicativa de que o texto é o instrumento (tem-se aqui a caracterização do nível argumentativo);
- b) as formas de influência do falante na situação da fala e
- c) as regras sociais que regem o relacionamento entre as pessoas ocupando determinados "lugares-sociais" (pai/filho, professor/aluno, etc.). (Koch, op.cit., p.91)

Da até longa citação da autora, o exemplo a seguir busca representar a inter-influência desses fatores na situação de um texto publicitário e sua intenção básica de vender um produto, trabalhando com o apelo emocional, apelo à condição de status social, apelo mesmo à vaidade humana dos possíveis compradores:

SANTANA.

Você pode até merecer mais. Só que não existe.⁷

Da articulação, enfim, daquelas experiências mundo-vida, é que os textos, mesmo com falhas na coesão, mostram-se, mais íntegros ou não, mais informativos ou não. Tais integridade e informatividade textuais dependem do grau de entendimento (do professor-leitor) da coerência textual, e suas características particulares, que oferecem às idéias um estrato de legitimidade subordinado a um outro – de produção linguística fruto de um dado contexto-momento sociocultural partilhado pelas pessoas. Note-se que essa partilha se desenvolve em aspectos de "compreensão dialógica" das idéias do outro (BAKHTIN, 1997), argumentado defendido por Koch (op.cit., p.77) através das palavras de Charolles ao avaliar que todo texto tem certo grau de coerência, cujo cálculo só depende da capacidade de recuperação do sentido pelo receptor do texto.

Os professores de ensino superior – sobretudo os que não são formados em cursos de Letras – desconhecem, geralmente, conceitos lingüísticos básicos, como o da competência textual – habilidades como parafrasear um texto, fazer resumos baseados em tópicos sentenciais ou discursivos, dar um título a partir de seu conteúdo, distinguir um texto científico de um texto poético etc. Tal situação lhes dificulta a apreensão, em determinados textos, da coerência como elemento articulador do "todo textual" apresentado. Esta competência, fruto de conhecimentos e experiências das pessoas de um determinado (e compartilhado) contexto sociocultural, é inerente à consideração de um texto que, como tal, apresenta-se "como sendo mais do que a soma dos enunciados que o compõem, já que sua produção e compreensão derivam de uma competência específica do falante – a competência específica do falante – a competência textual." (Fávero, op.cit., p.49)

Não basta considerar o texto como forma unívoca, sem variantes possíveis, de representação de uma estrutura semântico-gramatical condicionada por normas e definições unidisciplinares. Em se tratando de coerência textual, não basta considerá-lo como tendo em si uma única possibilidade de apresentação de idéias

– possibilidade certa ou errada. Não considerar a coerência como fator multidisciplinar de expressão textual é incorrer na postura de que a textualidade não é gerada por fatores externos ao texto. É não perceber que a coerência se estabelece na dependência de uma multidisciplinaridade de fatores, o que inclusive se leva a uma abordagem multidisciplinar dessa mesma coerência. (Koch, op.cit.)

Os professores têm o hábito, também institucionalizado por um ensino voltado a questões imediatistas, de "cobrar" textos que sejam criativos mas compreensíveis, o que é lógico. Avaliam, todavia, a questão da originalidade quase sempre vinculada a uma limitação, de novo, imposta por questões de mera gramaticalidade: texto bom é aquele que se entende (entendimento = respeito às normas discursivo-gramaticais: paragrafação, acentuação, concordâncias etc.).

Fazem, dessa maneira, uma confusão de conceitos ao não se darem conta da articulação entre as informações dadas e informações novas, ambas compondo o conhecimento de mundo de Emissor (aluno) e Receptor (professor). Aquelas seriam as já conhecidas e essas as oferecidas "como novidade". A coerência de um texto, conforme avalia Koch (op.cit., p.103), estabelece-se no equilíbrio entre informação dada e informação nova. Seriam consideradas, ainda segundo a autora, informações (entidades) dadas (conhecidas) aquelas que:

- a) constituem o co-texto, isto é, que são recuperáveis a partir do próprio texto;
- b) fazem parte do contexto situacional, isto é, da situação em que se realiza o ato de comunicação;
- c) são de conhecimento geral em dada cultura;
- d) remetem ao conhecimento comum do produtor e do receptor.

A construção de um mundo textual compreensível é o fator primordial para que o texto possa ser, a partir desse dado, considerado como coerente ou não e os professores cobram criatividade e gramaticalidade sem perceber como (e em que níveis) essas "produções textuais" se articulam. Negam-se, por vezes (ou em geral?), a assumir uma postura mais participativa na situação comunicativa produzida pelo texto; negam-se a (re)aprender a ler as informações dadas e as novas, oferecidas ao longo (e além) do texto; negam-se, enfim, nessa situação de desconhecimento do que implica avaliar um texto, a perceber a coerência como resultado de níveis de compreensão.

Koch (op.cit., p.97), argumenta que

para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o mundo textual, dentro do qual a palavras e expressões do texto ganham sentido.

Nesta argumentação é preciso vislumbrar "a construção de um mundo textual" como uma das partes significativas de composição do PROCESSO que finda em representar coerência entre as informações produzidas em um dado contexto comunicativo (e com uma dada intenção comunicativa). Nessa linha, avalia a autora que a coerência não é nem característica do texto, nem dos usuários do mesmo, mas está no processo que coloca texto e usuários em relação numa situação. Para tanto, considera que a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais. (idem)

Koch ainda estabelece como fatores básicos de composição de coerência:

- elementos lingüísticos: elementos que servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituindo o ponto de partida para a elaboração de inferências;
- conhecimento de mundo: conhecimento adquirido na medida em que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos;
- conhecimento partilhado: composição, promovida pelos interlocutores, dos elementos textuais constituindo a informação "velha" ou dada introduzindo, a partir dela, a informação "nova" trazida pelo texto;
- inferências: operações pelas quais, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor procura compreender um texto integralmente (em seus diversos níveis de informações implícitas), buscando assim uma apreensão mais ampla do texto que ouve ou lê;
- fatores de contextualização: fatores que "ancoram" o texto em uma determinada situação comunicativa. Podem ser: data, local, assinatura, timbre; disposição na página, fotos, ilustrações (como fatores gráficos) etc.
- situacionalidade: determina em que medida a situação comunicativa interfere na produção e recepção do texto, é um elemento de composição que abrange o processo de comunicação entre autor e leitor, processo intermediado pelo texto e seus níveis de informação compoendo a mensagem veiculada.

Assim avaliada por essas considerações e posturas de ensino/aprendizagem, a coerência (os fatores que lhe dão consistência) assume, modernamente, um papel fundamental na apreensão da mensagem textual. Essa mensagem possibilita mesmo um "desvelamento dialógico mais amplo" (FARACO & TEZZA, 2001) das intenções do autor ao produzir uma obra com um dado objetivo que não o de ser um mero acúmulo de palavras incoerentes porque, sobretudo, desconexas entre si.

A função da linguagem como (mais) uma leitura a ser feita

Toda forma de linguagem expressa uma informação que, devidamente apreendida e avaliada, pode prestar-se a ser um fator de aprimoramento intelectual e de convivência social. O contexto sociocultural é o meio em que a mensagem se

transforma e a linguagem, mostrando-se à pessoa, revela sua faceta de comunicação e poder. A linguagem escrita, pois, deve cumprir este papel de transformar a pessoa em um leitor consciente à medida que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva e reveladora; à medida que, mais que a obra, ele lê, por meio dela, o(s) mundo(s) do autor e dele próprio, leitor. É por essa análise que se pode afirmar que a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um momento histórico que deve ser levado em conta. (ORLANDI, 1988)

Segundo tais considerações, no exercício da leitura não há separação entre processo e produto, pois na interlocução o sentido se constitui a cada momento de forma múltipla e fragmentária. MÚLTIPLA, porque cada leitura se integra à particular experiência mundo-vida de cada leitor; FRAGMENTÁRIA, porque fragmento de vida representa uma determinada circunstância e situação em que ela (a leitura) é realizada. Essa relação dinâmica entre atos de conhecimento (processo) e coisa produzida (produto) finda por representar a linguagem – o exercício de ler.

Assim considerada, a leitura não é mera apreensão de um sentido escrito, mas um processo determinado por elementos, ora mais técnicos (paragrafação, concisão, teor argumentativo etc.), quando se trata de textos dissertativos; ora mais estilísticos (criatividade, neologismos, teor poético etc.), quando os textos são literários. Todavia vários são os autores, entre eles Eni P. Orlandi (1989), que observam o quanto a escola tem cometido o erro de igualar tudo. O que se propõe como uma boa (e produtiva) leitura é: Ler o mundo em uma obra escrita; ler as marcas de um Homem-Sujeito que faz do mundo seu Objeto de existência e comunicação – um Homem que está no mundo: Transformador-sujeito-transformado em fonte viva de acumulação de suas próprias experiências de vida e mais as das outras pessoas. Jaus, dentre outros, na base teórica de sua Teoria da Recepção, trata dessa questão primordialmente.

Para essa leitura produtiva é fundamental avaliar a obra escrita como linguagem mostrando o mundo, porque o revela, à medida que o leitor se percebe refletido nela. Tem-se, enfim, como uma das consequências desse processo comunicativo, um leitor que lê melhor, porque lê mais, apreendendo mais conscientemente as informações, pelo fato de ter aprimorado sua leitura. Uma boa leitura faz-se por meio de um processo consciente em que ela, produtivamente, mostra-se como representação de consciência que busca QUEM? é o Sujeito que lê e O QUÊ? é o Objeto lido, pois o ato de ler nada mais é que reflexo direto do HÁBITO de ler ou, antes, quanto mais se está habituado a ler, melhor se estabelece este ato representando uma, dentre tantas, "função social" (CAMACHO, 1988, p.29).

Voltando, pois, ao conceito implícito e proposto de que

ler bem $\Leftrightarrow$ processo de conscientização,
em que a idéia-base é a de que
ler bem(gera um) estado (eficaz) de consciência,

surtem as seguintes constatações:

1. A pessoa alfabetizada pode ler as formas das palavras sem saber ainda desvendar suas muitas possibilidades de significado nos vários contextos; portanto, mais vê do que lê (desvendando a leitura feita).

2. A pessoa inconsciente de sua função social como leitor, lê sem propriamente chegar ao texto; lê sem o ler direito por motivos como:

- impaciência, preguiça advindas de obrigação escolar;
- interesses efêmeros (concursos vários, vestibular etc.);
- mera imposição sócio-intelectual.

3. A pessoa consciente (produto de um processo de conscientização social que promove o processo verbal) lê pelo prazer do ato em si ou pelo prazer da necessidade de ampliar conhecimentos; lê como obrigação sim, que, todavia, leva ao aprimoramento da paciência, da percepção da própria expressão verbal; leva, enfim, ao aprimoramento do conceito de cidadania.

Em resumo, pode-se dizer das pessoas, aqui consideradas sujeitos leitores que:

- a) o sujeito aleatoriamente alfabetizado mais vê, pouco lê;
- b) o sujeito inconsciente do processo de leitura do qual ele próprio, enquanto agente, faz parte, não lê propriamente, pensando que lê bem, ou nem pensa em nada e
- c) o sujeito consciente vê (percebendo sutilmente) o que não precisa ser lido; classifica, seleciona muito melhor e mais rapidamente as informações e, aprofundando-as, lê a essência do texto, ou melhor, lê também sua essência. Lê bem, enfim.

Apreender a essência de uma mensagem qualquer – seja na leitura atenta do complexo Ulysses, de James Joyce ou do regionalíssimo Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa; tanto quanto na leitura de informações intencionalmente implícitas de um texto publicitário ou de um bilhete, repleto de gírias e anglicismos, escrito, por exemplo, por um jovem surfista para sua namoradinha – sempre requer, mesmo pouca ou muita, uma atitude reflexiva. Sob tal processo, reflexão é já compreensão e, em se tratando especificamente de atividades de leitura, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; “o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se”. (SILVA, 2002, p.44)

Refletir sobre uma leitura que se faz, percebendo que sob ela estão as raízes produtoras da mensagem essencial do autor, é compreendê-la além da simples representação verbal de um texto escrito; é perceber esses três propósitos da leitura (idem), dados como os fundamentos de uma produtiva reflexão:

compreender a mensagem,
compreender-se nela e
se compreender por ela.

Nesse processo de leitura produtiva, a informação subjetiva gera uma informação mais objetiva que, analisada e compreendida, promove aberturas para uma nova análise subjetiva e assim sucessivamente. Seguindo essa linha de argumentação, e sob a estrutura de um sistema em que educação libertadora gera um plano de conscientização promovendo uma leitura crítica (produtiva), pode-se estabelecer que:

1. educação libertadora são “atos livres que levam a refletir, interpretar, compreender”
- e
2. leitura crítica são “atos de constatar, comparar e transformar”. (idem, p.80)

Plano de conscientização: ler a palavra carregada de mundo

O processo conscientizador revela-se em um determinado plano levando em conta a condição primeira de, pela reflexão e questionamento, libertar-se de tudo que se mostra, a princípio, politicamente correto, filosoficamente reacionário, psicologicamente simples. Esses três níveis teóricos surgem como componentes de uma estrutura social tradicional e ultrapassada, porque fechada em si mesma – estrutura que tem na própria preservação inquestionável o único, e por isso injusto, sentido de funcionamento e continuidade.

Esse processo conscientizador expõe variantes, e uma das mais revolucionárias e criticadas, e mal trabalhadas, é a Leitura. Estar, pois, consciente de que ler é mais que ver, já é ler melhor e essa consciência é trazida à luz por uma leitura crítica, revelando e refletindo uma função social da pessoa. Essa função implica um funcionamento mais integrado entre os vários níveis de comunicação, que vão desde as primeiras informações no convívio familiar, passa pela relação escolar-pessoa e se reflete no dia a dia profissional que, se tudo é mesmo um processo cíclico, finda por manifestar-se de novo na família.

Assim conscientizada num processo de desenvolvimento intelectual pelas experiências vividas, uma pessoa pode, quando da fase de sua vida escolar, e enquanto leitor, realizar uma leitura mais produtiva no que diz respeito à apreensão das informações subjetivas – suportes das chamadas informações essenciais. A questão é que a pessoa se aprimora enquanto desenvolve sua capacidade de refletir, questionar, descobrir – aprimoramento promovido pela conscientização de um ser-agente consciente de si e do mundo que o cerca.

Por esse processo tem-se um leitor consciente que “com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social” (BORDINI & AGUIAR, 1998, p.91). Tem-se um leitor-agente ágil na apreensão do “texto implícito diluído” no texto apresentado pela mensagem escrita; ágil no exercício da reflexão, da descoberta, da análise comparativa e na relação entre informações relevantes ou não para a compreensão de uma dada obra literária.

Uma leitura produtiva busca contato com uma pessoa, representada por sua expressão de leitor que percebe, também⁸ por esse exercício, uma ampliação de suas capacidades, já que

o processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita mas pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Este horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoia: vivências pessoais, culturais, normas jurídicas, filosóficas etc. (idem, p.87)

Esquema para aplicação da Proposta de Leituras Produtivas (PLP)

1º MÊS	Aulas
1ª Semana	1. Comentários gerais sobre as atividades a serem realizadas. 2. Distribuição de temas (vários, relacionados à conscientização sociocultural) para pesquisa posterior. 3. Discussão proposta: Níveis de importância de textos escritos.
2ª Semana	4. Leitura de três textos (diferentes níveis de construção e compreensão). 5. Leitura de um texto técnico e um poético (mesmo assunto). 6. Produção de um breve texto (p.ex., um parágrafo dissertativo).
3ª Semana	7. 1º trabalho c/ obras literárias: inf. Gerais e divisão de grupos para posterior pesquisa. 8. Apresentação de Temas (aula 2). 9. Idem (uso de meios audiovisuais etc.).
4ª Semana	10. Idem 11. Texto proposto para análise [1ª experiência de leitura produtiva] 12. Idem
2º MÊS	Aulas
1ª Semana	13. Apresentação das pesquisas feitas (aula 7). 14. Idem (vídeos, curtas-metragens etc.). 15. Idem
2ª Semana	16. Idem 17. Idem 18. Avaliação geral das pesquisas realizadas.
3ª Semana	19. Apresentação e discussão dos livros lidos (aula 7). 20. Idem 21. Idem

2º MÊS	Aulas
4ª Semana	22. Idem 23. Idem 24. Avaliação final das atividades / Tema proposto: Um aluno mais consciente e sua produção escolar – processo e produto

Observações:

- Aulas 4 e 5: atividades de leitura não direcionada e de escrita.
- Aulas 8, 9 e 10: desenvolvimento e importância de um trabalho (eficaz) em grupo.
- Aulas 11 e 12: início efetivo de um processo de Leitura Consciente.
- Aulas de extensão das atividades (aulas "Idem"): cumprem a função de, também, representarem aquelas reservadas a testes, provas ou que coincidam com feriados, festas etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. do francês por Maria Erman-tina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus – Vol. I*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A., 1988.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão (orgs.); Beth Brait et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: EdUFPR, 2001.
- KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. São Paulo: Con-texto, 1990.
- KOCH Ingedore G. V. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poie-sis*. São Paulo: Cortez, 1983.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez / Campinas: EdUNICAMP, 1988.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.