

**A INTERDISCURSIVIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS:
FOTOGRAFIAS E CANÇÕES**

Marcos Neves Fonseca (UFAC)

marcos.durgo@hotmail.com

Marcelo Nascimento Feitosa (UFAC)

marcelovicpvh@hotmail.com

João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)

RESUMO

Este trabalho aborda não só a importância dos gêneros canção e fotografia como instrumentos de construção da identidade do sujeito, mas também a relação interdiscursiva dos textos. O objetivo é propor que o aluno realize uma associação entre canções populares e fotografias de Sebastião Salgado, no intuito não de promover a ilustração daquelas por estas, mas sim, possibilitar o diálogo entre textos com discursos próprios e ricamente poéticos. O cruzamento entre as linguagens (verbal e não-verbal) objetiva imergir o educando no universo plurissignificativo que a própria linguagem pode adquirir. Para isso utilizamos como base teórica: Jean Foucambert, Roxane Helena Rodrigues, Eduardo de Moura Almeida, Irandé Antunes, Luiz Antônio Marchuschi, Marisa Lajolo, Antonio Candido, Roland Barthes, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, entre outros.

Palavras-chave: Linguagem. Gênero. Interdiscursividade. Identidade.

1. Introdução

A escola em sua proposta de trabalho nunca deve prescindir de analisar os anseios e disposições que o alunado apresenta, pois a própria missão transformadora da instituição depende dessa análise minuciosa. Apesar de sabedores da missão de estabelecer um diálogo entre aluno e prática educativa, nossos centros de ensino insistem em postergar, para outro momento, esse dialogismo e ainda tomam para si o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem.

Não cabe à escola meramente reaproveitar as experiências do educando para, a partir daí, exercer a prática educativa. Mas é seu papel, enquanto instituição, valorizar o conhecimento de mundo do educando como mecanismo fundamental no aprendizado de novas habilidades. Portanto, considerar o indivíduo não mais como uma página em branco, mas como somatório de experiências significativas, extrapola a missão de reaproveitar, secundária; e determina a prática de construir, primária. Construir uma relação primordial para que o sujeito aprenda de forma mais

significativa.

O que se percebe no aluno é a necessidade latente de exercer o protagonismo da própria prática educativa. Do adolescente ao idoso, todos dotados de uma gama de experiências, que ficam estanques devido às práticas pouco motivadoras exercidas em nossas escolas.

Nessa perspectiva, temos um sujeito com necessidades específicas: ser agente da própria prática educativa e ter a identidade respeitada e, por isso, trabalhada em tal prática. É fundamental que o trabalho com a linguagem literária se aproprie da multimodalidade para, a partir do cotidiano do aluno, promover uma maior compreensão deste no que se refere ao processo de construção dos sentidos textuais. Tal processo subverte alguns modelos tradicionais: o texto parte da realidade do educando, não o contrário; o papel de protagonista na construção dos sentidos é do aluno, não mais do professor. O sujeito se relaciona melhor com um processo no qual ele é levado a ser artífice na construção do conhecimento. A questão tem se mostrado concomitante no combate à evasão escolar, a qual nesse segmento atinge índices alarmantes.

2. *Ler, interpretar e interagir*

A leitura se configura em uma prática social constituída de sujeitos aptos a interagir no mundo e nele exercer o papel de cidadãos. O conceito referido subverte a ideia de que ler seja um mero trabalho de decodificação e repetição de conhecimentos pré-estabelecidos, favorecendo apenas a ação mecânica. Um bom texto exige visão crítica, mobilização de conhecimentos prévios para preencher as lacunas textuais e assim possibilitar ao leitor perceber não somente as intenções do autor e o sentido global do texto, mas também compreender o mundo e seu semelhante. Sobre a dinâmica da leitura, Jean Foucambert (1994) afirma:

Aprende-se a ler com textos (...) que funcionem realmente para leitores; aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. Ler é uma negociação entre o conhecido, que está em nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos. (FOUCAMBERT, 1994, p. 37-38)

Para o autor, a leitura implica mais do que uma resposta cognitiva, é uma resposta social. Consoante Luiz Antônio Marcuschi, “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. E completa: “o leitor não é sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem de operar sobre conteúdos e con-

textos socioculturais com os quais lida constantemente”. (MARCHUSCHI, 2008, p. 228)

Concomitante ao processo de leitura e de interpretação é a compreensão textual. Entretanto, compreender não é o mesmo que interpretar. Enquanto esta se relaciona a elementos mais perceptíveis, aquela requer uma série de associações e inferências para ser concretizada. A compreensão é construída na tênue relação entre o que pretendeu o autor e o que é capaz de inferir o leitor. Sendo assim, como já foi dito, não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. (MARCUSCHI, 2008, p. 23)

Um dos desafios no ensino da linguagem é a admissão da língua como estrutura, uso e sentido. No momento em que se criou a dicotomia entre língua e fala, distanciaram-se dois elementos que se completam. Igualmente numa relação de completude está o ler, o compreender e o interagir. Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. (LAJOLO: 2005, p. 7)

O que se determina com essa ação é mais do que indagar o que o autor quis dizer no nível textual, mas o que foi dito no contexto de interação entre leitor, texto e o universo de experiências adquiridas e retratadas nos discursos de todos os agentes. É um papel desafiador na construção do leitor, que é o de levá-lo à compreensão de que não há um único agente no processo de compreensão textual, mas, sim, discursos igualmente importantes que se cruzam na produção de sentidos.

Querer ampliar a atuação do texto literário de mero apanhado de estruturas e pistas históricas que refutam o papel plurissignificativo da linguagem para elemento fundamental na formação do leitor crítico é devolver ao texto a sua função primeira: reconstruir os saberes adquiridos e inquietar homem.

Leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e auto compreensão através de obras literárias. Esse é um dos motivos frequentes de recomendação da leitura de textos literários como complementação da educação da pessoa, como se uma percepção mais clara de certas ‘realidades’ pudesse emergir através da experiência literária. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 28)

Destacar o papel transformador do texto literário não significa atribuir-lhe um caráter meramente utilitarista, que prima por fornecer

respostas ao sujeito, para que assim se adeque melhor às demandas sociais. A autora sugere uma visão mais ampla sobre o papel de cada agente na construção de sentidos e, por conseguinte, na reconstrução do leitor. Em consonância à presente reflexão Harold Bloom afirma ser uma das funções da leitura preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal (BLOOM, 2001, p. 17). O leitor deve procurar algo que lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação e à reflexão. (BLOOM, 2001, p. 25)

Jean Marie Goulemot conclui que popular ou letrada a leitura é sempre produção de sentido (...). Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais (GOULEMOT, 2002, p. 107-113). Em uma relação interacional e dialógica, o sujeito se apropria de instrumentos linguísticos para, no meio social, exercer com autossuficiência o protagonismo da própria história.

3. *Fotografias e canções: gêneros*

A palavra *Gênero* provém do latim *generu*, que significa *família*; portanto, agrupamento de indivíduos ou seres que têm características comuns. Logo, os gêneros literários são agrupados por suas semelhanças.

O filósofo grego Platão foi o um dos autores a se preocupar em separar as obras literárias em três gêneros: tragédia e comédia (teatro), poesia lírica, ou ditirambo e poesia épica. O teórico russo Mikhail Bakhtin conceituou gênero como o elemento relativamente estável do discurso.

Houve momentos na história da língua em que se privilegiou o aspecto estável da afirmação, mas atualmente, segundo Luiz Marcusch, a ênfase está no fator relativamente, ou seja, o caráter mutável dos gêneros. É um processo de adaptação que muitas vezes não exige o domínio da produção por parte do sujeito, mas sempre exigirá uma leitura e reconhecimento do gênero tratado.

[...] Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos [...] (COSCARELLI, p. 83)

Apesar de se configurarem na relação fronteira em si, os gêneros

extrapolam seus limites de atuação. No caso da canção, há uma relação estreita deste com o gênero poético. Michel Foucault (2006, p. 35) afirma que “a partir da incidência primeira começa um trabalho de um sobre o outro: a música elaborava o poema que elaborava a música”. E no meio dessa relação intrínseca, a fotografia aparece com seu discurso próprio, todavia dialógico. Se as canções escolhidas abrigam um testemunho do sujeito em contextos particulares e fundamentais a suas interpretações, as fotografias tendem a adquirir, também, esse aspecto. Sobre essa minimização que muitos dão ao elemento fotográfico, afirma Eduardo Neiva Jr.:

Experimentar o mundo por meio de imagens seria extremamente incômodo se o registro fotográfico não recebesse a legitimação de ser um testemunho. [...] Ingenuamente acreditou-se que a fotografia fosse a ilustração de algo, mas o algo representado é menos importante do que a imagem apresentada; a modernidade encarregou-se de destruir os discursos edificantes que se prestavam à ilustração

4. Proposta de introdução ao gênero poema

No segundo momento será trabalhado o gênero poema. O objetivo é motivar o aluno a observar que alguns textos poéticos têm sua força ora por seu tom intimista e prosaico que estabelecem com o leitor e o cotidiano, ora por sua carga lírica e rítmica apoiados no jogo de rimas. Além disso, é fundamental a percepção do discente de que o texto poético introduzido num contexto multimodal poder ter sua força significativa ampliada ou limitada, dependendo do tipo de inferência que o sujeito estabelece:

Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou 48 representações naturais, mas são acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2006, p. 132)

Deve ser feita uma explanação sobre os aspectos do texto poético: as divisões em versos e estrofes, a presença da rima em alguns, a construção sonora e rítmica. Não se deve ignorar que muitos presentes na sala podem ter uma experiência escolar ou não com as construções poéticas. Portanto, o tom deve ser sempre de consulta sobre o que sabem os sujeitos sobre o gênero abordado.

O texto poético escolhido é “Arte matuta” do poeta cearense Pativa do Assaré. Deve-se orientar a turma primeiramente para o aspecto temático: autobiográfico. Em seguida, a observação deve cair sobre a linguagem usada no texto. Rompendo com preconceitos linguísticos, o pro-

fessor destacará a independência do texto literário em relação à obediência da norma culta. Sobre o autor infama-se a sua origem humilde, o fato de ser Patativa analfabeto e como seus filhos, netos e amigos resgataram seus versos orais através da escrita.

ARTE MATUTA

Eu nasci ouvindo os cantos
das aves de minha serra
e vendo os belos encantos
que a mata bonita encerra
foi ali que eu fui crescendo
fui vendo e fui aprendendo
no livro da natureza
onde Deus é mais visível
o coração mais sensível
e a vida tem mais pureza.

(...)⁷

Observa-se como uma das temáticas a referência religiosa do autor, sua relação com a natureza que se personifica pelo próprio nome: Patativa (ave do sertão). O mais importante nesta atividade é não só manter o encantamento dos alunos pelo texto literário, mas também corrigir a ideia de que poesia, literatura é produto de uma elite escolarizada.

A escolha por um texto que evoca o saber natural, o homem simples conhecedor do letramento cotidiano, objetiva levar o aluno a contemplar a sua própria experiência, a encontrar nos seus traços culturais a sua própria identidade. Uma atividade assim faz com docente e discente percebam como é rica a troca entre saberes adquiridos ao longo da vida. O bom leitor é aquele capaz de também contribuir com a reconstrução do texto para além do perceptível:

A poesia popular nordestina, e para lhe chamar “poesia”, na maior parte dos casos, precisamos tomar a palavra habitual, é, sem dúvida, uma coisa encantadora, na sua agreste ingenuidade. É necessário ser privado de toda capacidade de simpatia humana e de amor à boa alma do povo para não sentir dentro de si toda uma revoada de emoções agradáveis ao contato dessa arte bárbara. Mas é exatamente desta nossa capacidade de simpatia que, sobretudo deriva o penetrante encanto, emocionante, a “graça”, a “beleza” da poesia popular [...] (AMARAL, 1982, p. 119)

⁷ Disponível em: <<http://www.luizberto.com/repentes-motes-e-glosas/quatro-poemas-de-patativa-do-assare-2>>.

5. Proposta de introdução ao gênero fotografia

O trabalho com o gênero fotográfico implica uma viagem sistemática aos elementos formadores e deformadores desse texto. A fotografia já foi considerada por Roland Barthes aquela que substituiria a arte. O instante congelado por um lado habita os labirintos das construções pretéritas, por outro eterniza-se como ponto de intersecção entre o efêmero e o eterno. Proporcionar um momento de análise do referido gênero levará o aluno a viajar pela história: seja representada por experiências coletivas, seja dentro de uma gama de significações que só o indivíduo atento e sensível é capaz de perceber. O objetivo dessa atividade é justamente aprimorar a análise racional impulsionada por um conjunto de conhecimentos sobre o processo fotográfico e aprimorar o olhar sensível do leitor sobre as manifestações plurissignificativas da linguagem fotográfica. Sobre a relação entre o olhar sensível e o racional diante do fenômeno fotográfico, Roland Barthes no livro *A Câmara Clara* afirma: "Como espectador, eu só me interessava pela Fotografia por 'sentimento'; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto, noto, olho e penso". (BARTHES, 2006, p. 42)

O autor faz uso de dois termos latinos para representar os dois caminhos de significação: o *studium* e o *punctum*. O primeiro é a fotografia que me vem enquanto sujeito observador (espectador), informar e comunicar aquilo que se apresenta naturalmente ao meu espírito: o óbvio. É quando a imagem clareia, torna-se transparente ao olhar, mergulha num abismo profundo, que o enquadramento da imagem é proposto.

Reconhecer o *studium* é encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (que tem a ver com o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. (BARTHES, 2006, p. 52)

No *punctum*, não é mais o intelecto que responde, mas o corpo que age e reage àquilo que lhe é posto. Para o autor: "O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela me punge (mas também me mortifica, me fere)".

Com base nessa relação entre o racional e o sentimental, além da importância do gênero fotográfico para construção histórica dos sujeitos, duas fotografias mundialmente conhecidas foram escolhidas para a análise.



Figura 01



Figura 02

A primeira retrata crianças vietnamitas feridas por bombas estadunidenses durante a guerra. A foto ao ser publicada nos Estados Unidos, desencadeou uma série de manifestações antiguerra do Vietnã, levando ao contexto de produção do segundo texto analisado. A segunda foto retrata outro momento histórico: uma manifestante contra a guerra enfrentando com flores a guarda do Pentágono. Perceba que há uma relação histórica entre as fotos. Mas aconselha-se o professor a começar a interpretação pelas figuras e sua representatividade para o efeito expressivo: as crianças desamparadas fugindo do horror da guerra e a jovem enfrentando com bravura as Forças Armadas. As mesmas Forças que provocaram a cena da primeira foto.

Após a análise dos elementos subjetivos e sensíveis (*punctum*), é feita análise dos elementos racionais, as consequências históricas de cada texto. Sobre esse jogo de reflexão sensível, Roland Barthes afirma: "No fundo a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa". (BARTHES, 2006)

6. Ler, interpretar e interagir

O processo de introdução aos gêneros, se bem feito, prepara para a atividade último módulo. Perceba aqui uma mudança significativa no esquema regular de sequências didáticas, pois o mais comum é que a apresentação do gênero seja breve e pouco detalhada. Neste escopo, aprofundou-se mais o trabalho com os gêneros relacionando-os. Mudou-se assim a estrutura: detalhamos as atividades de apresentação a fim de que no módulo final nos dedicássemos mais aos fenômenos multimodais.

A multimodalidade como ferramenta de ensino favorece a compreensão do leitor em relação aos processos de construção textual, uma vez que possibilita, através dos vários modos de apresentação da linguagem, o contato com a polifonia do discurso. Nesse contexto, a ferramenta é apenas uma mediadora entre os agentes do discurso. Se para Paulo Freire a leitura da palavra envolve a leitura do mundo, a leitura da palavra multimodal envolve a compreensão deste novo mundo que nos desafia constantemente.

O trabalho de análise começará com a canção *A minha alma (a paz que eu não quero)* de autoria de Marcelo Yuca (*O Rappa*). De cunho social, a letra revela as facetas da violência urbana. Tal realidade dialoga muito com o contexto social de nossas escolas, portanto a atividade tende

a levantar uma discussão muito salutar sobre o discurso musical enquanto denúncia da exclusão vivida por muitas comunidades urbanas e rurais.

Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)

Marcelo Yuca

A minha alma tá armada
E apontada para a cara
Do sossego
Pois paz sem voz, Paz sem voz
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar
Para tentar ser feliz

As grades do condomínio
São para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que está nessa prisão

Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo,
Domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo⁸

Antes de trabalhar as questões, o professor deve revisar, utilizando o texto, as características do gênero: os aspectos coloquiais e rítmicos. Nas canções é comum o autor se apropriar de expressões coloquiais para se aproximar mais do cotidiano retratado e do dinamismo da fala.

No texto percebe-se o uso do termo “tá” (está), “Me” no início de período. Perceba que há uma semelhança sonora entre as palavras arma e alma. Tal semelhança contrasta com a ambivalência entre o elemento concreto e relacionado à morte: arma; e o elemento abstrato relacionado à vida: alma.

Outro ponto interessante são as imagens urbanas selecionadas na canção: as grades do condomínio, prisão, sentar na poltrona, vídeo, drogas de aluguel. Todas denotam comportamentos diante da violência. Im-

⁸ Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/o-rappa/minha-alma-a-paz-que-eu-nao-quer.html>>.

pondo ao leitor uma reflexão sobre as causas e consequências do fenômeno.

É fundamental que o professor aborde a importância que o vídeo *clip* possui para ampliação da mensagem da canção através do cruzamento de linguagens: a cinematográfica e a verbal escrita. O vídeo ganhou vários prêmios pela sua capacidade de retratar a violência sofrida por comunidades carentes no Rio de Janeiro.



Figura 3. Fonte: <[http://educa-tube.blogspot.com.br/2010/11/minha-alma-paz-que-eu-nao-queiro-clip.html](http://educa-tube.blogspot.com.br/2010/11/minha-<u>alma-paz-que-eu-nao-queiro-clip</u>.html)>

Algumas indagações nortearão a análise multimodal:

- 1 É possível perceber que há uma história sendo contada no vídeo. Apresente-a resumidamente.
- 2 Houve uma ampliação de significado entre a canção e o vídeo? Por quê?
- 3 Você ou alguém próximo já sofreu violência policial? O que foi feito?

A análise objetiva avaliar a capacidade de percepção dos alunos em relação aos processos multimodais e sua importância na produção moderna do discurso. Segundo Ana Lisa Ribeiro, é preciso expandir a capacidade de interação textual do aluno:

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e

fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados. (RIBEIRO, 2016, p. 119)

Outra forma de levar o sujeito à experimentação multimodal é levá-lo a produzir uma intervenção artística na escola. Recorta-se, de jornais ou revistas, fotos que retratem a violência da repressão apresentada na canção e no vídeo. Na próxima aula, monta-se um painel com o título “A paz que eu não quero”.

No pátio, durante o intervalo, ao lado do painel produzido pelos alunos, o vídeo clipe será apresentado para toda a escola. Dando maior significação ao painel. Alguns alunos farão leitura de dados da violência urbana no país, estado ou cidade. Na oportunidade, professores de outras disciplinas podem se pronunciar. O importante é promover uma reflexão sobre o processo que desencadeia a violência local, regional. Tudo dentro de um clima de respeito e diálogo.

Não é possível realizar um trabalho que resgate a figura do aluno como sujeito de sua prática sócio educativa com ações isoladas e descontextualizadas. Dessa forma, compreender textos é compreender pessoas e suas interligações e não se conhece pessoas sem conhecer suas experiências, sua visão de mundo. E como nossa atividade parte do ambiente da sala de aula, será mais vívido ao aluno perceber que o tema discutido naquela aula pode ser analisado em outra disciplina. Nesta perspectiva, a escola será vista como local onde se discute a vida em sociedade, não de forma compartimentar, mas contextual.

Sobre essa troca interdisciplinar que enriquece tanto o ensino diz Piaget:

Interdisciplinaridade: Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais, isto é, exige verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos. (PIAGET, 1972, *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 70)

7. Considerações finais

É notória a importância de a mediação tecnológica no fazer pedagógico, uma vez que aquela contribui sobremaneira para que esta tenha um bom desempenho e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Outrossim, práticas mediadas com esses recursos se tornam mais atraentes ao olhar dos educandos que, por sua vez, possi-

bilitam respostas mais proativas e condizentes com as suas realidades e com os objetivos dos educadores.

Por conseguinte, o processo cognitivo se torna mais eficaz e capaz de responder aos anseios de a comunidade escolar. Ressalta-se, entretanto, que esta mediação só será possível se houver empenho dos atores responsáveis pelo cotidiano da escola, sobretudo, do educador moderno, que tem um olhar holístico sobre todo esse conjunto de ações que valorizam os gêneros, as multimodalidades e, sobretudo, o sujeito foco da ação pedagógica: o aluno-sujeito.

Esperamos, enfim, que este artigo possa contribuir para instigar a reflexão dos mestres professores que cotidianamente enfrentam desafios grandiosos na busca da qualidade de suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, Júlio César. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANNETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *A câmara clara*. Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral* I. 5. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BLOOM, Harold. *Por que ler*. In: _____. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, p. 1-23, 2000. Acesso em: 21-09-2007.

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades,

2002.

CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 13. ed. Trad.: Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, ano 3, n. 3, p. 3-6, jul.1984.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

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

NEIVA JR, Eduardo. *A imagem*. 2. ed. São Paulo: Ática. 1996.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo de Moura.
(Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.