

CAPACIDADES DE LEITURA: DESENVOLVIMENTO IDEAL *VERSUS* DESENVOLVIMENTO REAL NO MATERIAL DIDÁTICO DA REDE PRIVADA DE ENSINO MÉDIO¹

Sílvio Ribeiro DA SILVA

Universidade Federal de Goiás-Campus Jataí

shivonda@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, apresento dados de uma pesquisa (PIBIC/CNPq), inserida no campo da Linguística Aplicada, cuja análise objetivou identificar que capacidades de leitura são desenvolvidas a partir da abordagem teórico-metodológica dada à leitura e à interpretação pelo apostilado do sistema *Positivo* para o Ensino Médio. Para a análise dos dados, procedo a uma descrição dos parâmetros teórico-metodológicos apresentados pelo apostilado para as atividades de leitura e interpretação, usando para a sistematização dos dados algumas capacidades colocadas em prática durante o ato de leitura, sendo elas: (i) decodificação, (ii) compreensão e (iii) apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. A análise dos dados indica que a apresentação dos conhecimentos proposta pelo apostilado não permite que se construa uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a leitura em língua materna.

Palavras-chave: Leitura; Interpretação; Material didático; Ensino de língua materna

1. Considerações iniciais

O foco central deste estudo é a leitura no Ensino Médio (EM). Um estudo dessa natureza torna-se relevante por conta das capacidades leitoras limitadas apresentadas pelos egressos do EM nos exames e avaliações do Governo Federal. Os baixos resultados se devem, muitas das vezes, a uma prática de ensino de leitura incapaz de formar um leitor competente, associando a isso a abordagem dada pelo material didático aos eixos de ensino. Ao observar como um sistema de ensino privado aborda a prática da leitura, será possível conhecer melhor essa prática que circula no ambiente escolar das unidades que o seguem.

Como a maioria dos sistemas da rede privada, o que observo aqui usa apostilado, que se opõe ao livro didático (LD) por este apresentar um padrão fixo. As escolas que usam sistema de apostilado categorizam seu material de forma genérica, apresentando-o como lista de livros.

A palavra apostila estrutura-se em *illa*- dedução, conclusão, inferência, e em *post*-após, depois. Carvalho Neto (2004) diz que *apostila* poderia significar aquilo que foi escrito, registrado posteriormente a um fato ou processo.

O surgimento do apostilado ocorreu na década de 1950. Inicialmente foi feito para ser utilizado em cursos preparatórios para concursos e exames de admissão. Posteriormente passou a ser um método de ensino específico, objetivando preparar as pessoas para o vestibular (TREDICI, 2007). Somente no final da década de 1990 é que houve a adesão conjunta das escolas privadas a esse sistema. Essa adesão se deu pelo fato de as escolas se mostrarem preocupadas em atender aos anseios de pais e alunos com a concorrência acirrada do vestibular (LIMA, 2006) e com o baixo nível de qualidade dos livros didáticos naquela época.

¹ Este estudo foi contemplado com bolsa PIBIC/CNPq-2010/2011 e seus resultados contribuem com os trabalhos desenvolvidos pelo Projeto Integrado de Pesquisa *Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação* (UNICAMP/CNPq), bem como pelo *Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino* (UFG/CNPq)

Por mais que o professor seja o grande responsável pela formação do aluno em sala de aula, não há dúvida de que o material didático utilizado por esse aluno exerce forte influência no aprendizado. Segundo o Guia do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM 2008)², em momento algum o material didático é um substituto do professor ou de suas experiências pedagógicas. No entanto, pode ser um bom referencial para ampliar os trabalhos em sala de aula.

O material didático (apostilado) adotado pelas escolas da rede privada de ensino não passa por nenhum tipo de avaliação oficial antes de ser usado em sala de aula. Pelo fato de o mesmo refletir no trabalho real desenvolvido pelo professor, indicando ainda a concepção de ensino da rede/sistema que o elaborou, é que se torna importante analisar a apresentação de uma proposta de ensino a ser efetivado nas escolas. Além disso, por mais que o Governo Federal realize a avaliação do material didático e encaminhe para todas as escolas públicas do país esse material gratuitamente, tem sido relevante o número de escolas públicas que vem optando por adotar apostilas³. Por conta disso, acompanhar a abordagem teórico-metodológica do sistema de apostilados se torna uma tarefa pertinente à universidade.

2. A leitura – atividade fundamental para o desenvolvimento do(s) letramento(s)⁴

Segundo Cagliari (1997), saber ler é mais importante do que saber escrever. Na opinião do autor, se o aluno não conseguir êxito nas outras habilidades desenvolvidas pela escola, mas for um bom leitor, já será um grande feito. Realmente as palavras de Cagliari fazem muito sentido. A leitura acompanha o indivíduo em muitas de suas situações de interação durante a vida. A leitura é “a extensão da escola na vida das pessoas. (...) A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1997, p. 148).

Essas afirmações de Cagliari vêm ao encontro da preocupação com a necessidade de se formar um indivíduo reflexivo, crítico, capacitado para posicionar-se diante do mundo através da habilidade de expressar suas opiniões, o que pode ser, perfeitamente, desenvolvido nas atividades de leitura. Em se tratando do aspecto crítico e reflexivo do aluno o qual deve ser desenvolvido, a LDB (9394/96) coloca, no Art. 35, item III, que o EM tem como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Essa preocupação com a criticidade torna-se ainda mais pertinente quando se trata de um país excludente, desigual e desprovido de posicionamentos críticos como é o caso do Brasil.

A leitura é uma atividade de extrema importância na vida de um aluno. Ela é tida como ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser. Quando a escola não ensina o aluno a ler e a interpretar o que leu, ela deixa de cumprir sua função enquanto instância de desenvolvimento de letramento(s), porque acaba formando

² A partir do ano de 2011, o FNDE adotou a mesma nomenclatura da avaliação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

³ Quando o material didático não passa por processo de avaliação, corre-se o risco de surpresas desagradáveis, como o que aconteceu no estado de São Paulo em 2010. Livros didáticos de Inglês distribuídos pela Secretaria Estadual da Educação (não avaliados pelo programa de avaliação do Governo Federal) para cerca de 15 mil alunos de quatro mil escolas indicavam em suas páginas um *site* de aprofundamento do Ensino Médio com *links* para jornais estrangeiros. Ao acessar o endereço eletrônico, no entanto, o que o adolescente encontrava eram mulheres lendo notícias em voz alta enquanto se despiam. FONTE: Revista Isto É, nº 2132, ano 34, p. 29/ setembro de 2010.

⁴ Atualmente, vigora na academia o amadurecimento da ideia de que existem letramentos, e não simplesmente letramento. Isso tem a ver com o fato de que várias das atividades que desenvolvemos exigem o uso de determinados domínios. São esses domínios que ultimamente têm sido chamados de letramentos, *multiletramentos* ou letramentos múltiplos (ROJO, 2009).

autômatos ao invés de pessoas capazes de usar a língua nas diferentes situações em que se requer o seu uso. Assim, o(s) letramento(s) deixa(m) de ser favorecido(s).

O trabalho com atividades de leitura e interpretação envolve várias etapas. Ler um texto é uma atividade que consiste em não apenas decodificar seus sinais; é preciso que o leitor atribua sentido ao que lê, sentido esse dado por um sujeito sócio-historicamente constituído. O conhecimento anterior e as experiências passadas funcionam como base para a compreensão da leitura. Isto porque, muito antes de a criança dominar o ato da leitura, ela já tem experiências com o mundo e com a língua.

O dever da escola então é fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. O que precisa aprender é a ler e interpretar a palavra, mas não a palavra isolada. A importância no ensino adequado da leitura e da interpretação da palavra reside no fato de ela estar, segundo Bakhtin/Volochínov ([1929]1981, p. 41), penetrada “literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc”.

A escola deve, então, ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra, uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão à sua consciência, o que acaba por possibilitar-lhe uma reflexão sobre a sua realidade e a maneira de agir sobre ela. Na escola, o aluno deverá saber como recorrer a diferentes materiais impressos para atender a diferentes necessidades.

Para o ato de ler ser desenvolvido, é preciso que o sujeito leitor faça uso de algumas habilidades, ou capacidades leitoras no dizer de Rojo (2004), levando em conta, ainda, o(s) objetivo(s) da leitura⁵ e as práticas de letramento envolvidas no ato. Para a autora, essas capacidades são: (i) de decodificação, (ii) de compreensão, (iii) de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

Para colocar a primeira capacidade em uso, o texto precisa ser caracterizado como fonte única de sentido; uma postura que provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, ligada diretamente à ideia da língua como mero instrumento de comunicação. O foco ser voltado especificamente para o texto é algo a ser considerado, tendo em vista que é sobre o texto que a atividade de leitura vai se dar (INDURSKY, 2010). Porém, sabemos que o foco central incidir apenas sobre o texto é tão somente uma prática inicial para uma leitura eficiente, sendo o ato de ler muito mais que isso.

No uso dessa capacidade, a leitura “deve dar conta das relações linguísticas que se estabelecem entre os diferentes elementos constituintes do texto” (INDURSKY, 2010, p. 165). Nesse sentido, a leitura se dá sobre uma superfície linguística de um texto perfeitamente acabado e que se apresenta completamente fechado.

Já a segunda capacidade é colocada em uso quando o leitor é o responsável pela construção do sentido daquilo que lê. Assim, um mesmo texto varia de visões dependendo do leitor. Como tempo e espaço situam cada leitor de diferentes maneiras, conclui-se que leitores diferentes farão leituras também diferentes em outra época mesmo que se repita a leitura de um mesmo texto (INDURSKY, 2010). As experiências prévias de que ele dispõe serão as responsáveis pela compreensão do que se lê. O texto apresenta lacunas a serem preenchidas pelo leitor com o seu conhecimento de mundo, por exemplo. Para essa capacidade ser colocada em uso, é preciso saber ler o mundo, dando sentido a ele.

A terceira capacidade é exigida quando, por exemplo, ao ler, sente-se prazer, deixa-se enlevar e aprecia-se o belo na forma da linguagem. Os textos lidos são, naturalmente,

⁵ Dentre esses objetivos, segundo Solé (1998), temos: ler para que encontrar dados num dicionário ou lista telefônica; ler para seguir instruções determinadas dadas por manuais de instrução, bulas de remédio ou prospectos de evento; ler para aumentar o conhecimento acerca de determinado tema, estabelecendo relações entre o que já se sabe e aquilo que está sendo aprendido, por exemplo.

marcados ideologicamente, já que, segundo Bakhtin/Volochínov ([1929]1981), a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, e essas marcas ideológicas exigirão uso da capacidade de apreciação e réplica. Essa capacidade faz com que o leitor perceba o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, observe a força ilocutória presente em cada texto, além de fazê-lo consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, de modo que é por meio dela que as pessoas atuam umas sobre as outras.

Na acepção da apreciação e réplica aplicadas à leitura, o leitor pode ‘dialogar’ com o texto, concordando ou replicando com aquilo que está sendo dito, praticando um ato de interlocução com o texto.

3. Considerações preliminares sobre os dados

Antes de dar início às considerações acerca dos dados em análise, convém mencionar que, ao selecionar recortes de exemplos para ilustrar as considerações, optei por aqueles que dão indício de um trabalho positivo desenvolvido pelo apostilado. Tal opção se deve ao fato de que é comum encontrarmos diversos estudos que abordam os pontos negativos da proposição de atividades apresentadas por materiais de ensino e livros didáticos, sendo pouco comuns discussões sobre a positividade dessas proposições. Seguindo a estratégia de apontar as negatividades, penso que este trabalho pouco contribuiria com as discussões acerca do tema. No entanto, ao longo da análise e nas considerações finais, faço alguns apontamentos críticos em relação a pontos que poderiam ser melhorados.

Para a análise dos dados, uso como categorias para sistematização dos mesmos as capacidades colocadas em prática durante o ato de leitura, apresentadas anteriormente. Bem sei que pode acontecer de as categorias serem limitadas, tendo em vista que, provavelmente, pelo fato de o material do ensino privado não passar por processos de avaliação formal, não é feito com base naquilo que se espera de um material quando é avaliado. Porém, sei que o uso de categorias permite uma melhor sistematização dos dados.

O Sistema de apostilado *Positivo* para o EM é organizado de forma que os alunos recebam, por ano, quatro apostilas, uma por bimestre, somando no final dos três anos do EM um total de 12 exemplares.

Cada volume é organizado por capítulos, sendo que cada um deles é dividido em seções nomeadas: *Tecendo Ideias*; *Entrando na Rede*; *Nas Malhas do Texto*; *Comparando*; *Relacionando*; *Conhecendo a Teoria*; *Aplicando a Teoria* e *Leitura e Produção Textual*. As atividades de leitura e interpretação, segundo o próprio material, são apresentadas nas seções: *Tecendo Ideias*⁶; *Entrando na Rede*⁷; *Comparando*⁸ e *Relacionando*⁹.

Em se tratando do número total de atividades de leitura e interpretação apresentado nas três séries, em cada uma das seções indicadas anteriormente, tem-se o seguinte.

Seção	Total de atividades
Tecendo ideias	52
Entrando na rede	150
Comparando	62
Relacionando	85

⁶ Espaço para a troca de ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre um determinado assunto.

⁷ Antecede a leitura de um texto. Envolve questões de compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura.

⁸ Apresentação de um novo texto, cuja leitura por objetivo um trabalho de diferenciação entre linguagem, função, gêneros ou pontos de vista, ou seja, o enfoque maior, aqui, está nas diferenças.

⁹ Introduce um novo texto com o objetivo de proporcionar um trabalho complementar ou de ampliação do sentido do texto principal da unidade.

Total geral	349
--------------------	------------

Tabela 1: Atividades de leitura: quantidade por seção e total geral

Pelos números quantitativos apresentados, nota-se que a seção ‘Entrando na rede’ é a mais privilegiada pelo apostilado. Privilegiar a seção ‘Entrando na rede’ é um bom indicativo, tendo em vista que, segundo os autores, esta seção envolve questões de compreensão e desenvolvimento de leitura.

Em se tratando do uso das capacidades de leitura usadas aqui como categorias de análise, têm-se os seguintes dados quantitativos percentuais para cada seção.

Decodificação	Seção ¹⁰	VP ¹¹	Compreensão	Seção	VP	Apreciação e réplica	Seção	VP
	TI	0%		TI	50%		TI	50%
ER	0%	ER	92%	ER	8%			
CO	0%	CO	92%	CO	8%			
RD	0%	RD	82%	RD	18%			

Tabela 2: Valores percentuais conforme capacidade de leitura e seção

Pelos números quantitativos apresentados, nota-se que a capacidade de compreensão é a mais privilegiada pelo apostilado, sendo praticada em atividades que exploram a compreensão global, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas, por exemplo. Essas habilidades são importantes, sem sombra de dúvida. Porém, sabemos que a capacidade de apreciação e réplica será aquela que mais contribuirá para a formação de um leitor crítico e reflexivo, dentro ou fora da escola, transformando esse leitor em alguém não alienado, completamente livre, nas diferentes dimensões da vida (SILVA, 2009).

Apesar de o número de atividades que exploram a capacidade de apreciação e réplica ser demasiadamente restrito em relação à capacidade de compreensão, apresentarei considerações de como o apostilado trabalha aquela capacidade na seção em que mais aparecem atividades: *entrando na rede*.

4. Direcionando o olhar sobre os dados

Nesta parte, apresento e analiso um exemplo de cada série o qual ilustra de que forma o apostilado em discussão trabalha o desenvolvimento da capacidade de apreciação e réplica do aluno na seção em observação. Mesmo sendo apresentado apenas um exemplo para cada série, penso que haverá condições de visualizar como o apostilado trabalha a capacidade de leitura em destaque, já que as atividades propostas ao aluno, as quais desenvolvem essa capacidade, seguem o mesmo estilo.

Convém apresentar, antes, algumas considerações que o sistema *Positivo* traz sobre a leitura e a interpretação, no intuito de trazer à tona a ideologia, ou concepção, do material acerca desse eixo de ensino. Segundo os proponentes do material (p. 02 – Livro do professor), o embasamento pelo qual as atividades passam é o de origem interacionista e discursiva, fugindo da abordagem vinculada à língua como instrumento de comunicação, abordagem presente ainda em algumas propostas de ensino. Nesse sentido, o material se propõe a trabalhar a leitura buscando desenvolver habilidades que vão além daquelas que levam a perceber apenas o que está dito na linearidade do texto. O que é apresentado ao aluno,

¹⁰ TI= Tecendo ideias; ER= Entrando na rede; CO= Comparando; RD= Relacionando.

¹¹ VP= valor percentual

segundo o próprio sistema, é um trabalho que o leva a atribuir sentidos com base em sua história e em suas experiências, perpassando pelo contexto sócio histórico e político.

Os proponentes do material afirmam (p. 03 – Livro do professor) que o trabalho com a leitura precisa ganhar um espaço privilegiado no ensino e na aprendizagem de língua materna, já que é por meio dessa prática que se garante ao aluno a autonomia necessária para buscar os saberes construídos historicamente pelo Homem.

Em se tratando do espaço dado pelo material para a abordagem da leitura, nota-se que existe certa inconsistência entre aquilo que se diz e aquilo que se pratica. Na tabela 1 apresentada anteriormente, tem-se o montante de atividades de leitura e interpretação apresentadas ao aluno nas seções que o próprio sistema afirma usar para a prática desse eixo. Como pôde ser visto na referida tabela, o total de atividades de leitura e interpretação é de 349. Somando-se o total de atividades de todas as seções, incluindo as que não são específicas de leitura e interpretação, chega-se ao valor de 1090 atividades. Em se tratando de valores percentuais em relação a esse montante, o número de atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação do aluno é de apenas 32%, sendo o restante destinado aos demais eixos.

Outro aspecto que é preciso mencionar antes de se direcionar o olhar sobre os dados diz respeito aos gêneros que são apresentados ao aluno. Os proponentes do material dizem (p. 01 – Livro do professor) explorar uma diversidade de gêneros. O trabalho com a diversidade de gêneros traz inúmeros benefícios ao aluno num programa de ensino de Língua. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly ([2001]2004), para que a diversidade das capacidades de linguagem seja desenvolvida com êxito, devem ser trabalhados com o aluno gêneros pertencentes a agrupamentos diferentes¹², reservando-se espaço e não se negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral¹³. Esta escolha também será efetuada em função dos objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade para os alunos.

Os gêneros trabalhados com os alunos, como poderá ser visto na sequência, não são gêneros escolares, tendo em vista que não circulam ‘naturalmente’ na esfera escolar¹⁴. Para sua entrada na escola, esses gêneros passaram por um processo de didatização, tornando-se escolarizados. A respeito dos gêneros que circulam na escola, Bazerman (2006, p. 53) diz que “existem gêneros que fluem das instituições vizinhas para dentro da sala de aula para regulá-la”. Rojo (1999) considera esses gêneros *escolarizados*, transpostos de outras esferas para a escola com propósitos didáticos. Bazerman diz ainda que “existem gêneros de dentro da sala de aula que executam essa regulamentação” (p. 53). Seriam os gêneros escolares. Segundo Dolz & Schneuwly ([1996]2004), os gêneros escolares funcionam na escola para ensinar. São aqueles necessários ao funcionamento da instituição e tidos como instrumento de comunicação nesse ambiente. Os autores denominam esses gêneros como *gêneros para ensinar*. Rojo (1999) os denomina *gêneros escolares*, no sentido estrito do termo. Por fim, Bazerman diz (p. 53) que “existem gêneros que fluem para fora da sala de aula e representam o trabalho e a competência do professor e do aluno, desse modo responsabilizando-os perante as expectativas institucionais”.

¹² Segundo Dolz & Schneuwly ([1996]2004), agrupamento se refere à montagem de sequências didáticas que tragam determinado número de gêneros agrupados de acordo com os aspectos tipológicos e capacidades de linguagens dominantes no gênero. Na proposta dos autores, esses aspectos tipológicos são narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

¹³ A respeito da consideração dos autores acerca do trabalho com a modalidade oral, cabe comentar que o sistema *Positivo* pouco trabalha com o desenvolvimento das capacidades vinculadas ao oral.

¹⁴ Num outro estudo, poderia ser analisada a forma como esses gêneros apresentados ao aluno foram didatizados, observando no processo de didatização que contribuições são dadas ao aluno para o desenvolvimento de habilidades vinculadas aos eixos de ensino.

Em relação à consideração sobre a variedade de gêneros a ser trabalhada com o aluno, o apostilado traz os seguintes para a leitura e a interpretação por série.

1ª série	2ª série	3ª série
Notícia; Reportagem Crônica humorística; Conto fantástico Anúncio publicitário; Artigo de opinião Crônica; Carta do leitor; Carta ao leitor	Resenha; Texto de divulgação científica; Poema; <i>Jingle</i> Editorial; Charge; Cartum Diário de viagem; Artigo de opinião	Artigo de opinião; Carta argumentativa; Currículo Artigo científico; Reportagem dissertativa Texto informativo/dissertativo
Total de gêneros 09	Total de gêneros 09	Total de gêneros 06

Figura 1: Gêneros apresentados ao aluno por série

De acordo com os gêneros apresentados para o aluno, têm-se os seguintes aspectos tipológicos privilegiados, segundo proposta de Dolz & Schneuwly ([1996]2004), conforme organização decrescente: argumentar, relatar, expor e narrar; ficando fora o descrever ações. Assim, em se tratando da variedade de gêneros apresentados ao aluno para a leitura e a interpretação, nota-se que o sistema *Positivo* faz isso eficientemente, privilegiando gêneros da maioria absoluta dos aspectos tipológicos, oferecendo-lhe uma boa oportunidade de ampliar seu repertório de capacidades linguísticas mediante o contato com um bom número de gêneros ao longo dos três anos do EM.

Ainda em relação aos aspectos tipológicos, é interessante observar que os proponentes dizem (p. 05 – Livro do professor) que trabalham com sequências discursivas, mencionando que as privilegiadas em seu material são as sequências narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas, argumentativas e conversacionais. Apesar da afirmação de que se trabalha com as sequências conversacionais, nota-se que o trabalho com as referidas sequências é baixíssimo.

Outro aspecto a se considerar diz respeito a certa confusão teórica apresentada pelos proponentes do material. Digo isso por conta da miscelânea que apresentam quando mencionam Bakhtin ao abordarem a perspectiva de gênero que direciona seu trabalho sem mencionar que se trata de uma abordagem discursiva, como proposto por Bakhtin. Ainda sobre isso, dizem que (p. 05 – Livro do professor), segundo Bakhtin, gêneros são todos os *textos* (e não enunciados como o próprio Bakhtin diz) produzidos (orais ou escritos) que apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Aqui, nota-se confusão entre gênero e texto, já que um texto não é um gênero, sendo o gênero materializado no texto. Assim, um não existe sem o outro; mas não são a mesma coisa.

Apenas o gênero ‘artigo de opinião’ é abordado mais de uma vez como pode ser visto na figura 1 anteriormente, contrário ao que é dito no Livro do professor (p. 05), quando os proponentes dizem que os gêneros são retomados no decorrer do processo para ampliar a habilidade do aluno de acordo com a série.

Retomar os gêneros ao longo do processo escolar é importante, como atestam Dolz, Noverraz & Schneuwly ([2001]2004) acerca da abordagem dos gêneros em espiral com os mesmos sendo apresentados e reapresentados com diferentes graus de profundidade, o que poderá garantir ao aluno melhores meios de apropriação desses gêneros.

Ainda em relação ao aspecto do tratamento em espiral, nota-se que é apresentado um bom número de gêneros, não havendo a tão comum abordagem linear (o que é positivo), a qual considera, por exemplo, que o trabalho com os gêneros narrativos deve ser constante e anterior ao trabalho com os argumentativos, visto que, nessa concepção linear, aqueles são propedêuticos para os textos informativos e argumentativos.

Os gêneros são apresentados ao aluno nos capítulos, os quais são separados por temas, a saber.

1ª série	2ª série	3ª série
Uma janela para o mundo; De olho no que os outros estão fazendo; Jogo de poder na “guerra” dos sexos; Crer ou não crer: eis a questão; No mundo da imaginação, tudo é possível; Verbal e visual nos anúncios publicitários; Faça valer sua opinião; Que mundo é este? Real, virtual, atual ou ficcional?; Diga sim à leitura de revistas informativas	“Marcando posição”: as manobras da crítica; O mundo da ciência para leigos; Várias faces da escravidão; Editando opiniões; A bom chargista meia piada basta; Viajar é preciso...; Tudo ao mesmo tempo e agora...; Tudo pela ciência; Temas polêmicos; Língua Portuguesa: um caso de amor	A tormenta da língua; Língua/linguagens: do ato ao fato; O mundo do trabalho e o trabalho do mundo; Manifestações da violência; Consumo, logo existo?; Vícios e virtudes virtuais; Uma alternativa para o mundo; Vestibular: um desafio
Total de temas 09	Total de temas 10	Total de temas 08

Figura 2: Temas trabalhados com o aluno por série

Pela disposição temática, nota-se que vários deles suscitam o diálogo e o debate. Porém, como dito anteriormente, o sistema *Positivo* quase ignora o eixo da oralidade nas atividades apresentadas ao aluno ao longo das três séries do EM. Outro aspecto que pode ser percebido em relação ao tratamento temático do apostilado diz respeito a uma ausência de temas que circulem em contextos culturais diferentes, como rural e doméstico, por exemplo. Além disso, apesar de apresentar um considerável número de temas, os mesmos são abordados de maneira superficial nas atividades.

Ainda sobre o aspecto temático, nota-se ausência de temas passionais (DOLZ, SCHNEUWLY & DE PIETRO, [1998]2004, p. 262), tais como *pena de morte* e *aborto*, uma vez que bloqueiam qualquer possibilidade de evolução das posições ou mesmo da discussão, além de apresentarem “o inconveniente de impedir que os alunos possam, num certo momento, distanciarem-se do debate e endossarem uma postura de aprendizagem”. Foi positivo, também, a ausência de temas controversos, como *racismo* e *preconceito*. Para Golder (1996), temas assim podem não se prestar ao discurso numa instituição como a escola, já que esta tem uma natureza ideológica e um forte compromisso com a ética, não aceitando em seu espaço a defesa da discriminação racial ou do preconceito. Sendo assim, a controvérsia do tema acabaria sendo eliminada.

Concluídas as considerações iniciais sobre a abordagem do apostilado acerca dos gêneros apresentados ao aluno, passo a mostrar um exemplo ilustrativo para cada série. Os exemplos ilustrativos foram escolhidos por serem os mais representativos dentro do universo de ocorrências de atividades cujo foco central é o desenvolvimento da capacidade de apreciação e réplica.

O primeiro exemplo que trago oriunda de alguns anúncios publicitários: um sobre impostos federais, um sobre telefone celular e outro sobre uma pizzaria. O objetivo é o cruzamento de diferentes linguagens, chamando a atenção do aluno para o fato de que não somente as palavras, mas também as imagens, dizem algo. De imediato, nota-se que essa consideração do apostilado se mostra pertinente, tendo em vista que essa relação do verbal com o não verbal trará relevantes contribuições para que o aluno desenvolva seus letramentos multissemióticos (ROJO, 2009), tão importantes no mundo contemporâneo, já que as cores, as imagens, os sons estão disponíveis na forma impressa e em outros formatos, como na tela do computador ou do celular, por exemplo. Poderia ter sido melhor se o apostilado tivesse chamado a atenção do aluno para o fato de que a relação entre os aspectos visuais e

linguísticos, característicos do *anúncio publicitário*, funciona como argumento para a persuasão.

Antes da apresentação das atividades da seção em observação, o apostilado traz um *box*, em que aborda aspectos conceituais e estruturais do anúncio publicitário. Nesse *box*, fala-se, ainda, sobre o público alvo dos anúncios publicitários, seus veículos de comunicação e como costuma ser o tratamento dado ao produto anunciado. Nessas informações trazidas pelo apostilado, temos o tratamento referente ao contexto de produção do gênero.

O contexto de produção diz respeito, segundo Souza ([2003]2007) ao contexto físico e ao sociosubjetivo. O contexto físico está relacionado ao lugar de produção do texto, ao seu momento de produção, ao seu produtor e ao seu leitor/consumidor. Já o contexto sociosubjetivo está ligado ao lugar social em que o texto é produzido, ao papel social de seu produtor, à posição social ocupada pelo leitor/consumidor e ao objetivo do texto. Todas essas informações são importantes para o aluno, uma vez que contribuem para a construção não só da interpretação do texto em estudo, mas também da apropriação de sua forma de composição, seu tema e seu estilo linguístico.

Em relação ao público alvo, o apostilado diz (p. 03) que o anúncio publicitário deve levar em conta as preferências desse público, seu nível sociocultural, poder aquisitivo, hábitos, dentre outros aspectos. Todas essas considerações referentes ao público alvo são importantes, já que, a princípio, determinam certos traços no estilo a ser impresso ao gênero, sem contar que o suporte do mesmo e sua esfera de circulação são também determinantes desse estilo.

Seguinte ao *box* aparece o componente textual de um anúncio publicitário (sobre a preservação da Amazônia) em que foi extraído o seu componente visual. São apresentadas, então, seis questões, sendo três delas objetivas. Dentre as subjetivas, uma delas é.

Série	Exemplo ilustrativo
1ª	<p>Questão 6, p. 4</p> <p>A campanha publicitária é um texto cuja eficácia depende da harmonia na composição de palavras, imagens, caracterização do público-alvo, escolha do meio de comunicação mais adequado, etc. Pensando nesses elementos, responda:</p> <p>a) Considerando-se exclusivamente as informações que podem ser lidas no anúncio, identifique os suportes mais adequados para a veiculação da mensagem.</p> <p>b) Na elaboração do texto, lemos “Não deixe que opiniões erradas derrubem a Amazônia”. Emprega-se aí uma figura de linguagem chamada <i>prosopopeia</i>, isto é, atribuição de características humanas a seres inanimados. Identifique-a e reflita sobre seu efeito de sentido no texto publicitário.</p>

Figura 3: Exemplo ilustrativo: 1ª série

Para a primeira abordagem (letra a), temos a ênfase dada ao contexto de circulação do gênero em estudo, ou esfera de atividade humana, segundo concepção bakhtiniana, mas também aspectos sobre o tema do gênero. No enunciado genérico da questão, notam-se considerações acerca do contexto de produção do gênero, dentre elas o público alvo, ou destinatário. A atividade poderia ter explorado melhor esse aspecto, tendo em vista que, segundo Bakhtin ([1952-53]1979), cada gênero do discurso, em cada esfera de comunicação verbal, tem uma concepção de destinatário que, de certa forma, determina o gênero e suas nuances composicionais, estilísticas e temáticas. Dar mais ênfase à pessoa a quem o gênero se destina seria mais colaborativo para a apropriação das características do mesmo por parte do aluno.

Quando a questão menciona o fato de que no anúncio publicitário apenas certo tipo de informação pode ser lida, a mesma tangencia aspectos relacionados ao(s) tema(s) que cada gênero autoriza para si. Ao mencionar o tema, quase que automaticamente o estilo vem à tona. Deveriam ter sido colocadas orientações ao professor para que chamasse a atenção do aluno para essas questões, sem teorias bakhtinianas, naturalmente. Seria importante os alunos saberem que os gêneros permitem ou não o desenvolvimento de certos temas, bem como apresentam estilo característico, já que segundo Bakhtin ([1952-53] 1979), cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, sendo que o estilo é essencialmente vinculado a unidades temáticas determinadas, bem como a unidades composicionais.

Em relação ao suporte do gênero em discussão, não há nenhuma definição para o aluno do que venha a ser isso, nem qualquer indicação teórica ao professor para esclarecer aos alunos do que se trata. No *box* apresentado na p. 03, também não aparecem considerações sobre suporte¹⁵.

Em relação à esfera de atividade humana em que o texto irá circular, a consideração feita pela questão é pertinente, tendo em vista que segundo Costa Val (2003, p. 122), para a produção de um texto “escolhemos um determinado gênero discursivo e esta escolha se faz em função de para que se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido”. Assim sendo, instrumentalizar o aluno a observar a esfera pela qual dado texto irá circular é uma atitude importante para que esse aluno se aproprie de maneira eficiente do gênero.

Para a segunda abordagem da questão (letra b), temos, mais uma vez, considerações sobre o estilo (escolhas linguísticas). A prosopopeia costuma ser usada em anúncios publicitários pelo fato de permitir a construção do humor, da ironia, da perspicácia. Faltou aproveitar a situação e explorar esse aspecto do uso de figuras de linguagem, não só a prosopopeia, em anúncios publicitários e em outros gêneros equivalentes. Isso poderia colaborar com o aluno no sentido de fazer com que ele se tornasse capaz de usar esse recurso em outros textos que permitissem esse estilo. Digo isso porque, para Abaurre, Mayrink-Sabison & Fiad (1996), existe a possibilidade de ocorrer um processo de transformação dos conhecimentos acerca dos gêneros próprios de esferas de interlocução que apresentam similaridade com a situação proposta, adaptados às novas situações.

A questão ilustrativa da segunda série aparece num texto opinativo (p. 3-4) sobre a internacionalização da Amazônia. O objetivo central do texto, segundo os proponentes do material, é fazer com que o aluno entenda o mesmo não só em relação à ideia defendida pelo autor e aos recursos linguísticos de que faz uso, mas também quanto ao valor dos argumentos apresentados pelo texto. Dez questões são apresentadas ao aluno, sendo duas objetivas. Dentre as subjetivas, uma delas é.

Série	Exemplo ilustrativo
2 ^a	<p>Questão 2, p. 4</p> <p>Que ponto de vista sobre a Amazônia é explicitado já nas primeiras linhas? Qual o argumento apresentado em defesa desse ponto de vista?</p>

Figura 4: Exemplo ilustrativo: 2ª série

A atividade apresentada ao aluno traz à tona o uso de dois importantes aspectos inerentes ao texto argumentativo: a apresentação de um ponto de vista e o argumento que dará

¹⁵ Suporte de um gênero para Marcuschi (s/d) é um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

sustentação a ele. Segundo Travaglia (1991), o texto argumentativo é aquele em que há defesa de um ponto de vista. Este texto, nos dizeres do autor, apresenta um caráter argumentativo que se configura de maneira explícita, atingindo, dessa forma, no processo interlocutivo, o grau máximo de orientação argumentativa. Na argumentação, uma posição é tomada e é proposto um debate. O autor do texto proposto pelo apostilado seguiu essas indicações e a atividade coloca para o aluno a oportunidade de identificar esses aspectos no texto.

Ainda segundo Travaglia (1991), na relação interlocutiva em que a argumentação se institui como a forma de interação o locutor (autor do texto exposto no apostilado) experimenta o lugar do(s) interlocutor(es), a partir de seu próprio lugar. É nessa instância que se constrói o jogo de imagens entre os interlocutores. O locutor tem a habilidade de imaginar, de prever a imagem que o interlocutor faz dele, do assunto, do objeto do dizer, da situação. O interlocutor para quem o texto argumentativo se refere, em geral, é específico; no caso da atividade, esse leitor é o aluno, por conta do processo de didatização pelo qual o texto passou.

Pedir para o aluno identificar o ponto de vista apresentado pelo autor do texto se constitui numa atividade importante, porque dará a ele a oportunidade de identificar o que autor fez para atingir os efeitos pragmáticos da linguagem, manipulando eficazmente a capacidade dos signos verbais para influenciar pessoas ou redefinir posições, confirmar preconceitos, formar e reformar atitudes. Ao pedir para que o aluno apresente os argumentos do autor em defesa do seu ponto de vista, faltou indicar, por exemplo, o que seria um bom argumento, ou o que seriam ‘defeitos de argumentação’, enfraquecedores da defesa do ponto de vista.

A questão ilustrativa da 3ª série se refere a um texto de Cláudio de Moura Castro em que o autor discute o vestibular. Seguente ao texto são apresentadas seis questões, sendo uma delas objetiva. Dentre as subjetivas, a que ilustra o uso da capacidade de apreciação e réplica é.

Série	Exemplo ilustrativo
3ª	<p>Questão 6 , p. 21</p> <p>Analise os argumentos apresentados para defender o vestibular e apresente pelo menos duas contra argumentações.</p>

Figura 5: Exemplo ilustrativo: 3ª série

A questão apresentada pelo apostilado é pertinente por explorar o uso da estratégia de apreciação e réplica efetivamente ao solicitar que o aluno aprecie os argumentos apresentados pelo autor e, em seguida, contraponha isso, replicando essa opinião. Ao replicar, o aluno terá a oportunidade de indicar sua apreciação de valor acerca do que foi dito pelo autor do texto, favorecendo o desenvolvimento de seu letramento crítico, “requerido para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108).

Ao propor a réplica, a questão tende a instigar o aluno a apresentar o que Dolz, Schneuwly & de Pietro ([1998]2004) chamam de *opinião de fundo controverso*. Segundo os autores, ela diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a colocar em comum as posições que se tem sobre dado tema, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria. Para os autores, uma atividade que promova o uso dessa opinião representa uma excelente oportunidade de não somente induzir o aluno a compreender um assunto controverso sob suas diferentes facetas, mas também de oportunizar a ele a prática de criar uma opinião ou de transformá-la, aperfeiçoando o uso da convicção.

Um aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que contra argumentar não

tem que significar a desqualificação do(s) argumento(s) apresentados pelo outro, mas sim a apresentação de um confronto de opiniões, em que os argumentos apresentados tanto podem ser acolhidos como descartados. Como em tantas outras situações interativas, a manipulação sempre pode instalar-se nos discursos persuasivos. Na persuasão, a atuação do locutor é direta sobre o interlocutor.

Para contra argumentar eficientemente, será preciso a apresentação de justificativas para esses contra argumentos. Para Golder (1996), justificar não é tão somente apresentar o ponto de vista escolhido, mas explicitar as razões que levaram à escolha de tal ponto de vista. A construção dessa justificativa, para a autora, é mais complexa numa situação de produção de um texto escrito. Isso porque o autor do texto precisa antecipar a posição do seu interlocutor, além de ter que exercitar sua capacidade de reconhecer o ponto de vista do outro e organizar os argumentos de modo a garantir a coerência do discurso escrito. Além de Golder, outros autores (TOULMIN [1958]2006) também assinalam a importância da apresentação de justificativas para a construção da argumentação e da contra argumentação.

A atividade é bastante colaborativa, também, por propor ao aluno analisar os argumentos do autor do texto. Segundo Silva (2008), argumentar é se valer de mecanismos e estratégias que a linguagem oferece com a finalidade de conduzir o interlocutor a compartilhar das mesmas ideias que o locutor tomadas como verdade e tese de sua crença. Para tentar atingir a adesão do interlocutor à tese proposta, o locutor faz uso de recursos linguísticos que marcam e explicitam razões plausíveis para a crença na ideia apresentada. Esses recursos são os próprios argumentos que estruturam ideologias e que justificam a opinião exposta, objetivando persuadir ou convencer o interlocutor. Tendo isso em vista, estudar como um autor experiente argumenta é pertinente.

Faltou ao material orientar o aluno sobre a forma de analisar os argumentos apresentados ao autor, ou, pelo menos, solicitar que o professor fizesse isso com o aluno. Para analisar argumentos, o primeiro passo é a identificação do *ponto de vista*. Para defendê-lo, o argumentador precisa apresentar os fatos (segundo passo) sobre os quais baseia seu ponto de vista, ou seja, apontar os dados de que dispõe. A partir da necessidade de indicar de que maneira os dados apresentados dão sustentação ao ponto de vista, surge o terceiro passo – a produção de uma justificativa, entendida como uma estratégia ou regra de raciocínio que autoriza a passagem dos dados para o ponto de vista. Se a justificativa não for aceitável, cabe ao argumentador apresentar novas informações que deem apoio para a mesma. O quinto passo essencial para a construção de um argumento é a consideração de exceções que poderiam limitar o escopo da justificativa e, portanto, do argumento proposto. Havendo isso, um qualificador – um elemento cujo efeito sobre o argumento é o de restringir a força do ponto de vista – deve ser adicionado ao ponto de vista.

5. Considerações finais

Ao longo deste estudo, apresentei como o apostilado do sistema *Positivo* de Ensino Médio desenvolve no aluno a capacidade de apreciação e réplica em atividades de leitura e interpretação.

Convém ressaltar que o apostilado não apresenta atividades meramente decodificadoras. O fato de a capacidade de decodificação costumar ser ‘mal vista’, já que, em geral, o que se coloca é que decodificar é o menos importante durante o ato de ler, deveria ser revisto, já que a decodificação não deve ser esquecida das aulas de leitura ou totalmente criticada. Segundo Silva (2004), é evidente que é imprescindível que se decodifique para que depois seja construído o sentido daquilo que se lê. A interpretação só acontece se ao leitor forem oferecidas condições para reconhecer as palavras escritas (decodificação), fazer a relação delas com o seu sentido, efetuar a combinação desses elementos em estruturas,

combinar estratégias cognitivas para captar o sentido do texto e, finalmente, interpretá-lo, fazendo uso das demais capacidades de leitura que o auxiliarão a entender o texto, tornando explícitas as ideias implícitas e obscuras.

Faltou dar mais atenção ao professor, fazendo dele um guia (COLL, 1996) para o aluno. Nesse trabalho, a construção da compreensão seria feita de maneira conjunta, valorizando mais a tarefa do professor. Seu livro tão somente traz as respostas das questões apresentadas, faltando, ao longo das atividades, orientações metodológicas de como aproveitá-las para explorar outros aspectos que não somente o que foi enfatizado pela questão.

Por fim, o sistema desconsidera quase totalmente a articulação que deve existir entre os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

A partir dos resultados aqui apresentados, espero que isso reflita não só em melhorias na elaboração de materiais de ensino, mas também num ensino-aprendizagem de leitura e interpretação de texto melhor, o qual trará contribuições significativas para o(s) letramento(s) do aluno.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete, MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. & FIAD, Raquel Salek. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In ROCHA, Gladys & COSTA VAL, Maria da Graça. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 167-184.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. (1952-53). Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

BRASIL. *LDB*. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun. de 2011.

BRASIL/MEC/SEB/FNDE. *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: língua portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo de Desenvolvimento da Educação, 2008. 136 p.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino. O apostilismo. In: _____. *E agora, professor? Por uma Pedagogia Vivencial*. São Paulo: Instituto para a Formação Continuada em Educação (IFCE), 2004. Disponível em: http://ifce.com.br/php/artigo_mostra.php?cod=22. Acesso em 30 de setembro de 2008.

COLL, Cesar. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la construcción constructivista del aprendizaje e la enseñanza. In: ———, PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. Madrid, alianza Editorial. V.2, 1996. p. 435-53

COSTA VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. In ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

DIAS, Nathália Saliba & LIMA, Robson. *Apostila do Sistema Positivo de Ensino – Língua Portuguesa: 1ª, 2ª, 3ª séries*. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard & DE PIETRO, Jean François (1998). Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 247-276.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GOLDER, Carolina. *Le développement du discours argumentatif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

LIMA, Raimundo de. Escola Apostilada: ilusão ou barbárie? *Revista Espaço Acadêmico*, n. 63, ago. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/063/63lima.htm>. Acesso em 18 de março de 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco. Mimeo, s/d.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber/ CENP-SEE-SP, 2004. Texto de circulação restrita.

_____. Elaborando uma progressão didática de gêneros – aspectos linguístico-discursivos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. *Intercâmbio*. São Paulo, nº 8, p. 101-118, 1999.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. Leitura em Língua Materna na Escola: por uma abordagem sócio-interacional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas/SP, v. 1, n. 43, p. 69-81, 2004.

_____. *Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor*. 2008. 272 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Editora Global, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Edna Guedes de (2003). Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BESERRA, Normanda da S. (org.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 163-183.

TOULMIN, Stephen Edelston. (1958). *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. 1991. 330+124 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1991.

TREDICI, Tompson Carlos. *Adoção pelos municípios do Estado de São Paulo de contratações de “Sistemas Apostilados de Ensino” de empresas privadas para aplicação nas escolas públicas municipais*. São Paulo, 2007. [Trabalho apresentado à Secretaria Diretoria Geral do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo]. Disponível em www.tce.sp.gov.br/artigos/ArtPublicTompsonGestaoDemocEscolaSistemaApostilado.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2008.