

EVOCÇÕES SOBRE LEITURA EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE DE VÁRZEA GRANDE

Cristiane Pauluze Rodrigues de Almeida¹

Renan Kuhne²

Alba Valéria Alves Ignacio³

Simone Sanches⁴

Resumo:

Este estudo visa apontar dados e reflexões sobre as representações sociais acerca das atividades de leitura dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Várzea Grande – MT. E, mais especificamente, investigar os sentidos de leitura produzidos. Para tal, realizamos uma pesquisa em entre 2014 e 2015. Tivemos como base teórico-metodológica discussões das representações sociais como eixo para compreensão dos dados no tocante às análises de objetos de estudo concernentes ao contexto educacional. Utilizamos a técnica de Associação Livre de Palavras e o processamento do *corpus* ocorreu por meio do *software* EVOC na coleta de dados. Em estudo, também, estiveram reflexões sobre leitura Bakhtin (1952-53/1979, 2003), (ROJO, 2004, 2009) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCCEM, 2006). Nesse sentido, compreendemos a leitura numa visão responsiva e ativa. A observação dos dados enfatizou que o ato de ler advindo do contexto escolar, evocado para o tema leitura, está centralmente sintetizado pela imagem do *livro*, este, também, está vinculado à ideia de *aprendizagem e conhecimento*.

Palavras-chave: Leitura. Representações Sociais. Ensino Médio.

Abstract:

This study aims to point data and reflections of the social representations about the reading activities of high school students from a public school in Várzea Grande - MT. And more specifically, investigate the meaning of the produced reading. To this end, we conducted a research between 2014 and 2015. We had as theoretical and methodological base discussions of social representations as an axis to understand the data with regard to the analysis of study objects related to the educational context. We use the technique of Free Association of Words and the corpus processing occurred through the EVOC software in data collection. In study, also, were reflections on Bakhtin reading (1952-53 / 1979, 2003), (ROJO, 2004, 2009) and the National Curriculum Guidelines for High School (OCCEM, 2006). In this sense, we understand reading in a responsive and active vision. The data observation emphasized that the act of reading coming from the school context, referred to the theme of reading, it is centrally synthesized by the picture of the book, this one is linked to the idea of learning and knowledge.

Keywords: Reading. Social Representations. High School.

¹ Aluna do 7º semestre do Curso de Letras do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande – MT e integrante do Grupo de Iniciação científica - *Palavra – Leitura e escrita no contexto Escolar*.

² Aluno do 7º semestre do Curso de Letras do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande – MT e integrante do Grupo de Iniciação científica - *Palavra – Leitura e escrita no contexto Escolar*.

³ Professora Doutora do Curso de Letras desta IES e orientadora do Grupo de Iniciação científica. - *Palavra – Leitura e escrita no contexto Escolar*.

⁴ Professora Mestre do Curso de Letras desta IES e colaboradora do Grupo de Iniciação científica. - *Palavra – Leitura e escrita no contexto Escolar*.

Introdução

Esta pesquisa visa apontar dados e reflexões sobre as representações sociais acerca das atividades de leitura dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Várzea Grande – MT. E, mais especificamente, investigar, assim, os sentidos de leitura produzidos. Para tal, realizamos uma pesquisa em entre 2014 e 2015. Como forma de compreender a maneira do discente perceber, enquanto leitor ativo e responsivo, esta pesquisa pretendeu responder a seguinte questão: Como os alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Várzea Grande - MT representam os sentidos sobre leitura?

O ser humano, quando busca a compreensão de fenômenos, está, na verdade, construindo o seu entendimento daquilo que lhe é desconhecido. Podemos observar que as representações sociais são conhecimentos comuns a determinados grupos, pois elas produzem e determinam comportamentos.

Moscovici (1978) define, simultaneamente, a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas que lhes entregamos. Podemos assim dizer que a representação social é uma modalidade de comportamento particular que tem por função, a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

A justificativa desta pesquisa se configura, uma vez que entendemos a necessidade de continuarmos investigando sobre a leitura, mas desta vez em uma escola de Ensino Médio. Os resultados preliminares foram apresentados por três alunos do Curso de Letras do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande – MT, em encontros do grupo de Iniciação Científica e, foram, também, discutidos no evento CONIC/ São Paulo (2014).

Este artigo está organizado para apontar a Fundamentação Teórica que sustenta essa pesquisa. Em seguida, apontamos os aportes teórico-metodológicos que embasam este estudo.

Assim, na tentativa de compreender os sentidos sobre leitura, continuamos desenvolvendo projeto de Iniciação Científica.

2. Fundamentação Teórica

2.1 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

Em tempos atuais, percebe-se que a Psicologia Social tem sido como um instrumento valioso para a compreensão e análise dos fenômenos psicológicos e sociais

dos indivíduos, e isso se nota também, através das representações sociais. Tanto que para Moscovici (2003, p.41), “[...] tem como principal tarefa estudar as representações sociais, suas propriedades, suas origens e seu impacto”.

Jovchelovich (2001), afirma que a representação social procura compreender o dia-a-dia, porque ele é lugar de lutas e de comunicações. Sabe-se também que todo modo de vida, apresentado pelo sujeito é uma realidade, e é justamente, por isto que a TRS quer apresentar este saber cotidiano, como um fenômeno dinâmico, transformando ou sustentando atitudes, crenças, valores e opiniões.

Essa teoria surge em 1961, na França quando Serge Moscovici, psicólogo social, publica *La Psychanalyse, son image et son public*, posteriormente, em 1978, há tradução para o português: *A representação da psicanálise*.

Essa obra surge com a finalidade de descrever e entender como as noções relativas à Psicanálise se inseriram na sociedade francesa. Moscovici visa compreender como um saber científico, a psicanálise, transforma-se em uma forma de saber prático, o que ocorre à medida que há comunicação.

[...] a representação toma lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou a reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas; de um lado, portanto, através de uma representação, uma ciência recebe uma duplicação, sombra colocada sobre o corpo da sociedade, e, de outro lado, ela se desdobra – na medida em que está fora do ciclo e no ciclo das transações e dos interesses correntes na sociedade. (MOSCOVICI, 1978, p.78).

Segundo Moscovici (1978, p.27), “representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos”.

Moscovici aponta, ainda, que a finalidade das RS é tornar familiar algo que ainda não o é. Para fazê-lo de forma social primeiro a internaliza para entendê-la e compará-la, para então reproduzi-la entre as coisas que se pode tocar e ver; e, conseqüentemente controlar.

Jodelet (2001), colaboradora de Moscovici, acrescenta sobre os estudos das RS, justificando que os indivíduos criam as RS como uma forma de defesa diante do mundo que os rodeia, porque é através delas que os grupos se comportam, identificam e resolvem seus problemas. Segundo a autora (2001, p.22):

[...] as representações sociais - enquanto sistemas de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Essas construções, segundo Jodelet (2001), ocorrem nas relações sociais, dentro do contexto do grupo, na descoberta daquilo que se aprende. Entretanto, só há este encontro quando o outro é revelado, porque é com ele que se aprendem modelos, formas de agir, de reagir, localizar os espaços, valores, emoção.

Nos seres humanos, a entrada para o conhecimento ocorre pelo mundo simbólico. Esse início se faz, necessariamente, pela mediação com o outro, e nessa intercessão linguagem se revela; porque, conforme Jodelet (2001), ao partilhar o mundo, os indivíduos servem-se de apoio, de conflito, justamente para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.

A representação social surge quando o sujeito precisa posicionar-se frente àquele objeto, pois estes pertencem a um determinado grupo. Entretanto, as relações não ocorrem apenas dentro dele; pois, o objetivo prático delas é orientar as comunicações e condutas, concorrendo para a construção de uma realidade comum ao conjunto social.

2.3 Leitura na perspectiva ativa e responsiva

Ler é uma atividade muito rica em conhecimentos, pois envolve conhecimentos linguísticos e os relaciona o conhecimento de mundo, isto é, com sua bagagem cultural. Nessa direção, compreendemos que a escola tem um papel fundamental na formação leitora.

No dizer de Rojo (2005, p. 01) “... ler é melhor que estudar”:

Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras: intelectuais, professores do ensino fundamental, médio e universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler.

Dessa forma, trabalhar a leitura nas escolas, das series iniciais até a universidade não garante “a formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes”. Desse modo, esse projeto pretende analisar e refletir sobre a compreensão e as praticas de leitura na escola.

Ainda com Rojo (2009), compreendemos que, no contexto atual, a escola precisa abrir espaço para criar uma comunidade dialógica, em que os alunos possam discutir não apenas os temas da escola, mas também, e, fundamentalmente, os temas que estão fora da mesma.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.14), as quais apontam que “o papel da disciplina Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio deve envolver, necessariamente, uma reflexão sobre o projeto educativo que se quer implementar nesse nível de ensino”.

Nesse contexto, para que o aluno desenvolva uma compreensão ativa e responsiva durante as atividades de leitura é preciso que o professor organize ações pedagógicas com metodologias ativas que englobem diferentes gêneros discursivos. No capítulo *Os gêneros do discurso – O problema e sua definição*, Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 261) enfatiza que “o emprego da língua se dá sob forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquela esfera da atividade humana”, o que revela um aluno envolvido em práticas sociais contextualizadas.

As OCEM (2006, p.18), também, afirmam que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. Em outras palavras, para que esse refinamento ocorra, é necessário que o aluno entenda a leitura além da aquisição de conhecimento, mas como uma compreensão ativa e responsiva de textos e que esses instrumentos sejam analisados quanto “à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem”.

A respeito da compreensão ativa, Bakhtin (1952-53/1979, 2003, p.272) explica que “se não esperarmos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 1959-61, p. 328).

Assim, com um trabalho que envolva os alunos em práticas sociais situadas e específicas, nas quais os gêneros discursivos se constituem como objeto de ensino, é

possível criar espaços em que os alunos questionem, concordem, discutam; enfim que possam apresentar e sustentar seus pontos de vista na vida que se vive.

3. Metodologia

3.1 Contexto

O *locus* da pesquisa foi uma escola estadual, na cidade de Várzea Grande no Estado de Mato Grosso. Segundo a secretaria da Escola, no Ensino Médio no período vespertino, relativo ao ano de 2015, somavam 168 discentes estudantes.

3.1.1 Participantes da Pesquisa

Alunos do 1^a, 2^o e 3^o ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Várzea Grande – MT. Ao tomar o dado censitário sexo, os discentes distribuíram-se de forma a apresentar uma pequena vantagem às pessoas do sexo masculino com 52%, ou seja, 87 meninos e 48% do sexo feminino, ou seja, 81 meninas, apesar de ocorrer em determinadas turmas uma quantidade maior de meninas, e em outras o processo inverso.

3.2 Instrumentos metodológico – ALPs e EVOC

Para a coleta e produção dos dados, será utilizada a técnica de Associação Livre de Palavras (ALP) que segundo Sá (2002), possibilita a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados em outras modalidades de produções discursivas.

Segundo Sá (2002), a técnica de ALP é empregada para coletar os elementos constitutivos do conteúdo da representação, tendo em vista que ela consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor, expressem palavras ou expressões correlacionadas imediatamente ao pensamento. Para esta pesquisa, a ALPs consistirá em inquirir ao sujeito da seguinte forma: descreva em cinco palavras que lhes vêm imediatamente à lembrança sobre o que é leitura? A técnica da ALPs foi aplicada de forma coletiva em salas de aula.

Os dados foram processados mediante o uso do *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* – EVOC que tem por objetivo quantificar as palavras evocadas, realizando o cruzamento entre a frequência (f) de cada

vocábulo e sua Ordem Média de Evocação (OME). A frequência refere-se à quantidade de palavras iguais declaradas, e a OME refere-se à média da ordem média das evocações dos vocábulos. Assim, quanto menor os números indicadores da OME, mais prontamente terão sido evocados os atributos.

OME	<	≥
f	Núcleo Central	Elementos Intermediários
≥	alta frequência, prontamente	alta frequência, não prontamente
<	Elementos Intermediários	Elementos Periféricos
	baixa frequência, prontamente	baixa frequência, não prontamente

Ilustração 1 Quadro de quatro casas organizado por frequência e ordem média de evocações.

Na ilustração 1, no quadrante superior esquerdo, encontram-se as palavras com maiores frequências e mais prontamente evocadas pelos sujeitos. Este quadrante é considerado o Núcleo Central das representações sociais. Dentro do universo semântico dos sujeitos, esses vocábulos são estáveis e consensuais e referentes ao objeto proposto. Por isso, surgem prontamente evocados e em grande quantidade. O quadrante superior direito abriga as palavras que tiveram alta frequência, entretanto não foram prontamente evocadas denominadas de Elementos Intermediários. Já no quadrante inferior esquerdo existem atributos imediatamente enunciados, porém com baixa frequência que também denominados de Elementos Intermediários. Como os vocábulos presentes nesses quadrantes refletem posições mais individuais, podem estar ainda em construção pelos sujeitos ou já terem feito parte do seu universo. No quadrante inferior direito, encontram-se os Elementos Periféricos constituídos pelas palavras com menos frequências cuja OME foi evocada por último, apresentando a novidade: palavras que circulam ainda em um campo particular.

Assim, para a construção do sistema central e periférico, dois critérios foram considerados: a Frequência e a Ordem Média de Evocações, considerando a quantificação da importância atribuída ao termo em função da ordem que ocupa no conjunto dos dicionários produzidos. Dessa forma, após o cruzamento desses, definimos a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor.

4. Discussão dos dados

Sobre a disposição do quadro de quatro casas, como é possível notar a seguir, no núcleo central, são alocadas as palavras mais frequentes e mais prontamente evocadas. Estas também podem estar dispostas na denominada zona de contraste. A seguir, explicitamos o processo de formação da estrutura das significações.

Este estudo contou com técnica de Associação livre de Palavras (ALP), que permitiu o acesso imediato aos sentidos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa. Desse modo, pudemos compreender, que aquele que evoca, expressa suas crenças, valores e saberes, sem contar, até certo ponto, com o filtro moral ou ainda, com o discurso politicamente correto. Isso se deve fato de que, quanto mais tardiamente evocada, mais próxima uma significação estará do conteúdo após sua reflexão, bem como quanto mais prontamente evocada, mais próxima uma significação poderá estar do conteúdo emocional.

No quadro, a seguir, estão dispostas as evocações dos alunos a respeito do mote leitura. De acordo com a frequência e a ordem média com que foram evocadas, conforme a Ilustração 2.

Referente ao tema *o que é leitura?* O *software* processou 841 palavras, sendo 168 diferentes. Para a construção do quadro de quatro casas houve o aproveitamento de 75,00% do total de atributos, com frequências mínima 6 e intermediária 16, e OME de 3,000. De acordo com a Ilustração 2,

OME	< 3,000			≥ 3,000		
f	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	ATRIBUTOS	f	OME	ATRIBUTOS	f	OME
≥ 16	livro	74	1,878	estudo	24	3,292
	conhecimento	68	2,882	historia	22	3,273
	aprendizagem	57	2,860	reflexão	16	3,563
	ler	49	2,143			
	palavra	25	2,680			
	letra	20	2,700			
	concentração	19	2,842			
	chata	18	2,611			
<16	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	ATRIBUTOS	f	OME	ATRIBUTOS	f	OME
	sabedoria	13	2,385	imaginação	15	3,600
	tedio	9	2,444	preguiça	12	3,000
	escrita	8	2,750	escola	12	3,417
texto	8	2,750	interessante	10	3,600	

	paciência	5	1,800	notícia	9	3,000
				diálogo	8	3,750
				português	8	3,625
				cultura	7	3,286
				interpretação	7	3,000
				revista	7	3,143
				biblioteca	6	3,333
				difícil	6	3,333
				frase	6	4,333

Ilustração 2 Quadro de quatro casas referente ao tema *o que é leitura para alunos do Ensino Médio*

No que diz respeito ao Núcleo Central (NC), os discentes evocaram atributos como *livro, conhecimento, aprendizagem, ler*. Desse modo, inferimos que para o aluno dessa escola o ato de ler tem valor. Outro sentido que o estudante do Ensino Médio atribui é que o ato de ler ocorre por meio da *palavra* e da *letra*. O termo *concentração* aparece para nos informar que ler, está relacionado ao que é necessário para realizar a leitura e compreender o que se lê. O atributo *chata*, com menor frequência, comparece para informar que é negativa a forma de se ver a leitura.

O elemento *livro*, mais prontamente evocada e com alta frequência do NC, pode ser percebido como objetivação de como e de onde se lê. Pois além de articular as mais diferentes significações sobre a aprendizagem, parece desvelar que o termo livro, desde há muito tempo, condensa a significação sobre o processo educativo e seus sujeitos. Embora percebamos que, em resposta, há, no ato de ler, pontos interessantes, no entanto, não há palavras, no Núcleo Central, que mostrem que ler é compreender. Além disso, a leitura precisa ser dialógica. Em outras palavras, em cada relação, entre duas ou mais pessoas, há interação, dialogia. Dessa forma, entende-se que “o que poderia me completar, me incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios” (MIOTELLO, 2008, p.394). Assim, podemos compreender que, na relação entre o eu e o outro, encontramos vazios, mas, fundamentalmente, o outro me ajuda a crescer, sempre!

Na zona de contraste, os elementos que aparecem são aqueles que demonstram a sentidos de leitura como *estudo, história e reflexão*.

Na primeira periferia, compareceram as palavras *sabedoria, escrita, texto, paciência e tédio*. Os elementos que denotam como os sujeitos percebem o ato de ler são as palavras *escrita e texto*, mesmo que não tão prontamente evocados pelos sujeitos. Podemos inferir, ainda, que mesmo que haja alunos que percebem a leitura como algo

positivo, quando a relacionam à *sabedoria* e à *paciência*, há alunos, que, de forma negativa, a aproximam da palavra *tédio*, por exemplo.

Além da associação entre aprendizagem - livro - leitura, os sujeitos inquiridos apontam para os lugares de leitura, nos termos escola e biblioteca. Tais termos podem indicar uma experiência limitada com a leitura, que está circunscrita apenas na escola, apenas na biblioteca. Por outro lado, pode indicar uma leitura um pouco animadora acerca do papel desempenhado pela escola pesquisada, em que a realidade de leitura para esses sujeitos, ocorre ao menos na escola, ao menos na biblioteca.

Nesse quadro, compareceram palavras que denotam um gênero que pode ter sido trabalhado em sala de aula, a *notícia*. Mas, tendo por referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, bem como os PCNs, não foi apenas esse gênero trabalhado ao longo do Ensino Fundamental e Médio desses alunos. Assim, com a gama de autores que discutem e que apresentam os diversos gêneros, é muito precário o reconhecimento, por parte desses alunos do Ensino Médio, só apenas a *notícia*, a qual pertence a tipologia textual informativa.

Existem outros grupos dentro dos quadrantes que apontam para uma nova forma de compreender a leitura, de acordo com as palavras que estão presentes na periferia. Ou seja, percebem a leitura como *diálogo* e *interpretação*. Ou seja, já existe nesta escola um grupo de alunos que entende a leitura como um ato dialógico, que envolve a compreensão da linguagem. Mas também identificamos um grupo menor, que atribui à leitura palavras negativas; qualificando a leitura como *chata*, *tédio*, *preguiça*, *difícil*.

5. Algumas considerações

De acordo com os dados apresentados, pode-se afirmar que os alunos do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada na cidade de Várzea Grande compreendem a leitura ainda relacionada à disciplina de língua portuguesa e aos instrumentos que fazem com que decodifiquem o ato de ler, tanto que relacionam leitura a livro, texto, palavra, frase, letra.

Apresentam vocábulos voltados para o conhecimento como *aprendizagem*, *ler* e própria palavra *conhecimento*. Isso demonstra certo envolvimento com a leitura. Por outro lado, quando lemos além das palavras positivas ou negativas, o que ainda se percebe no discurso desses alunos do Ensino Médio é uma leitura ligada ao discurso oficial de que leitura é conhecimento, aprendizagem. No entanto, o que percebemos ao

ler as outras palavras do quadrante, são palavras ligadas à mera decodificação no ato de ler.

Esses grupos maiores e menores é que tornam possível a heterogeneidade e a negociação entre os próprios sujeitos da significação. Os sentidos de leitura, nesses termos, podem ser tanto positivos quanto negativos, fazerem parte do discurso oficial, gerar prazer e desprazer. Em outras palavras, há sentidos que se direcionam a práticas sociais que colaboram com a compreensão ativa e responsiva do que se lê e, ao mesmo tempo, há outros sentidos que se voltam para uma compreensão passiva no momento da leitura. E cabe a escola, lugar social desses sujeitos, torná-los sujeitos de sua própria história, capazes de sair do senso comum e trilhar um novo caminho em que a leitura é concebida como prática social, a qual revela sentidos e novos significados, na resolução de problemas, na sustentação de um ponto de vista; enfim na interação.

6. Referências

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL/MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998.

MIOTELLO, V. *O diferente sou eu para o outro – pensares rascunhados à sombra e luz de Bakhtin*. GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Arenas de Bakhtin – linguagem e vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SILVA, E. T. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1996.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2001.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. 2004. (mimeo)

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.