

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: DECODIFICAÇÃO OU CONSTRUÇÃO DE SENTIDO?

Maria Anunciada Nery Rodrigues (UFPB)

Resumo

O livro didático (LD) tem sido objeto de inúmeros estudos de pesquisadores brasileiros enfocando vários aspectos a cerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola. Neste trabalho, aderindo a essa tendência, destacamos o livro didático de português do Ensino Médio "*Português: literatura, gramática, produção de texto*" de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, publicado pela Editora Moderna, em 2004, e, nele, centramos nosso olhar nas atividades de leitura/compreensão de textos. Nosso objetivo foi investigar se o espaço destinado nesse material didático para o trabalho com a leitura tem contribuído para a formação de um leitor competente, ou se é apenas mais um instrumento, entre tantos outros, que prega um discurso em consonância com os PCNs.

Palavras-chave

leitura, livro didático, texto.

THE READING IN THE TEXT BOOK OF THE MEDIUM TEACHING: DECODING OR CONSTRUCTION OF SENSE?

Abstract

The textbook has been the subject of many studies of Brazilian researchers focusing on various aspects about the process of teaching-learning of the Portuguese language in the school. In this work, adhering to this trend, we selected the textbook of Portuguese of medium teaching" *Português: literatura, gramática, produção de texto*" of Leila Lauar Sarmiento and Douglas Tufano, published by Modern, in 2004, and in it, focusing we look into the activities of reading / understanding of texts. Our objective was to investigate whether the space for this didactic material to work with the reading has contributed to a competent reader's formation, or is only one instrument among so many others, who preaches a speech in consonance with PCNs.

Keywords

reading, text book, text.

1. Introdução

A necessidade de repensar o ensino/aprendizagem de língua materna é amplamente reconhecida pelos lingüistas que, sobretudo nas últimas décadas, vêm desenvolvendo estudos a fim de conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula.

Diante disso, o livro didático (LD) tem sido objeto de inúmeros estudos de pesquisadores brasileiros enfocando vários aspectos a cerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola. Recentemente, diversos estudiosos (DIONÍSIO & BEZERRA, 2002; ROJO & BATISTA, 2003), preocupados com o uso e a qualidade dos livros utilizados em sala de aula, debruçaram-se especificamente sobre o exame do livro didático da língua materna.

Neste trabalho, aderindo a essa tendência, destacamos o livro didático de português do Ensino Médio *“Português: literatura, gramática, produção de texto”* de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, publicado pela Editora Moderna LTDA, em 2004, e, nele, centramos nosso olhar nas atividades de leitura/compreensão de textos.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente nas atividades de leitura, o LD tem sido utilizado como o principal instrumento no processo de formação do sujeito-leitor. Interessa-nos, portanto, investigar se o espaço destinado nesse material didático para o trabalho com a leitura tem contribuído para a formação de um leitor competente, ou se é apenas mais um instrumento, entre tantos outros, que prega um discurso em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Entendemos que o modo de olhar o objeto, nesse caso, a leitura, decorre da concepção de linguagem que se assume. Assim, este trabalho se apóia em concepções lingüísticas que focalizam a língua como instrumento de interação e como prática social significativa, principalmente nas idéias de Bakhtin (1999).

Nas partes que constituem este estudo, consta inicialmente, algumas discussões sobre a concepção sócio-interacionista de leitura, em seguida, algumas abordagens sobre os PCNs que trazem um discurso a cerca do ensino de Língua Portuguesa e, por fim, a análise de duas propostas de leitura/compreensão textual presentes no manual didático.

2. Concepção sócio-interacionista de leitura

Para Bakhtin (1999, p. 121), a enunciação humana, por mais primitiva que seja, é produto da interação social. A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra dirige-se sempre a um interlocutor. Segundo Bakhtin,

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p.113).

Então, ver a linguagem como processo de interação significa entender que é pelo contato interpessoal que as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

Através da visão de linguagem, como um processo dialógico que se realiza na interação entre sujeitos socialmente situados, chega-se à leitura como co-produção de sentidos. A leitura deixa de ter como foco apenas um ou outro elemento, seja o texto ou o leitor ou o autor, para ser tomada dentro de uma relação dialógica, de co-produção em que estão inseridos o leitor, o autor e como objeto o texto a ser lido.

Essa concepção constrói o leitor como um participante ativo do processo da leitura, pressupondo uma inter-relação entre autor-leitor-texto e conhecimentos prévios, processo pelo qual ele tem condições de criticar, criar, reescrever e produzir outro texto. Dessa forma, a leitura não mais é vista como simples decodificação de sinais, mas “se processando na interação autor-leitor-texto” (KATO, 1985), fazendo com que a visão de mundo do leitor seja modificada.

O texto passa assim a exercer uma mediação entre sujeitos, tendo, pois, a incumbência de estabelecer relações plurais entre leitores reais ou virtuais, que são plurais também, visto que o ato de ler só se dá efetivamente entre “um leitor virtual que é constituído no próprio ato da escrita” e um leitor real, na

medida em que esse leitor imaginário, criado pelo autor, “dialoga com esse leitor real”, com esse “leitor que lê o texto e dele se apropria” (ORLANDI, 1988/1989).

Para Geraldi (1996, p. 125), ao ler um texto, o leitor trabalha com dois tipos de informação: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida, seu conhecimento de mundo e aquelas que o autor lhe passa através do texto lido. Neste sentido, a leitura é “um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como sínteses destas condições históricas e de suas ações sobre elas”.

Ao ler, o leitor, com a sua interpretação, imprime no texto a sua marca pessoal, construindo um universo de significação textual, que não é nem aquele que o autor teve a intenção de produzir nem o do leitor, mas um terceiro resultante do diálogo do leitor com o texto.

Nesse sentido, Kleiman (1989) afirma que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Prosseguindo, a autora assevera que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 1989, p. 13).

O texto na perspectiva sócio-interacional, não traz todos os significados; é o leitor quem vai construí-los na medida em que a interação com o mesmo ocorre. Segundo afirma Brággio “a leitura torna-se vista como um ato construtivo, no qual todos os leitores elaboram sobre as idéias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele. Portanto, a construção do significado é concebida como um produto da interação entre o leitor e o texto” (BRÁGGIO, 1992, p. 43).

No prisma dialógico e ideológico, o texto apresenta um caráter polissêmico, ou seja, permite uma gama de interpretações possíveis de acordo com o momento sócio-histórico no qual ocorre a leitura como interação entre o leitor, o autor e o texto. Em suma, a leitura não se limita a um processo mental, mas depende de uma série de fatores que atuam no contexto em que se realiza.

3. Concepções Norteadoras dos PCNs

Analisando o percurso do ensino escolar de linguagem no Brasil ao longo dos anos, notamos um relevante avanço nas pesquisas realizadas sobre o ensino de língua materna, principalmente em relação a uma nova concepção de ensino: a linguagem como forma de interação.

No quadro de mudanças relativas ao ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgem como o detentor da nova ordem, sugerindo mudanças significativas para a organização e orientação do ensino.

A reorganização do ensino de língua portuguesa advém da exigência do mundo atual de que o indivíduo deve saber fazer uso da linguagem em diferentes contextos: nas situações informais como nas formais; na comunicação oral como na escrita; em textos do cotidiano como em textos literários; compreendendo o outro e fazendo-se compreender.

Os PCNs destacam a importância da leitura de textos escritos, reconhecendo-os como unidade básica do ensino e da interação em sala de aula. O texto é definido pelos documentos como uma forma de manifestação lingüística do discurso, que só pode ser compreendida quando se constituir em uma unidade significativa global.

Considerando que os PCNs do Ensino Fundamental (1998) se orientam por uma perspectiva segundo a qual o ensino e aprendizagem devem levar o aluno à construção progressiva de saberes sobre os textos que circulam socialmente, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o apuro de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso envolve tanto o alargamento de saberes relativos à estrutura, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem.

O desenvolvimento da competência lingüística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado no domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, na capacidade de saber

usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores.

Dessa forma os PCNs propõem a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui atividades sistematizadas com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerando os diferentes meios em que circulam.

No processo de leitura de textos escritos, os PCNs propõem, como objetivo, que os alunos aprendam a ler de maneira autônoma os vários gêneros do discurso, ampliando a sua familiaridade com eles, adotando procedimentos adequados, que dêem conta dos objetivos, interesses e características específicas, que possam, a partir de seus conhecimentos prévios, desenvolver a capacidade de construir um conjunto de expectativas relacionadas aos gêneros, suporte e universo temático, bem como saliências textuais. É necessário também que se prevejam, na unidade didática, procedimentos de confirmação das antecipações e das várias inferências possíveis organizadas em torno das marcas textuais e contextuais.

Assim, a escola precisa atender às demandas das transformações de níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

No entanto, ainda é uma realidade pouco comum, principalmente na escola pública, o professor conceber e trabalhar a Língua Portuguesa numa perspectiva enunciativo/discursiva, observando as necessidades de aprendizagem de seus alunos. O mais comum na escola, de acordo com Rojo (2000), é um profissional que estrutura seu trabalho a partir do livro didático. Embora conste uma grande variedade de gêneros nos livros didáticos encabeçando as propostas de atividades, percebemos algumas lacunas na forma como são abordados.

Os PCNs nas suas manifestações diretas sobre o livro didático condenam a prática de utilização dos manuais, pois são incompatíveis com a sua proposta. No entanto, os livros exibem em suas capas, um selo que diz “De acordo com os PCNs”.

Temos que concordar que, de uma forma ou de outra, se os livros didáticos de Língua Portuguesa atendessem à proposta dos PCNs, alguma mudança, com certeza, haveria na sua organização. Porém, o que percebemos no LD é que houve uma diversificação de textos por influência da exigência de se utilizar textos de circulação social e a substituição de alguns termos considerados tradicionais, por termos mais avançados do ponto de vista científico. É o caso, por exemplo, da apropriação, por parte dos manuais, de termos como gêneros textuais/discursos, sociointeracionismo, recursos lingüísticos, condições de produção, entre outros, que têm a única função de maquiar a linguagem para conseguir crédito junto aos professores e a comunidade acadêmica.

Essa atitude incoerente dos autores de livros didáticos, que pregam um discurso harmonioso com os PCNs, mas que, ao elaborar o material não levam em consideração a formação do leitor que esses documentos defendem, faz-nos acreditar que o LD não tem cumprido o seu papel na formação do sujeito-leitor e um dos motivos para tal pode ser a proposta metodológica apresentada.

4. O Livro Didático e as Implicações para as Aulas de Leitura

Nos últimos anos, os livros didáticos procurando acompanhar a evolução nos estudos sobre a linguagem, começaram a incluir textos de gêneros diversos e novas abordagens metodológicas para o ensino da escrita e da leitura. Ao reportar-se á seleção de textos em livros mais recentes, Bezerra (2002, p. 40), conclui que estes “abordam o tema com uma coletânea de textos de variados gêneros, predominantemente autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com o uso constante em uma sociedade letrada”.

A concepção de texto numa perspectiva apenas tipológica (textos narrativos, descritivos e dissertativos) é substituída pela a do texto em sua função social, dialógica, na qual o aluno passa a dialogar com a sociedade. O texto passa a ser visto como objeto de comunicação, cuja significação está intrinsecamente ligada ao contexto, à situação de comunicação, ao momento de produção, no qual se insere.

Essa visão, no entanto, não dá a verdadeira dimensão que o texto tem assumido no LD. Embora o texto seja visto, no discurso dos autores dos LDs, como uma unidade cujo sentido só é construído no ato de locução, com locutor e interlocutor reais, inseridos em uma circunstância de enunciação também real, as propostas de leitura dos textos no LD, ainda o vêem como “um conjunto de unidades lingüísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido” (BEZERRA, 2001).

Assim, considerando a importância do livro didático como instrumento de trabalho do professor de língua portuguesa, passaremos a tratar do livro utilizado na realização dessa pesquisa: “*Português: literatura, gramática, produção de texto*” de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, ensino médio, volume único, 2005, editora Moderna, avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM,2005).

A estrutura do livro segue uma divisão tradicional de conteúdos: a primeira parte é destinada aos conteúdos de Literatura, a segunda parte, aos conteúdos de Gramática e a terceira parte é dedicada à Produção de Texto. Nas suas duas primeiras partes - Literatura e Gramática – é evidente a abordagem tradicional de conteúdos, pois é dada prioridade à transmissão de informações, deixando claro a concepção de linguagem em que se apóia: linguagem como instrumento de comunicação.

O livro não apresenta uma proposta específica para o ensino da leitura, segundo a avaliação do PNLEM (2005), “o tratamento dado à leitura, muito embora não se organize como uma proposta específica, permite uma articulação proveitosa com os demais componentes”.

Na apresentação deste livro consta que é seu objetivo contribuir para que o aluno se torne “um leitor e produtor de textos crítico e consciente da importância da leitura e da produção de textos no exercício da cidadania” (SARMENRTO e TUFANO, 2004, p. 03). Os autores reforçam ainda que desejam que a obra seja instigante e que revele alguns dos prazeres envolvidos na prática da leitura e da escrita.

Como se vê, a proposta da obra é formar sujeitos-leitores e produtores de textos que atuem de forma participativa, que exercitem seu espírito crítico. Entretanto percebemos em alguns encaminhamentos de leitura uma postura

dissociada entre o que os autores do livro propõem e as propostas que sedimentam as atividades de leitura direcionadas nos exercícios de compreensão textual.

Para darmos início a análise pretendida, destacamos uma atividade de leitura/compreensão textual para o texto de Sá de Miranda:

Leitura

Leia este texto de Sá de Miranda, outro poeta da época do *Cancioneiro geral*.


“Comigo me desavim’,
sou posto em todo perigo;
não posso viver comigo
nem posso fugir de mim.

Com dor, da gente fugia,
antes que esta assim crescesse;
agora já fugiria
de mim, se de mim pudesse.

Que meio espero ou que fim
do vão trabalho que sigo,
pois que trago a mim comigo,
tamanho imigo² de mim?”

Sá de Miranda, apud SPINA, S. *Presença da literatura portuguesa: era medieval*. São Paulo: Difel, p. 185.

1. desentendi
2. inimigo

 **Agora responda em seu caderno.**

- 1 Esse texto é composto de redondilhas maiores ou menores? Separe as sílabas de um verso como exemplo.
- 2 Do ponto de vista formal, esse texto retoma a estrutura paralelística das cantigas trovadorescas?
- 3 Que drama aflige o eu lírico?
- 4 Esse texto foi escrito há mais de quatrocentos anos. Você acha que ele ainda diz alguma coisa ao leitor de hoje? Por quê?

Como podemos observar na seção “**Agora responda em seu caderno**”, as questões 1 e 2 são questões que tratam do aspecto formal do texto com a finalidade de caracterizá-lo quanto a um período literário. Consiste apenas numa atividade mecanicista, ou seja, não é permitido ao aluno construir sentidos para o texto. Tal prática reflete uma visão estruturalista da linguagem, centrada unicamente na constituição do texto. As questões 3 e 4 procuram abordar uma leitura mais subjetiva do texto. No entanto, o posicionamento do aluno diante da questão 3 consiste apenas, em extrair informações e apontar dizeres do autor. É um exercício de mapeamento das informações contidas no texto. A questão 4 tem um valor especial, pois permite ao aluno refletir sobre os conflitos interiores que o atormentam e assim perceber que o poema de Sá de Miranda não envelheceu.

Outra atividade que escolhemos para análise foi a proposta de leitura do poema “As dores do mundo”, p. 205 de José Elias:

Leia o poema:

As dores do mundo

“Sinto bem fundo
todas as dores do mundo.

Só que meu poema
não conseguiu tocar
em feridas maiores,
Abro os jornais
e leio e choro e me arrepio
com a fome,
com a guerra,
com a aids,
com a violência,
com a destruição
do verde e da vida.

Tento escrever,
mas sai um poema impotente.
Fico pensando:
as dores do mundo
pedem canções
ou exigem ação?”

JOSÉ, Elias. *Cantigas de adolescer*. São Paulo: Atual, 1992.

- a) Muitas são as dores do mundo, para as quais o homem busca um antídoto. Dentre as dores citadas no poema, qual lhe parece mais difícil de curar? Por quê?
- b) Identifique os artigos definidos e indefinidos, no texto lido, e os substantivos que eles determinam.
- c) Explique o sentido dos artigos destacados nestes versos:

“**as** dores do mundo”

“mas sai **um** poema impotente”

Conforme podemos perceber no recorte acima, apenas o item **a** tenta trabalhar a construção de sentidos para o texto. Mesmo assim, a forma como a questão foi elaborada não permite ao aluno se posicionar sobre os problemas que afligem o mundo. O posicionamento do aluno nessa atividade resume-se a apontar os dizeres do autor, uma vez que sua função é somente citar um trecho e extrair os significados preestabelecidos pelo autor do texto. Todos os aspectos sócio-históricos e ideológicos que constituem o texto são deixados à margem, relegados a um plano de irrelevância para a construção de sentido. É, portanto uma postura limitada e incapaz de abarcar a leitura como processo interacionista, posicionamento crítico e liberdade de opinião, que os autores propõem na apresentação do livro.

Os itens **b** e **c** abordam apenas questões gramaticais, trabalha-se o reconhecimento das classes de palavras e sua classificação. Isso vem confirmar o que dizem os PCNEM sobre o ensino de gramática: “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal (...)” (PCNEM, 1999, p. 16).

Ainda, segundo os PCNEM:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (PCNEM, 1999, p.21).

Essa orientação é exatamente a que não percebemos na atividade proposta. Não é explorada a dimensão dialógica da linguagem, a interlocução autor/leitor, o contexto, os interlocutores, o dito, o não-dito. O texto assume definitivamente a função didática, centrado unicamente nas seqüências gramaticais constituintes do texto. A leitura resume-se, portanto, a uma atividade enfadonha na qual o aluno é mero espectador dos dizeres do autor.

5. Considerações Finais

Retomando o título deste trabalho, cabe aqui a questão: a leitura no livro didático do Ensino Médio “*Português: literatura, gramática, produção de texto*” de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, consiste em decodificação ou construção de sentido?

A análise realizada permitiu-nos constatar que apesar dos grandes avanços na política de adoção de livros didáticos nas escolas, esses livros, como o de Sarmiento e Tufano, não contribui como deveriam no processo de formação de um leitor crítico e consciente de sua cidadania. Que ao desvincular-se da leitura/compreensão textual como uma prática de construção de sentidos, na qual o aluno estabelece um diálogo contínuo com o autor e

com suas experiências em sociedade, o LD em análise se insere no contexto escolar como mais um silenciador de sentidos.

Observamos também que o LD analisado tem um discurso consoante com os PCNs, mas que, na prática, grande parte de suas atividades não desenvolve a percepção crítica do aluno, pois o texto é trabalhado exclusivamente para pôr nas mãos do aluno os instrumentais lingüísticos e textuais de um sistema de língua.

Em suma as propostas de leitura/compreensão textual do LD analisado assumem o caráter e decodificação de informações, e negam os múltiplos sentidos que adentram os textos.

6. Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.), *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRÁGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias /Secretaria de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1999.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp, 1988/1989.
- PNLEN (2005). Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. *Síntese avaliativa do livro Português: Literatura, Gramática, Produção de texto*. vol. único. Leila Lauer Sarmento e Douglas Tufano. Coord. Egon de Oliveira Rangel. Brasília: MEC. SEMTEC, FNDE, www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/pnlem2005_portugues.pdf –(p. 47 a 52).

ROJO, R. H. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000.

ROJO, R. H. & BATISTA, A. A. G. *Livro Didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. (Orgs.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SARMENTO, L. L e TUFANO, D.. *Português: Literatura, Gramática, Produção de texto*. vol. único. São Paulo: Moderna, 2004.