

A ATIVIDADE DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DO PENSAR: UM PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Luiz Antônio Ribeiro¹

Quando posso apreender o todo e integrar toda a informação, então compreendo. Porém, se não posso agregar nada novo ao que estou aprendendo, então não compreendo (Blythe, et. al. - 2004, p. 40).

RESUMO

Este artigo pretende apresentar e discutir alguns pressupostos teóricos relacionados à Pedagogia da Compreensão. Primeiramente serão destacados alguns conceitos básicos relacionados à cultura e a linguagem do pensar. Tais conceitos são imprescindíveis quando se pretende buscar respostas para o que se entende como ensinar para a compreensão e sobre o que fazer para transformar a sala de aula em uma cultura do pensar. Para fundamentar esses pressupostos teóricos, será analisado um projeto de Leitura e Produção de Textos, que, presume-se, foi desenvolvido em consonância com a teoria apresentada.

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC - Minas

Palavras-chave: Pedagogia da compreensão, leitura, produção de textos.

ABSTRACT

This article intends to present and to argue some theoreticians assumptions related to the Pedagogy of the Understanding. First it will be posted some basic concepts related to the culture and the language of thinking. Such concepts are essential when we intend to search answers for what it is understood as to teach for the understanding and on what to make to transform the classroom into a culture of thinking. To base these theoreticians assumptions, a project of Reading and Production of Texts will be analyzed, that, is presumed, was developed in accord with the presented theory.

Key Words: Pedagogy of the understanding, reading, the production of texts.

Introdução

A compreensão é a um só tempo meio e fim do processo educacional. No entanto, as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, na maioria das vezes, não parecem estar focadas em um ensino para a compreensão. Ensinar para a compreensão exige um trabalho com o aluno, que lhe possibilite, para além da memorização de dados, desenvolver um olhar crítico sob o assunto investigado, explicando, justificando, estabelecendo relações, analisando, sintetizando e aplicando o conhecimento em

diferentes contextos. Em suma, podemos afirmar que um conhecimento só é incorporado por alguém quando pode ser transformado e adaptado em situações diferenciadas. Para melhor compreensão do assunto em pauta, primeiramente serão destacados alguns pressupostos teóricos subjacentes à cultura e a linguagem do pensar. Em seguida, será apresentado um projeto de Leitura e Produção de Textos que contemple o marco conceitual do ensino para a compreensão. A atuação dos alunos, considerados como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é de fundamental importância, uma vez que lhes permitirá o exercício da reflexão individual e coletiva, a construção da autonomia intelectual e o desenvolvimento de novas potencialidades.

O desenvolvimento de uma cultura do pensar

A complexidade das práticas educativas escolares é um tema bastante recorrente quando se discutem processos de ensino e aprendizagem. A aquisição dos saberes escolares admite uma grande variedade de tipos e modalidades, desde o desenvolvimento de habilidades simples à compreensão de conceitos teóricos mais complexos. Não é uma tarefa simples relacionar o conhecimento abstrato com as abordagens práticas. Muitos são os questionamentos sobre que currículos, atividades e avaliações darão suporte ao ensino para a compreensão. O tema central aqui discutido trata exatamente dessas questões, enfocando mais especificamente o que fazer para transformar a sala de aula em uma cultura do pensar. Segundo Tishman, Perkins & Jay (1999, p. 13) “o propósito de ensinar a pensar é preparar os alunos para um futuro de resolução eficaz de problemas,

de tomada conscienciosa de decisões e de aprendizado contínuo por toda a vida”. Como professores, resta-nos a difícil, mas prazerosa, empreitada de mergulhar no universo da educação, na expectativa de encontrar respostas para as questões que se fazem prementes.

A fim de oferecer aos seus alunos a oportunidade de uma aprendizagem significativa e um conhecimento de ordem superior, a escola deve prever, em seu projeto pedagógico, metas de educação pautadas na apreensão, compreensão e uso ativo do conhecimento. Mas o que é a compreensão? A compreensão implica um estado de capacitação e pode ser identificada por meio das atividades criativas que permitam aos alunos transcender os conteúdos ministrados em sala de aula. Ela nos capacita “a fazer com um tópico múltiplas atividades que estimulam o pensamento, tais como explicar, demonstrar e dar exemplos, generalizar, estabelecer analogias e voltar a apresentar o tópico de uma nova maneira” (Blythe et. al. 2004, p. 39). Esta deve ser, pois, a meta da Pedagogia da Compreensão: capacitar os alunos para que realizem uma variedade de atividades de compreensão vinculadas com o conteúdo que estão aprendendo. A Pedagogia da Compreensão deve centrar-se no princípio básico de que a aprendizagem é uma consequência do pensamento.

O diagrama a seguir é um referencial para que os educadores desenvolvam uma linguagem e estratégia de ensino que permita aos educandos a realização de atividades de compreensão. O objetivo é oferecer estratégias de ensino e aprendizagem que favoreçam a planificação e discussão de um tema, a partir do qual seja possível a criação de imagens mentais potentes, um tipo de conhecimento holístico, coerente e superior.

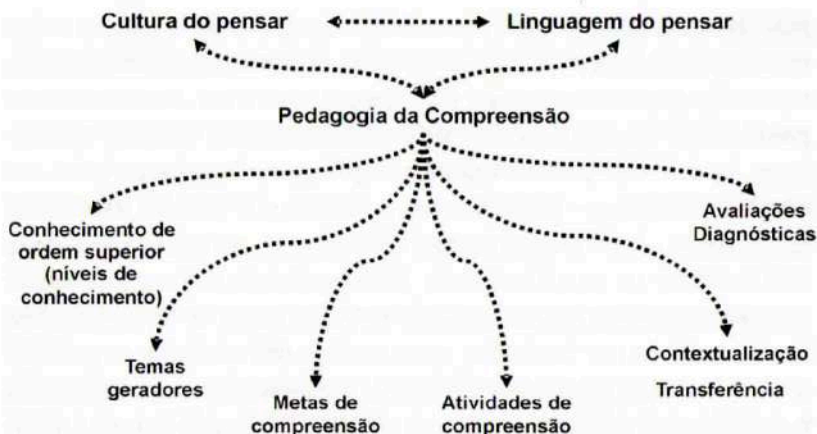


Figura 1: Pedagogia da Compreensão
Fonte: Gripp (2005)

Como se vê, o pilar da Pedagogia da Compreensão se fundamenta em uma linguagem e cultura do pensar. Passemos, agora, a uma maior explanação dos itens que compõem o diagrama acima.

1 Conhecimento de ordem superior: denomina-se conhecimento de ordem superior os aspectos gerais de uma disciplina, que vão além do conteúdo convencional e das habilidades práticas de rotina. Esse tipo de conhecimento é a chave para a compreensão e o envolvimento genuínos em uma disciplina. Conhecer um conteúdo específico de Ciências, por exemplo, sem saber como se faz ciência representa uma compreensão muito restrita do empreendimento científico. Perkins & Simons (1988), *apud* Tishman, Perkins & Jay (1999, p. 159-160) apresentam quatro níveis de conhecimentos de ordem superior válidos para qualquer disciplina: o nível do conteúdo, relacionado ao tema a ser estudado; o nível de resolução de problemas,

relativo ao conhecimento e habilidades sobre como lidar com os problemas e tarefas típicas no âmbito da disciplina; o nível epistêmico, que diz respeito ao conhecimento e prática referentes à justificação e à explicação na disciplina; e o nível de investigação, que se fundamenta no conhecimento e prática peculiares ao modo como se discutem os resultados e se constroem novos conhecimentos na disciplina. Uma unidade de ensino sobre o meio ambiente, por exemplo, requer, além de informações acerca do tema tratado, que o estudante seja capaz de problematizar, pesquisar, explicar, relacionar o assunto com outros campos da experiência, interagir com o grupo e com outras áreas do conhecimento, avaliar, propor soluções, além de participar na construção de novos temas e teorias relacionadas ao conteúdo.

2 Temas geradores: são temas que provocam atividades de compreensão de diversos tipos e que possibilitam uma investigação mais acurada, visão globalizante, estabelecimento de múltiplas conexões e variedade de perspectivas. A pedagogia da compreensão convida a reorganizar o programa do curso em torno de temas geradores que deem origem e apoio a diversas atividades de compreensão. O tema gerador permite aos discentes e docentes a construção de uma rede de ideias, ou seja, o desenvolvimento de vários conteúdos e o estabelecimento de conexões entre eles. Consideremos, como exemplo, uma unidade de ensino cujo tema seja "cidadania". Por um lado, o professor poderia simplesmente optar por explorar o assunto em uma aula expositiva, com levantamento de ideias que ele julga relevantes. Caberia aos alunos receber essa informação de modo passivo, fazendo as anotações necessárias e memorizando os conteúdos que certamente

seriam cobrados em prova. Por outro lado, o professor poderia considerar esse assunto como um tema gerador a ser explorado em sala de aula a partir de diferentes perspectivas vinculadas à experiência do educando: o Estatuto do Idoso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as cotas para ingresso na universidade, o financiamento para aquisição da casa própria, o primeiro emprego, etc. Todos esses subtemas estão intrinsecamente relacionados e constituem uma rede de ideias em torno do tema gerador. Os temas (ou tópicos) geradores são centrais para uma ou mais disciplinas, podendo ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar. Eles suscitam a curiosidade dos alunos e são acessíveis, pois permitem a execução de um rico trabalho com uma variedade de estratégias e atividades que os ajudarão a compreendê-los. Privilegia-se, assim, não o conteúdo, mas a atuação ativa do educando sobre o objeto de estudo, o que favorecerá a aprendizagem significativa.

3 Metas de compreensão: são os conceitos, processos e habilidades que desejamos que os alunos compreendam e/ou desenvolvam. As metas de compreensão abrangentes ou fios condutores descrevem as compreensões mais importantes que os alunos deverão desenvolver durante o curso. As metas de compreensão das unidades particulares estão vinculadas aos aspectos centrais de um tema gerador e devem relacionar-se estreitamente com pelo menos uma das metas de compreensão abrangentes do curso. Perguntas do tipo "Que habilidades meus alunos deverão desenvolver ao longo desse curso?" ou "O que meus alunos deverão compreender com essa unidade de ensino?" devem ser trabalhadas no início do curso pelo professor e exploradas no transcorrer deste. Os docentes precisam ter pleno conhecimento dessas metas, pois isso lhes dará mais autonomia para desenvolver a própria aprendizagem.

4 Atividades de compreensão: são aquelas atividades que os alunos devem desenvolver e através das quais demonstram o que compreenderam. Elas permitem que os estudantes transcendam a informação dada e criem um conhecimento novo e abrangente, reformulando conceitos, expandindo-os, extrapolando-os, aplicando-os e reconfigurando-os. Essas atividades possibilitam que os estudantes apliquem o conhecimento de novas maneiras ou em diferentes situações para construïrem sua compreensão dos tópicos da disciplina. Tais atividades desafiam as crenças, os estereótipos, as ideologias e as tendências ao pensamento rígido dos educandos. Podemos dividi-las em **atividades preliminares**, por meio das quais o professor terá a oportunidade de explorar o tópico gerador, os conhecimentos prévios dos alunos etc.; **atividades de investigação guiada**, que permitem aos alunos o desenvolvimento da compreensão de problemas ou aspectos concretos do tópico gerador, de acordo com as orientações do professor; e **projetos finais de síntese**, em que os alunos sintetizam o conteúdo e demonstram a compreensão desenvolvida durante as outras atividades.

5 Avaliações diagnósticas contínuas: quando o propósito do ensino é a compreensão, o processo de avaliação deve ser algo mais que uma simples estimacão: tem de contribuir significativamente para a aprendizagem. Uma característica importante desse processo é que os critérios devem estar claramente articulados e estreitamente relacionados com as metas de compreensão da unidade. Outra característica central é que esses critérios devem ser públicos, ou seja, todos os participantes do projeto pedagógico – incluindo os alunos – precisam conhecê-los e compreendê-los bem. Além disso, as avaliações devem ser frequentes e de diferentes

tipos, a fim de possibilitar realimentação do processo, de forma que o desempenho do aluno e o objetivo do professor, ou seja, a aprendizagem significativa, possam ser atingidos.

6 Contextualização e transferência: transferência é o processo de extensão de conhecimentos, habilidades práticas, estratégias ou disposições de um contexto para outro. Ela ocorre sempre que relacionamos uma área de conhecimento à outra, tendo em vista a necessidade de compreensão ou de resolução de problemas. Dessa maneira, aprender ultrapassa os mecanismos restritos da aprendizagem e do pensamento humano, alcançando uma dimensão mais abrangente. Segundo a teoria da aprendizagem contextual, a aprendizagem só é significativa quando o aprendiz processa a informação, ou o conhecimento novo, de tal maneira que este passa a ter sentido em seu marco de referência. Os currículos e o ensino embasados nesse enfoque serão estruturados para estimular formas diferentes de aprendizagem em contexto, possibilitando que o aluno estabeleça relação entre teoria e prática, experimentação e aplicabilidade do conteúdo, trabalho cooperativo e capacidade de transferência.

Esses conceitos devem nortear o trabalho do professor e descrevem os elementos básicos que privilegiam a compreensão dos conteúdos e uso ativo do conhecimento. Naturalmente não correspondem a todas as condições que afetam a compreensão de um estudante. Outros fatores tais como a estrutura da classe e as relações entre professor e alunos também merecem atenção especial. O enfoque sobre a compreensão, no entanto, permite aos docentes desenhar unidades e cursos que possibilitem aos seus educandos uma formação ampla, o desenvolvimento do espírito crítico

e criativo, a disposição para pensar de forma clara, organizada e arrojada, bem como a capacidade de atuar em diferentes contextos. É certo que boa parte dos professores, uns de modo mais intuitivo, outros de maneira mais consciente, já realizam atividades que privilegiem a Pedagogia da Compreensão. Essa contribuição, portanto, não está em lhes oferecer uma teoria completamente nova; contudo fica a proposta de construção de um referencial teórico para sua ação docente, fortalecido na linguagem e na cultura do bom pensar.

O desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos na perspectiva de uma cultura do pensar

Tomando como base os pressupostos teóricos apresentados acima, procuramos desenvolver um projeto de Língua Portuguesa com alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola particular. Nessa etapa, para trabalhar o conteúdo “argumentação”, adotamos o assunto “Consumismo” como tema gerador. Os alunos desenvolveram um projeto a partir do seguinte questionamento: “Comprar é viver?” Tal projeto contemplava uma sequência didática que envolvia atividades de leitura, produção de textos e estudos gramaticais.

Tomei como parâmetro algumas competências e habilidades destacadas na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM 2009, a saber:

TABELA 01
Competências e Habilidades Extraídas da Matriz de Referência de
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - ENEM 2009

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - ENEM 2009	
Competências	Habilidades
Área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
	H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
Área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não -verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
	H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
	H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
	H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

É importante destacar que as habilidades listadas devem ser desenvolvidas com vistas a atingir as competências propostas. Essa iniciativa se fundamenta em um processo de ensino-aprendizagem que prima pelo desenvolvimento do pensamento sistêmico, pela contextualização e transferência de conhecimentos. Além disso, tal atividade possibilita que o aluno desenvolva outras competências, tais como a capacidade de trabalhar em equipe, de

desenvolver a escuta, aceitar opiniões e críticas. Esse projeto tem, portanto, ainda que em uma pequena dose, o desafio de contribuir para a formação de um educando que seja capaz de atuar na esfera social e cultural, sendo este um requisito imprescindível para o exercício da cidadania num contexto democrático.

A meta de compreensão geral do projeto era ler e produzir textos argumentativos de diferentes gêneros, observando-se seu funcionamento linguístico-discursivo. Tal meta se desdobrava nos seguintes objetivos específicos:

1. Ler e compreender textos literários e não-literários, cuja temática estivesse relacionada com consumismo;
2. Observar os recursos linguísticos e extralinguísticos que constituem os anúncios publicitários, considerando-os como estratégias de persuasão do consumidor;
3. Analisar os textos, observando-se as condições de produção textual e inferindo as intenções de quem os produziu;
4. Produzir textos em consonância com o assunto abordado e com as condições de produção textual.

Como se trata de um projeto desenvolvido em Língua Portuguesa, adotei a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (1999), segundo a qual a língua é uma entidade heterogênea, variável, dinâmica, constituída histórica e socialmente na interação entre indivíduos. Também adotei uma concepção de texto como um ato discursivo, que se caracteriza pelas suas condições de produção e de recepção. Dessa forma, o texto não funciona de maneira autônoma, já que é dependente da ação de quem o produz,

e também de quem o recebe, não portando em si todos os ingredientes necessários à sua interpretação. Em outras palavras, “o texto funciona como o fio condutor que liga tenuemente o escritor ao leitor, permitindo a interação entre eles em uma situação comunicativa concreta” (Cafiero, 2002, p. 31).

Os conteúdos trabalhados foram organizados em função do eixo USO '! REFLEXÃO '! USO, conforme preveem os PCNs de Língua Portuguesa (1997). Dessa forma desenvolvem-se na perspectiva de “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”. Temos, assim, que o objetivo do ensino da língua portuguesa é a produção e compreensão de texto.

Esse projeto foi desenvolvido em grupo de cinco alunos e nele eram previstas as datas para entrega e apresentação dos trabalhos em sala de aula. Constava da seguinte sequência didática:

Sensibilização: textos publicitários extraídos da revista Isto É e Placar; entrevista com a Psicóloga e Consultora Edina Bonsucesso sobre consumismo.

1. Textos literários e não-literários para exercícios de leitura e compreensão, a saber:

- Poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade;
- Poema “Beba coca cola”, de Décio Pignatari;
- Texto “A tela de seu micro pode se tornar outdoor”, de Max Santana – Jornal o Tempo;
- Propaganda do Itaucard.

2. Análise de três anúncios publicitários, considerando-se: o produto anunciado, público-alvo, identificação do slogan, análise dos recursos visuais (imagens, fotos, símbolos, cores, etc.), recursos de linguagem utilizados na propaganda (verbos no imperativo, uso de adjetivos e advérbios modalizadores, dentre outros), linguagem figurada, ambiguidades, repetição de palavras ou ideias.

3. Análise de dois anúncios publicitários, em que as características do produto ou serviço anunciado, preços, condições de pagamento, etc. não correspondiam com a realidade ou que, de alguma forma, contribuíam para lesar o consumidor.

4. Produção de dois textos, a saber:

- No primeiro texto, o grupo deveria se posicionar como um consumidor seduzido pelas propagandas, que compra tudo "para ver e crer";

- No segundo texto, o grupo deveria se posicionar como um consumidor consciente, que analisa o produto e pensa na real necessidade de adquiri-lo.

5. Entrevista com um profissional da área de publicidade, com o objetivo de refletir sobre o trabalho desenvolvido nesta área, criatividade, ética, código do consumidor etc.

6. Atividade criativa: produção de um anúncio publicitário (propaganda de revista ou jornal, folder, outdoor) considerando público-alvo, linguagem persuasiva, intenção comunicativa, imagem e outros recursos.

Como se vê, tratava-se de um projeto muito amplo, com duração de três meses e cujas atividades exigiriam do grupo

organização e empenho. Buscando a eficiência na compreensão dos textos e realização das atividades, algumas tarefas foram realizadas em sala de aula. Isso permitiu maior interação entre os membros da equipe e a construção da aprendizagem mediada pelo professor. Na primeira reunião dos grupos, senti que essa estratégia foi interessante, pois muitos apresentaram dúvidas quanto às questões de compreensão do texto. Na segunda, enquanto executavam as atividades solicitadas nos itens 3 e 4, percebi o quanto eles se sentiam seguros com as orientações recebidas. Marcamos o nosso terceiro encontro e eles decidiram fazer a atividade criativa. Alguns alunos preferiram usar o computador para produzirem o anúncio publicitário, enquanto outros optaram por fazer trabalhos de colagem. Assim, essa atividade foi realizada com sucesso, estando o laboratório de informática disponível e os alunos equipados com o material necessário para a produção do anúncio.

Os demais itens foram desenvolvidos fora de sala de aula. No item 5, ao solicitar a produção de textos, não foram expostas as condições de produção. Trabalhei esse tópico com os alunos. Também foi necessário estudar o gênero entrevista, no que diz respeito aos seus aspectos linguístico-discursivos. Produzimos, no laboratório de informática, um manual sobre a postura a ser adotada em uma entrevista e estratégias para realizar uma entrevista de alto nível. Na data de apresentação e entrega dos trabalhos, mais uma vez pude perceber neles a segurança e satisfação por terem realizado um trabalho com sucesso.

Durante a correção dos trabalhos, identifiquei problemas relacionados à organização temática e formal, além de

outros de natureza discursiva. Em conjunto, procuramos refletir sobre esses problemas e sobre o quanto eles afetavam o funcionamento do texto. Em relação aos elementos linguísticos, procurei destacar alguns problemas relativos à coesão textual, tais como uso inadequado de operadores discursivos, pontuação, concordância e regência. Montei uma atividade a partir dos erros cometidos, tomando como base o próprio texto que eles produziram. Os alunos deveriam detectar as falhas e corrigi-las em seguida. Com isso eles tiveram não só a oportunidade de refletir sobre os próprios erros, como também de aprender a partir dos mesmos. Tal atividade foi desenvolvida em conformidade com os PCNs de Língua Portuguesa (1997), segundo os quais o ensino de gramática deve ocorrer em função do texto e no texto.

Considerações Finais

O que considero mais importante na realização desse trabalho é o processo como ele foi desenvolvido principalmente em sala de aula. Muitas vezes, por mais que a proposta pareça clara, os alunos apresentam dificuldades em solucionar as atividades pedidas. Em situações como essa, um acompanhamento passo a passo se torna extremamente importante, visto que os alunos se sentem mais valorizados e mais motivados para aprender. Além disso, quando o professor consegue unir os conteúdos teóricos à prática do educando, a aula torna-se mais prazerosa e a aprendizagem, significativa. O professor deve instigar os alunos à participação e, nesse sentido, a apresentação de temas geradores é de suma importância, pois estimula o debate e a reflexão. O estabelecimento de metas e

desempenho de aprendizagem possibilita que o educando se organize, pois sabe exatamente o que o professor exigirá dele. Um trabalho embasado nos gêneros textuais que circulam na sociedade permite que o docente alie teoria e prática, analisando textos empíricos, de uso social, portanto, sócio-historicamente situados.

A realização desse projeto também permitiu uma interação mais estreita entre mim e os alunos. Tive condições de agir mais como um co-autor, um mediador do conhecimento. Por ser o projeto um ato planejado e intencional, ele permitiu que o educando atuasse como sujeito ativo na construção dos saberes. Durante as atividades, por exemplo, várias foram as dúvidas, os questionamentos levantados. Já, nas apresentações, várias foram as histórias a contar, experiências a compartilhar, atividades artísticas a exhibir. Esse compartilhamento resulta de uma aprendizagem que não é solitária, mas, sim, social. Também não é direta, mas mediada, visto que a natureza do conhecimento e dos sujeitos que conhecem é social.

Quanto ao processo de avaliação, este deixou de ser meramente quantitativo, visando somente à distribuição de pontos, para ser processual, qualitativo. No que diz respeito às falhas apresentadas, estas deixaram de constituir simples erros, para serem motivo de reflexão e consequente aprendizado. Ou seja, mais importante que fazer um julgamento do tipo Regular/Bom foi o acompanhamento aos alunos, de forma que eles pudessem superar suas limitações e desenvolver um conhecimento de ordem superior, fundamentado na ação - reflexão - ação. Creio ser essa a proposta da pedagogia atual. Creio que, com essa atividade, contribuí um pouquinho para a formação de

alunos conscientes, que percebem na escola um ambiente de reflexão e exercício da cidadania.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BLYTHE, Tina et. al. **La enseñanza para la comprensión: guía para el docente**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto- Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DAN, Hull. **Abra sua mente e você estará abrindo as portas do futuro**. Waco, Texas: Center for occupational research and development, 1999.

CAFIERO, Delaine. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos**: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas. (Tese de Doutorado). Instituto dos Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2002

GRIPP, Glicia Salviano. **Educação e cognição**: como ensinar a pensar. Curso de especialização Didática e tecnologia do ensino superior. Módulo 2, v. 1, set. 2005. Material disponível em CDROM.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. 2003. In: DIONÍSIO et al. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: maio 2009.

PERKINS, David N. La escuela **inteligente**: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David N; JAY, Eileen. **A cultura do pensamento na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.