

Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pricila Gaffuri (PIC-UEM)
Renilson José Menegassi (UEM)

RESUMO: O objetivo de ensino da língua materna é o de que o aluno saiba interpretar e produzir textos coerentes e com opiniões objetivas ao sair dos ensinos fundamental e médio. Assim, esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq) e ao projeto de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas”, teve como objetivo verificar, sob a ótica da concepção interacionista da linguagem, se as propostas teóricas, que subsidiam as práticas atuais de leitura e produção textual, estão sendo implementadas e efetivadas na sala de aula do Ensino Fundamental. Para tanto, observei pelo período de um mês as aulas da 2ª série do Ensino Fundamental, do turno vespertino, de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Maringá - PR. Os resultados mostram que a concepção teórico-metodológica adotada pela professora é a sociointeracionista, uma vez que o aluno é caracterizado como um sujeito ativo, o texto é considerado o próprio lugar da interação e o conhecimento é construído na relação professor-aluno-texto.

Palavras-chave: escrita; produção textual; leitura; Ensino Fundamental.

1. Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam que o fracasso escolar no Ensino Fundamental reside no que se refere à leitura e a escrita. Sendo assim, torna-se necessária uma reestruturação no ensino de língua portuguesa, para poder garantir, de fato, a sua aprendizagem. Muitos trabalhos envolvendo a leitura e a produção textual já foram desenvolvidos, basta agora aplicá-los, para que efetivamente ocorra uma mudança e uma melhoria no ensino de Língua Portuguesa.

Este relatório expõe os resultados do projeto “A leitura e a produção textual no Ensino Fundamental”, o qual se encontra vinculado ao projeto maior “A escrita e o

professor: interações no ensino e aprendizagem e línguas (UEM)”, e ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq), cujos interesses temáticos permeiam entre: o ensino, a aquisição e o desenvolvimento da escrita, envolvendo-se a leitura, a produção de textos e a análise linguística.

O objetivo geral deste trabalho era investigar os procedimentos empregados com a leitura e a escrita em sala de aula do Ensino Fundamental. Junto a este objetivo maior, surgiram mais três outros específicos: a) identificar as características da leitura trabalhadas pelo professor no Ensino Fundamental; b) identificar as características da produção textual efetivada em sala de aula; c) verificar se as propostas teóricas, que subsidiam as práticas atuais de leitura e produção textual, estão sendo implementadas e efetivadas na sala de aula do Ensino Fundamental.

Por razão dos objetivos delineados, observei pelo período de um mês as aulas da 2ª série do Ensino Fundamental, do turno vespertino, de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Maringá - PR.

As observações se realizaram da seguinte forma: assistia às aulas de Língua Portuguesa sentada em uma carteira no fundo da sala, tentando ao máximo não chamar a atenção dos alunos; anotava todas as atividades que eram realizadas em sala de aula, e algumas falas da professora e dos alunos em observações num diário de campo escrito.

No final das observações, recolhi e fotocopiei o caderno e o livro didático de três alunos, para relatar o tratamento que vem sendo dado à leitura e a produção textual nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para um melhor esclarecimento, faço inicialmente uma descrição do colégio, da professora, dos alunos, da relação professor-aluno, do material didático, e finalmente da minha recepção e relação com os alunos e com a professora.

2. Revisão teórica

O objetivo da prática de ensino da língua materna é o de que o aluno saiba interpretar e produzir textos coerentes e com opiniões objetivas ao sair dos ensinos fundamental e médio. Portanto, é através da linguagem que os indivíduos interagem,

pensam e produzem opiniões próprias. Com isso, crescem e tornam-se capazes de transformar a sociedade em que vivem.

Para compreender como que o texto (leitura e produção), e o aluno (sujeito) podem ser tratados em sala de aula, primeiramente precisa-se ter o conhecimento das concepções de linguagem, pois serão elas que nortearão o trabalho do professor em sala de aula.

É preciso ter em mente que:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – quer envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1997, p.40.)

Isso posto, pode-se dar continuidade ao trabalho. Por primeiro tem-se a apresentação das concepções de linguagem, de texto e de sujeito; Após esta apresentação, serão observadas a leitura e produção de texto dentro da sala de aula. Em seguida será apresentado o relato de algumas experiências já realizadas com a leitura e a produção de texto em língua materna no Ensino Fundamental.

2.1 Concepções de linguagem e o ensino de língua materna

São três as concepções: linguagem como forma de pensamento, como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. A seguir são levantados os pontos fundamentais de cada uma delas.

A concepção que vê a linguagem como expressão do pensamento começou com Platão no século V a.C, criando regras do que era certo ou errado no grego para manter o domínio do poder, assim sendo, quem dominava o grego escrito conseguia se comunicar bem e ascender socialmente. Na linguagem como expressão do pensamento, os estudos tradicionais da gramática são priorizados e, de acordo com Travaglia (1996), somente quem dominava a norma padrão-culta da língua consegue organizar seu pensamento de maneira lógica, logo, as pessoas que não conseguem se expressar através da norma padrão, não pensam.

Esta concepção é baseada nos estudos tradicionais da gramática, sendo assim, conhecer a língua materna significava dominar os conteúdos gramaticais. Segundo Zanini

(1999, p.81), esta concepção orientou os professores “para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem”.

O professor, na concepção de linguagem como representação do pensamento, é visto como o detentor do saber, pois este conhece e domina as regras gramaticais, e o aluno como um receptáculo desse saber. Nesse sentido, as aulas são totalmente descontextualizadas, pois o aluno não entende o porquê de ele precisar aprender tais regras. Zanini (1999) informa que:

Para o professor, naquele momento era importante que o aluno soubesse o que lhe era dado, mas, nem sempre, por que tinha que aprender. Sobre tais conteúdos e informações não havia uma reflexão que permitisse ao aluno, em situações concretas, entender e utilizar a língua, já que havia um único padrão a ser considerado como verdadeiro: o culto.

Cazarin (1995) acrescenta que esta concepção vê a fala como cópia da escrita, portanto há a valorização da escrita e por causa disso ocorre a desvalorização das variedades lingüísticas existentes na oralidade. Como se pode observar, as outras variedades lingüísticas são deixadas de lado, dando somente atenção à modalidade culta. Geraldi (1997, p.43), mostra que isso está associado a diversos fatores, entre eles: “a associação dessa variedade à modalidade escrita e à tradição gramatical; a consideração dessa variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional”.

No texto de Koch (2002, p.16), vemos que o próprio conceito de texto depende da concepção que se tem de língua e sujeito:

Na linguagem como representação do pensamento e de sujeito, como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Como Matencio (1994) mostra que o trabalho com leitura e produção de textos é secundário nesta concepção, além disso, o ensino é feito através de trechos da literatura

para aprendizagem da gramática. Evidencia-se, portanto, que é na literatura que se encontram os textos ditos “cultos”.

Essa concepção norteou o trabalho dos professores na década de 60, e por anos foi dessa maneira que o ensino de língua materna aconteceu. É claro, que essa concepção não foi simplesmente abandonada e com o passar do tempo, até hoje se tem resquícios desta concepção permeada entre os livros didáticos que circulam na sala de aula.

A próxima concepção que será abordada é a que vê a linguagem como instrumento de comunicação. Esta concepção é construída com base na Teoria da Comunicação, ou seja, a língua é vista como um código, este, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor, sendo que o receptor não se transforma em emissor; temos, então, uma visão monológica da língua e do sistema. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada, ele é virtual e isolado de sua utilização; ele separa o homem do seu contexto social (TRAVAGLIA, 1996).

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação prevê um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele por meio de repetição de exercícios que estimulasse a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”.

Não se pode usar a língua como se deseja, ela é determinada pelo sistema, portanto, na linguagem como instrumento de comunicação, temos um sujeito que não é dono de seu discurso, ele é passivo, anônimo, repetidor – assujeitado.

No texto de Koch (2002, p. 14), tem-se que:

Este sujeito está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele. Já que o sujeito é (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador é essencialmente passivo.

Zanini (1999, p.81) vem mostrar outra característica dessa concepção. Não há mais o confronto dos dois sujeitos (professor x aluno), já que “não havia mais ‘saber’, não havia nem o detentor, nem o receptor. Havia, assim, modelo e os seguidores dos modelos”, logo,

os professores perderam o campo para os livros didáticos, uma vez que “as aulas dos professores já vinham preparadas, dentro de uma realidade que nem sempre era a de seus alunos, e sua obrigação era ‘cumprir’ um programa estabelecido por outros professores” (p.81).

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação norteou os professores até fins da década de 90, porém como já foi dito anteriormente, ela não foi abandonada, ainda hoje se encontra em muitos livros didáticos com exercícios do tipo “siga o modelo”.

A terceira concepção de linguagem é a que vê a linguagem como forma de interação. Ela é interacionista, pois, ela vê o sujeito como um ser ativo, possibilitando dessa forma o diálogo entre o texto, o professor (visto como mediador) e o aluno, para juntos encontrarem um sentido para o texto.

Cazarin (1995, p.5-6) define esta concepção da seguinte maneira:

A preocupação básica é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais.

Para Koch (2002, p.17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação” e ele é ponto de partida e de chegada das atividades lingüísticas. Desta forma, estudar a linguagem implica em vê-la como atividade social (MATENCIO, 1994), portanto, são consideradas para esta concepção as variedades lingüísticas, as diferenças de dialetos ou sotaques e seus respectivos léxicos que são valorizados e reconhecidos. Compreende-se, então, o contexto de inadequado e adequado e não mais o de certo e errado.

Cabe ao professor dar condições aos seus alunos para expressarem suas próprias experiências, isto significa colocá-los a par de outras possibilidades de transmitir suas mensagens. Zanini (1999, p.84) comenta que “isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão-culta”.

Nesta concepção, segundo Bortoloto (1998, p.81) “nenhum dos lados se apresenta como totalmente conhecido e conhecedor. Professores e alunos são, ao mesmo tempo, produtores e aprendizes de conhecimentos”.

Em suma a concepção interacionista da linguagem se define segundo Koch (2000, p.09):

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Para a realização deste trabalho, será trabalhado a leitura e a produção de textos na sala de aula sob os olhares da concepção interacionista da linguagem, pois é ela que possibilita o diálogo (entre o professor, o aluno e o texto), a interação dentro da sala de aula.

2.2 Leitura e produção de textos na sala de aula

Definida as concepções, adentra-se agora para a segunda parte do trabalho: como ocorrem a leitura e a produção de texto dentro da sala de aula.

É dever e objetivo da escola ensinar os alunos a lerem e a escreverem, pois:

Escrever e ler são atividades que servem para poder comunicar-se, para expressar idéias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram. (AUTO, MORILLO, TERIXIDÓ, 2000, P.69)

Ao conceber a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, Geraldi (1997) propõe para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas:

- leitura de textos;
- produção de textos;

- análise lingüística;

Para o autor tais práticas possuem dois objetivos: “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (Op. Cit., p.106).

2.3 A leitura

Ao se tratar da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN- BRASIL, 1998, p.69) apontam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Sobre a leitura, Dell`Isola (1996) a define sob três enfoques que se complementam. Porém, deve-se ter em mente de que, em qualquer um dos enfoques apresentados, “há elementos sem os quais não existe a possibilidade de linguagem: o texto e, implicitamente, seu autor, ambos lugares onde a função do ato de ler se opera, e o sujeito, agente dessa função” (p.70). Os enfoques propostos pela autora:

- a leitura como habilidade fundante do ser humano: a leitura é vista como uma habilidade inerente à constituição do ser humano, ou seja, é uma atividade inata ao ser humano;
- a leitura como prática social: “O sujeito leitor (assim como o texto) se constrói em um contexto social” (p.72), assim, o leitor apresenta marcas de sua individualidade, que nada mais são, do que suas características psicológicas e socioculturais, determinadas pela condição social do leitor;

- a leitura como ato de co-produção do texto: “Através do processo de interação sujeito/linguagem gerado pela leitura, o leitor será co-produtor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-sociocultural.” (p.73) Para que isso ocorra o leitor passa por processos, primeiramente ele faz a decodificação para conseguir compreender e depois disso é que ele estará apto para fazer a interpretação. Assim, o leitor ser co-produtor do texto significa que ele auxiliará com o seu conhecimento prévio, com seu conhecimento de mundo a preencher as lacunas do texto para com isso, poder compreender e interpretar o mesmo.

Formar leitores competentes requer algumas condições favoráveis, tanto por parte do professor, como por parte da escola; esta deve dispor de uma biblioteca com um acervo bastante diversificado (revistas, almanaques, enciclopédias, livros de leitura, jornal etc.), para que o aluno possa entrar em contato com os mais diversos tipos de texto; e aquele deve estimular seus alunos a leitura, organizando momentos de leitura dentro da sala de aula, e deve também mostrar, aos seus alunos, os diversos tipos de textos existentes.

A leitura pode acontecer de diversas formas e em diversos momentos dentro da sala de aula, ela pode ser, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.72-73):

- Autônoma: esta envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência.
- Colaborativa: esta é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.
- Leitura em voz alta pelo professor e pelo aluno.

A leitura de textos está presente em qualquer disciplina, seja ela de História, Geografia, Matemática, porém sua prática é mais expressiva nas aulas de Língua Portuguesa. Para Geraldi (2002, p.119), muitas vezes os alunos:

- Lêem para provar que se sabe ler (leitura vozeada – oralização do texto escrito).

- Tomam a leitura por ser uma motivação para a produção de outros textos – o texto transformado em objeto de uma imitação.
- Lêem o texto para o transformar em objeto de uma fixação de sentidos.

Essas práticas de exercícios de leitura não levam o aluno a nada, pois este não consegue encontrar o porquê de estar lendo, ou seja, os objetivos de leitura são para ele incompreensíveis. “A leitura sem qualquer objetivo para o leitor destrói textos e autores” (GERALDI, 2002, p. 122).

Para o professor trabalhar a leitura com os seus alunos é necessário que ele seja um leitor competente, ou seja, um leitor “que seja capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p.70)., pois para se formar um leitor competente é necessário que o seu mediador também seja um leitor competente. O professor precisa mostrar aos seus alunos o porquê que a leitura de textos é importante, o porquê que ela se faz necessária. Precisa apontar que é no texto que ele (aluno) encontrará todas as informações de que necessita. Geraldi (2002, p.120-121) aponta algumas sugestões para mostrar isso, tais como:

- Pode-se ir ao texto em busca de respostas a perguntas que tenho, é o caso de *perguntar* ao texto. Nesse caso o professor deve orientar seus alunos de que nem sempre um único texto dará as respostas que ele precisa, talvez seja necessário buscar maiores informações em outros textos. “Nesse sentido, raramente os textos lidos em aulas de português respondem a uma necessidade do aluno, (...) eles respondem a um conteúdo a ser visto nas aulas”. (GERALDI, 2002, p.121)
- Pode-se lê para retirar do texto tudo o que se pode extrair dele. É o que se chama “*leitura-estudo-do-texto*”.
- Pode-se ler um texto para usa-lo, retirar dele o que, no momento, eu necessito: buscar um exemplo, um argumento...
- Pode-se ler um texto simplesmente por vontade, gosto, pelo simples prazer de ler um texto. É o que se chama de leitura *desarmada*.

Geraldi (2002) compreende a leitura como uma “interlocução entre sujeitos”, um espaço onde ocorre a construção e circulação de sentidos, sendo assim, é impossível descontextualizá-la do processo de “constituição da subjetividade”, ou seja, da constituição do discurso.

Finaliza-se o estudo com a leitura em sala de aula com as palavras de Marisa Lajolo (1982ab, p.59, apud GERALDI, 1997, p.91), “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”.

2.4 A produção de textos

Para Vygotsky (apud Baquero, 2001), a língua escrita demanda muito mais trabalho, pois é uma linguagem que:

- a) possui maior grau de descontextualização;
- b) os interlocutores encontram-se em situações diferentes, excluindo a possibilidade de compartilhar um mesmo sujeito em seu pensamento;
- c) requer mais palavras do que a linguagem oral, ou seja, necessita de um vocabulário mais rico;
- d) há regras particulares que são impostas, tais como: a sintaxe, o vocabulário, a variedade lingüística adequada, etc.
- e) exige do sujeito a criação de uma situação, ou seja, imaginá-la em seu pensamento;
- f) é considerada um processo psicológico avançado.

Se a escrita é considerada um processo psicológico avançado, o seu desenvolvimento depende “essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa” (BAQUERO, 2001, p.26) Ela é considerada um processo psicológico superior avançado pois, “além de implicar o domínio de um instrumento de mediação de

maior potencial descontextualizador, implica o desenvolvimento de formas de consciência e vontade superiores no domínio intelectual em jogo”. (Op. Cit., p. 86).

Entendido os conceitos de Vygotsky com relação à língua escrita precisa-se compreender, agora, a diferença entre redação e produção de texto. “A redação é o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema, já a produção de texto é o estabelecimento de interlocução com um leitor”. (SOARES, *apud* ZACCUR, 2001, p.62). Citelli e Bonatelli (2001, p.122) complementa dizendo que se faz necessário que “os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por um bom domínio da modalidade escrita e por uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas”.

Segundo os PCN’s o objetivo da prática de produção de textos é o de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p.51). Entende-se por escritor competente aquele que, planeja o seu discurso em função do seu objetivo e do objetivo do leitor a quem o texto se destina, consegue revisar e reescrever o seu próprio texto, até olha-lo e considera-lo satisfatório, e ainda, é aquele que sabe recorrer a outros textos quando sente necessidade para a produção do seu.

Um texto é considerado coerente quando se consegue dar sentido a ele. Este sentido “é construído não só pelo produtor como também pelo recebedor, que precisa deter os conhecimentos necessários a sua interpretação” (VAL, 1991, p.06). Com relação à coesão, esta tem a ver com a unidade formal do texto, ela é construída através dos mecanismos gramaticais e lexicais.

Para Sercundes (2001, p.95-96) são basicamente três os processos que visam à produção de textos:

- 1- Escrita como dom – é necessário simplesmente ter um título, um tema e os alunos escrevem, praticamente não há atividade prévia para se inicia rum trabalho de produção. É uma concepção hoje quase que ausente.
- 2- Escrita como consequência – tem como ponto de partida o saber oral que conduzirá a uma escrita, a um registro, muitas vezes homogeneizado desse saber, verificando-se que esse registro é consequência do trabalho realizado. Basta ler um texto, ver um filme, dar um passeio.. para que se tenha um pretexto para a produção escrita.

3-Escrita como trabalho – que também parte do saber oral, com a grande diferença de que esse é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem uma terceira margem.

Para uma melhor compreensão dos processos descritos acima, dar-se-ão exemplos de como ocorre cada um. Na escrita como dom, o professor dará, por exemplo, o título “Um passeio no parque” e com ele o aluno criará um texto. Na escrita como consequência, após um passeio ao zoológico, os alunos escreverão um texto sobre o passeio, contando o que fizeram, com quem foram etc. Na escrita como trabalho, a partir de um estudo detalhado sobre higiene, os alunos escreverão uma carta, relatando a um amigo o que ele aprendeu, ou irá ensinar ao amigo como ter uma boa higiene.

A partir da definição dos processos de escrita, pode-se diferenciar onde ocorre a redação e onde ocorre a produção textual. Na escrita como dom e na escrita como consequência, têm-se redações, pois em ambos o único objetivo da escrita é mostrar que se sabe ortografar, construir frases, preencher um esquema já proposto anteriormente. Já na escrita como trabalho, tem-se uma produção de texto, pois nesse caso a produção escrita visa a interação entre o professor e o aluno, ou seja, ocorre um estabelecimento de interlocução com um leitor.

Diferentemente da redação que é orientada por um modelo a ser seguido, a produção de textos é orientada pelos seguintes princípios apontados pelos PCN's, são princípios básicos estabelecidos para que haja condições do aluno escrever sua produção de texto:

- a redação de textos considerando suas condições de produção:
 - finalidade;
 - especificidade do gênero;
 - lugares preferenciais de circulação;
 - interlocutor eleito;

Com esses quatro itens estabelecidos, certamente, haverá uma melhora na produção textual, pois o aluno saberá o por que que ele tem de escrever, para quem ele vai escrever

(qual será o seu interlocutor), onde seu texto será lido, e qual gênero ele utilizará na escrita do texto. Isso se faz necessário porque

cada gênero tem as suas normas: a estrutura e a organização do texto, os recursos de coesão textual, os níveis de informatividade, a própria disposição do texto na página não são os mesmos, se trata de uma narrativa, de uma dissertação, de uma argumentação, de um editorial, de uma notícia de jornal, de uma receita culinária.... (SOARES, 2001, p. 64)

Em relação com os lugares de circulação, Azevedo e Tardelli (2001) mostram que quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, utilizará ao produzir seu trabalho “uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público.” (p. 42)

Quanto ao interlocutor, Geraldi (1997, p.119) aponta que “dentro da escrita podem-se identificar diferentes tipos de interlocutor: ele pode ser preciso, como numa carta, numa petição; pode ser genérico ou um determinado segmento social, como num jornal; pode ser virtual, como na ficção literária.”

Mas não basta o professor somente especificar os itens acima, é preciso que haja todo um procedimento que prepare o aluno para a produção. A começar por um estudo a cerca do que será tratado no texto (estabelecimento de tema), em seguida o aluno poderá levantar idéias, dados que provavelmente constarão no seu texto. Feito isso o aluno e o professor farão um planejamento do texto. Em seguida, o aluno fará a primeira versão de sua produção textual que depois de acabada, o professor e o aluno revisarão para que depois o aluno possa escrever a versão final.

Para Citelli e Bonatelli (2001, p.122) é no “movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende”. Porém o professor precisa ter consciência que na hora da revisão do texto do seu aluno ele não deve atentar somente para os aspectos gramaticais, ele precisa dar a devida importância às relações de sentido que surgem no momento da interlocução.

Soares (2001) apresenta alguns erros cometidos pela escola durante o processo da aquisição da língua escrita pela criança, o primeiro, talvez o mais grave, é que a escola acaba por controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita, a criança escreve o que ela aprendeu durante a lição. Outro erro é que são controladas as próprias condições de escrita, a criança escreve sobre o tema que a professora impõe, ela não é livre de escolha.

Com relação aos erros cometidos pela escola, Mendonça (2001) apresenta algumas práticas de políticas de fechamento, essas práticas nada mais fazem do que silenciar o aluno. São elas:

- A leitura de textos: silenciamento de sentidos – esse silenciamento decorre da construção de relevâncias a partir da formulação de perguntas que conduzem o leitor a um único sentido para o texto;
- A produção de textos escritos: estereotipação do gênero – “nas práticas escolares de escrita, a palavra do sujeito-aluno é silenciada e seu texto, quando não é desinteressante, cheio de clichês, fragmentado, contraditório.... toma uma forma padronizada de gênero”. Além disso, a escola desconsidera que o gênero discursivo é heterogêneo (p.251);
- Norma culta escrita: construção de imagem de estabilidade – a escola desconsidera as variedades ditas não-cultas. “O que se propõe não é que as normas ortográficas não sejam seguidas, mas que os erros, os estrangeirismos, os neologismos sejam objeto de reflexão nas relações de ensino, de forma que, na escola, se estude uma língua viva e não uma língua morta” (p.255).

Para a autora:

Se bem sucedidas, as políticas de fechamento (...) realizam momentaneamente um silenciamento das inúmeras possibilidades de sentidos dos textos, uma estereotipação do gênero discursivo e um banimento das variedades lingüísticas não-privilegiadas a terreno ocupado

por aqueles que “não terão oportunidade de vida”. (MENDONÇA, 2001, apud MUSSALIM e BENTESA, 2001, p. 345)

Apresentado às práticas de silenciamento, Mendonça (2001) demonstra algumas sugestões, alternativas de trabalho, para que não haja esse silenciamento. São elas:

- Possibilitar o aparecimento de várias leituras de um texto oral e escrito, de forma que o aluno possa, na atividade de interpretação, lançar sua contrapalavra, isto é, fazer sua leitura.
- Fazer da produção de textos escritos na escola uma atividade menos artificial: recuperar a atividade de escrita como interlocução, com a presença efetiva de leitores reais.
- Possibilitar que o aluno use com eficiência língua em diversas situações e saiba refletir sobre ela.

Sob a luz da fundamentação teórica apresentada acima, tornou-se necessário pesquisar sobre empreendimentos já realizados com a leitura e a produção de texto em sala de aula. Sendo assim, são relatadas, neste trabalho, algumas experiências de leitura e produção de texto em língua materna com alunos do Ensino Fundamental.

2.5 Leitura e produção de textos no Ensino Fundamental

Leal, Lima, Tullio, Camargo, Panzarini e Mendes (2001), professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, relatam no artigo “Leitura e Produção de textos: uma abordagem interativa” uma experiência realizada com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública da cidade Ipiranga (PR). O objetivo da pesquisa era aprofundar os conhecimentos com relação aos níveis de leitura e também analisar alguns fatores de textualidade apresentados nos textos dos alunos, possibilitando uma visão conjunta dos pontos principais do tema abordado que podem ajudar o professor a dar um direcionamento mais prático ao seu trabalho com leitura dentro e fora da sala de aula.

Para isso, foi procurado criar um ambiente motivador que priorizasse os conhecimentos prévios dos alunos, e também a expressão de sentimentos de cada aluno. Os

temas destacados no plano de aula foram os contos de fada e as fábulas. Esse trabalho provocou a curiosidade dos alunos, incentivando-os a conhecer, debater, opinar e fazer questionamentos sobre a função social dos personagens e a identificar a moral das fábulas lidas. Após as discussões, os alunos foram estimulados a fazerem a produção textual contextualizada com o tema abordado. Com essa prática, percebeu-se que houve uma melhora não só por parte dos alunos, mas também por parte do professor, que passou a escutar mais os seus alunos.

Campina (1999), em “Leitura e conhecimento de mundo: Vivenciando uma experiência com alunos de 4ª série”, a partir da concepção interacionista da linguagem, narra um trabalho realizado na Escola Municipal de Campina Grande (PB) com a leitura. Os textos trabalhados foram relacionados de acordo com os temas geradores, escolhidos de acordo com a época e as necessidades da própria comunidade escolar. Segundo o autor, o quê, o para quê e como se lê tem implicações positivas no desempenho da leitura na escola e por extensão fora dela. Não era apenas ler os textos, era preciso compreendê-los, para isso primeiramente os alunos realizaram a leitura silenciosa, primeiro contato do aluno com o texto, para compreender sobre o que tratava o texto, após isso eram feitas a leitura oral integral, depois a leitura por partes (para uma melhor compreensão do texto). Em seguida os alunos faziam um resumo oral para o professor verificar se as informações foram compreendidas.

O resultado que se chegou é que a leitura com objetivos pré-determinados auxilia na formação do leitor, já que assim ele sabe por que e para quê esta lendo o que esta lendo.

Oliveira (2001), em seu artigo “leituras em sala de aula: reflexões de uma professora”, narra a sua experiência com os alunos de 2ª série do ensino fundamental da rede pública. Esses alunos possuíam uma grande deficiência tanto na leitura quanto na produção de textos. Ela propôs atividades em classe que possibilitava a criação de um espaço para experienciar modos de ler. Para a professora:

A leitura possibilita a aquisição da maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade e nos faz sentir as mais diversas emoções. A imaginação e o raciocínio crítico são desenvolvidos por meio da leitura. A leitura é a chave que nos permite entrar em contato com outros mundos,

ampliar horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação.(2001, p.07).

No decorrer do ano, foi reservado um tempo destinado à leitura em sala de aula, uma vez por semana, que num primeiro momento era de uma hora, no início da aula, e que foi sendo ampliado devido à motivação. Após algum tempo foi criado o caderno de registro de leitura, onde os alunos registravam um breve resumo do que haviam lido. A leitura criou uma interação entre professor e alunos, pois estes sempre tinham algo a falar sobre o que haviam lido. A professora relata que, com esse trabalho, aprendeu a olhar e a escutar mais os seus alunos, e quanto aos alunos, estes passaram a se perceberem, através dos diálogos entre professor e aluno, como sujeitos ativos de suas leituras o que fez com que melhorassem, além da linguagem oral, a linguagem escrita.

Silva e Spinillo (2000), no artigo “A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias”, examinaram o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Esse trabalho foi realizado com crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Elas escreveram histórias em quatro situações distintas: produção livre; produção oral/escrita; produção a partir de seqüência de gravuras; reprodução de uma história ouvida. O resultado apontado pela pesquisa mostrou que as histórias mais elaboradas eram aquelas produzidas a partir da seqüência de gravuras e a partir da história ouvida. Demonstrou também que vários aspectos influenciam na escrita, tais como: os anos de escolaridade, as situações de produção, bem como a interação entre estes fatores.

Silva e Guerra (1998) narram, em “Os procedimentos pedagógicos de produção de textos na sala de aula do Ensino Fundamental”, um trabalho realizado com alunos da 6ª e da 7ª séries da rede pública do município de Três Lagoas (MS). A pesquisa aponta que, além de criar condições reais para a produção da escrita, o professor precisa criar situações de interlocução voltadas para o cotidiano do aluno, sua história e seu mundo e depois ampliar tal visão: o aluno tem algo a dizer, mas não é estimulado a fazê-lo. Os alunos participaram de atividades de escrita em grupos, a proposta de conteúdo para essa aula era trabalhar o discurso direto/indireto, assim os alunos deveriam redigir uma história que o

outro contou, ou seja, recontar a história ouvida. Os resultados apontados foram bastante satisfatórios, pois os alunos se interessaram mais e construíram textos mais criativos.

Salles, Parente, Alexandre, Xavier, Fernandes (2001) realizaram uma pesquisa com crianças de 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Porto Alegre. Os pesquisadores pediram que as crianças recontassem uma história estipulada pelos pesquisadores. Uma vez que:

O reconto de um texto é uma atividade de compreensão global, que considera o texto como um todo, sendo também uma atividade de produção de outro texto, requerendo atenção a um modelo apresentado. Ao reproduzir, é necessário selecionar aspectos relevantes do texto original a serem reproduzidos, bem como as relações essenciais entre eles. (BRANDÃO & SPINILLO, 1998, *apud* Salles, PARENTE, ALEXANDRE, XAVIER, FERNANDES, 2001, p.530).

As crianças foram avaliadas segundo a porcentagem de macroestruturas (idéias essenciais), microestruturas (detalhes), número de inferências, interferências, e reconstruções presentes. Segundo os resultados obtidos, os fatores sexo e idade exerceram certa influência na habilidade de recontar as histórias. Além disso, as crianças relataram melhor a macroestrutura da história, evidenciando adequada compreensão da essência da mesma. Nos recontos, as inferências foram mais frequentes do que as reconstruções e interferências, mostrando que as crianças extraíram também as idéias implícitas da história e, em geral, mantiveram-se fiéis ao significado original da mesma.

Como se pode observar, todas as experiências relatam não só uma melhora por parte do aluno, mas também, uma melhora significativa por parte do professor, na qual este passa a ouvir mais os seus alunos, a entender que eles possuem uma história de vida, um conhecimento prévio que deve ser levado em conta. Isso nada mais é do que a prática da concepção interacionista da linguagem em sala de aula de Ensino Fundamental.

São muitas as experiências com leitura e produção de texto nas séries iniciais do Ensino Fundamenta, basta agora usá-las, pô-las em prática. É de extrema urgência que se precisa de uma intervenção pedagógica adequada, que seja capaz de proporcionar a

aprendizagem mais eficaz, e que consiga que os alunos alcancem as 3^a e 4^a séries com as habilidades básicas adquiridas: a leitura e a escrita.

3. O local da pesquisa

O Colégio

Localizado próximo ao centro da cidade, atende aos alunos do maternal até o curso pré-vestibular e sua maior clientela são os alunos da classe média da cidade.

O colégio encontra-se em perfeitas condições, desde sua construção e sua pintura até as suas instalações. Possui biblioteca de fácil acesso aos alunos, computadores, quadra de esportes coberta, cantina, pátio, bebedouros espalhados pelos corredores, enfim, o colégio proporciona um ambiente agradável para seus alunos estudarem, já que é um estabelecimento de ensino privado.

A sala de aula

A sala comporta vinte e seis alunos, sendo que cada aluno possui uma carteira e um lugar fixo (mapa de sala), ou seja, todos os dias os alunos sentam no mesmo lugar, e após certo tempo, a professora faz rodízio entre eles, para que haja movimentação e interação entre todos na sala de aula. De certa forma isto é bom, pois ajuda os alunos a ter o hábito de em casa possuir um lugar fixo para estudar, e, além disso, começam a ter certa intimidade com os colegas que sentam próximos a eles, auxiliando no desenvolvimento de algumas atividades, como por exemplo as atividades de discussão do texto lido.

A sala possui ventiladores, quadro de giz com iluminação e prateleiras, onde são guardados os livros e cadernos dos alunos.

A professora

Com relação à professora, que é aqui identificada como Professora R, ela aparenta ter entre trinta e quarenta anos, é formada em Letras, e ministra as aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, na mesma turma.

A professora tem uma relação muito agradável com os alunos, respeita-os, deixa-os se expressarem e opinarem sobre o assunto que está sendo tratado. Dessa maneira, pode-se afirmar que a professora é vista como uma mediadora do saber e não como detentora absoluta do saber, pois em todas as atividades que realiza, ela deixa os alunos discutirem e falar sobre o que já sabem sobre o assunto, ativando o conhecimento prévio deles, permitindo opinar e refletir sobre o tema. Assim, professora e alunos contribuem para a construção do conhecimento.

Os alunos

No que diz respeito aos alunos, eles têm entre sete e oito anos. Geralmente sentam em duplas (a dupla era escolhida pela professora e realizada trocas a cada quinze dias), são um pouco agitados e adoram discutir sobre o assunto que está sendo tratado, gostam bastante da professora e a respeitam.

Gostam muito de ler. Muitas vezes, ao finalizar uma atividade, os alunos pegam os livros que já estavam lendo e vão ou para o fundo da sala ou para perto do quadro e iniciam a leitura. Isso ocorre espontaneamente, sem a professora solicitar, é o que Geraldi (2002) chama de “leitura desarmada”, a qual o leitor lê pelo simples prazer, pelo gosto pela leitura. Isso é um grande ponto positivo, uma vez que a professora não precisa “convencê-los” a fazer a leitura, facilitando, assim, o trabalho da professora para com a leitura.

Este é, sem dúvidas, o resultado do trabalho desenvolvido ao longo do ano pela professora, pois, segundo ela, os alunos chegaram à segunda série com sérias dificuldades em leitura e produção de texto

A relação professor-aluno

Como se pôde observar, a relação professor-aluno é muito agradável, uma vez que ambos se respeitam. Observa-se também que a professora consegue instaurar um diálogo em sala de aula, tanto entre professor-aluno, quanto entre os próprios alunos, criando uma interação em sala de aula, valorizando também o que Bakhtin chama de “contra palavra”, pois como o próprio autor defende,

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de quem se precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constrói justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN, 1992, p. 113)

Mais adiante, teremos um exemplo e um comentário mais elaborado no que diz respeito ao dialogismo e a interação em sala de aula.

As aulas

Quando comecei o estágio observatório, os alunos tinham sete aulas de Língua Portuguesa por semana, sendo assim distribuídas:

Dia da Semana	Horário	Número de aulas
2ª feira	15:00 – 15:50	1
3ª feira	16:10 – 17:30	2
4ª feira	13:30 – 15:00	2
5ª feira	16:10 – 17:30	2

Porém, após uns vinte dias, a professora observou que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa estava indo muito bem e percebeu que eles precisavam de uma atenção maior nas aulas de Matemática, decidindo reduzir o número de aulas de Língua Portuguesa, passando, então, de sete para cinco aulas semanais, ficando assim distribuídas:

Dia da Semana	Horário	Número de aulas
3ª feira	16:10 – 17:30	1
4ª feira	13:30 – 15:00	2
6ª feira	13:30 – 15:00	2

O material didático

O livro didático utilizado é o da autora Magda Soares: “Português: uma proposta para o letramento”, volume 2, da Editora Moderna. Durante as aulas, a professora também utiliza, para a realização de atividades, o caderno de Português, onde os alunos fazem

apontamentos e realizam vários exercícios complementares, e um livro de literatura (LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo*. Adaptação de Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione, 2005.) e, em algumas aulas, faz uso de folhas fotocopiadas para atividades complementares.

Uma coisa interessante no que diz respeito ao material didático é que os alunos preferem trabalhar com outros materiais a trabalhar com o livro didático. Quando ele é utilizado parece que a interação em sala de aula diminui, e, com isso, diminui a participação dos alunos, tornando a aula monótona e cansativa.

A recepção

A recepção dos alunos e da professora, quando entrei na sala de aula, foi muito agradável. No primeiro dia, logo que cheguei, a professora me apresentou à turma e falou que eu iria passar uns dias com eles, assistindo as aulas de Português porque eu queria aprender a ministrar aula de Língua Portuguesa. Em seguida, os alunos se apresentaram, dizendo somente o nome.

Passada uma semana de observação, os alunos já estavam me chamando de Professora e já conversavam com certa intimidade comigo. Isso, sem dúvida, se deve ao trabalho de interação que a professora desenvolvia com os alunos desde o início do ano, dessa forma tanto a minha convivência quanto o meu trabalho foram facilitados.

Quanto à Professora R, ela sempre demonstra interesse, tanto no meu trabalho, quanto em me ensinar; sempre que os alunos estão desenvolvendo alguma atividade, ela vem até mim e conversa sobre as atividades já realizadas, atividades que ela irá realizar, sobre o comportamento e sobre as dificuldades dos alunos, construindo, com isso, uma interação.

Em suma, minha convivência com todos foi extremamente prazerosa e de muita valia.

Feitas essas observações, inicio o trabalho de discussão sobre os procedimentos didáticos realizados pela Professora R, no que se refere à leitura, produção textual,

trabalho de reescritura e ensino da gramática. Esse trabalho será dividido em itens para uma melhor organização da exposição das idéias.

4. Leitura, produção e reescrita na sala de aula

Ao conceber a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, Geraldi (1997) propõe para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas:

- leitura de textos;
- produção de textos;
- análise lingüística;

Para o autor, tais práticas possuem dois objetivos: “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (Op. cit., p.106).

Dentre essas práticas, a que esteve mais presente nas aulas foi sem dúvida a leitura. Faz-se então a análise.

4.1 Leitura

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem a leitura como:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. (BRASIL, 1998, p. 69)

Assim, a compreensão e a interpretação de um texto têm início muito antes de se começar a lê-lo. Com isso, a forma com que o professor aborda o texto e o conhecimento que o aluno possui a cerca do assunto e do gênero textual ajudam o aluno a compreender e a interpretar melhor um texto.

Durante a observação, os alunos tiveram contato com os seguintes textos:

FÁBULAS DE ESOPHO: A cigarra e as formigas; O pastor e o lobo; O velho, o menino, e o burro; O burro sábio.

TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO: Bicho Papão da minha imaginação (Sylvia Orthof); Suriá: a garota do circo (Folhinha, São Paulo, *Folha de São Paulo*, 14/03/1998); Reforma da Mocha (Monteiro Lobato).

OUTROS TEXTOS: Formigas: tamanho não é documento (Karin Lielsen, em *Revista Alegria*, nº87); O macaco e o gato (Monteiro Lobato); O gato vaidoso (Monteiro Lobato).

Durante o mês das observações, a Professora R estava realizando um trabalho com as fábulas. Para iniciar esse trabalho, a professora solicitou que os alunos escolhessem e lessem duas ou três fábulas que estavam presente no livro Fábulas de Esopo. Dessa forma, os alunos já puderam identificar algumas características desse gênero.

“Após lermos algumas fábulas, podemos dizer que:

- *tem conflito*
- *tem moral da história*
- *apresentam elementos da narrativa*
- *quase todas têm animais como personagens .*

(22/08/2006 – registro no caderno)

Assim, toda vez que uma fábula era lida, a professora chamava a atenção dos alunos para os elementos acima descritos, mostrando a estrutura composicional desse gênero.

Vale ressaltar que não era objeto de análise e de avaliação da professora a leitura vozeada, ou seja, se o aluno lia a grafia da palavra corretamente, e sim a atividade em si da leitura (compreensão e interpretação do texto).

Dentre as leituras feitas nas observações, é analisada uma das fábulas de Esopo: “O velho, o menino, e o burro”, como mostra representativa das aulas de leitura. Diferentemente das outras fábulas lidas pelos alunos, as quais tinham como personagem os animais, esta teria pessoas.

Professora R: *Agora eu quero que vocês peguem o livro de fábulas de vocês e quero que vocês leiam a fábula “O velho, o menino, e o burro”. Vocês vão perceber que esta fábula é um pouco diferente das outras. Quero ver quem vai identificar o que está diferente.*

(11/09/2006)

Com essa fala da professora, os alunos já foram ao texto com o objetivo de procurar o que havia de diferente. Pode-se dizer então que a forma com que a professora abordou o texto já fez os alunos ficarem interessados pela leitura, já que foi dado um objetivo, uma finalidade para a leitura. Segue a fábula:

O velho, o menino e o burro

Um velho resolveu vender seu burro na feira da cidade. Como iria retornar andando, chamou seu neto para acompanhá-lo. Montaram os dois no animal e seguiram viagem.

Passando por umas barracas de escoteiros, escutaram os comentários críticos; " Como é que pode, duas pessoas em cima deste pobre animal !".

Resolveram então que o menino desceria, e o velho permaneceria montado. Prosseguiram...

Mais na frente tinha uma lagoa e algumas velhas estavam lavando roupa. Quando viram a cena, puseram-se a reclamar; " Que absurdo ! Explorando a pobre criança, podendo deixá-la em cima do animal."

Constrangidos com o ocorrido, trocaram as posições, ou seja, o menino montou e o velho desceu.

Tinham caminhado alguns metros, quando algumas jovens sentadas na calçada externaram seu espanto com o que presenciaram; "Que menino preguiçoso ! Enquanto este velho senhor caminha, ele fica todo prazeroso em cima do animal. Tenha vergonha !"

Diante disto, o menino desceu e desta vez o velho não subiu. A Ambos resolveram caminhar, puxando o burro.

Já acreditavam ter encontrado a fórmula mais correta quando passaram em frente a um bar. Alguns homens que ali estavam começaram a dar gargalhadas, fazendo chacota da cena; " São mesmo uns idiotas ! Ficam andando a pé, enquanto puxam um animal tão jovem e forte !"

O avô e o neto olharam um para o outro, como que tentando encontrar a maneira correta de agir.

Então ambos pegaram o burro e o carregaram nas costas !!!

Moral: *não podemos dedicar atenção irracional para as críticas, pois estas acontecerão sempre, independente da maneira em que procurarmos agir.*

(O velho, o menino e o burro. In: LA FONTAINE, Jean de. Fábulas de Esopo. Adaptação de Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione, 2005.)

Como a aula já estava no fim, não deu tempo de a professora terminar a atividade, deixando-a assim para o dia seguinte. Como a atividade foi interrompida, no dia seguinte, a

professora começou a aula fazendo a leitura repartida do texto para os alunos relembra-rem o que haviam lido. Depois foi realizada uma discussão entre os alunos e a professora sobre a fábula.

Professora R: Agora que nós já lemos a fábula, eu quero que vocês me digam o que tem de diferente das outras fábulas.

(silêncio)

Professora R: Quais eram os personagens das fábulas que nós já lemos?

Alunos: Os animais.

Professora R: Isso! Então...

Aluno 1: Eu sei professora!

Professora R: Sabe, então conta pra gente, pra nós vermos se está certo!

Aluno 1: É que nas outras os animais eram os personagens e nessa são as pessoas – o velho e o menino.

Professora R: Isso mesmo! Mas, crianças, por que o fabulista usou as pessoas nesta fábula ao invés dos animais?

(silêncio)

Professora R: Será que tem a ver com a moral?

Aluno 2: É, porque a moral diz assim: quem tenta agradar a todo mundo não agrada a ninguém! E isso acontece com as pessoas.

Depois a professora passou as seguintes questões no quadro para serem copiadas e respondidas no caderno:

- 1) Como o fabulista se refere ao homem da história?
- 2) Qual era a intenção do velho?
- 3) É possível perceber onde se passa a história?
- 4) Como reagia o velho cada vez que alguém fazia um comentário sobre ele?
- 5) O que você achou da reação do velho diante dos comentários das pessoas? Escreva a sua opinião.
- 6) Qual dos comentários você achou mais coerente? Explique.
- 7) Como o velho resolveu o seu problema?
- 8) Qual é a moral da história? Comente.

(12/09/2006 – registro no caderno)

Após os alunos responderem as questões, foram realizadas a correção e a discussão oral dos exercícios.

Ao finalizar o trabalho de leitura, percebemos que:

- não houve nenhum tipo de atividade preparatória para a leitura do texto. Entretanto, os alunos sabiam que o texto era uma fábula e, além disso, com a pergunta lançada pela professora no início do texto, deu à leitura um objetivo, e aguçou a curiosidade e o interesse dos alunos para a leitura;
- como a atividade se realizou em dois dias, a segunda leitura, feita pelos alunos de forma repartida, ajudou-os a refletirem novamente sobre o questionamento inicial da professora, uma vez que já tinham o conhecimento do assunto do texto. Por meio do questionamento inicial da professora, uma interação se instaurou na sala de aula e o diálogo dos alunos com a professora é a prova disso;
- esses diálogos da professora com os alunos são denominados como “estruturas de comunicação onde o docente atribui à resposta do aluno uma tentativa de abordar ou resolver o pedido, ou recontextua a resposta segundo coordenadas que medem sua distância ou disparidade com a resposta canônica ou correta”. (BAQUERO, 2001, p. 140);
- no que diz respeito às questões propostas pela professora, pode-se observar que apenas três (questões 5, 6, 8) são questões opinativas, ou seja, exigem respostas pessoais; as respostas para as outras cinco questões (questões 1, 2, 3, 4, 7) são encontradas no texto. Após um estudo das respostas às questões opinativas, tem-se que¹:
 - Questão 5: *“O que você achou da reação do velho diante dos comentários das pessoas? Escreva sua opinião.”* As respostas dadas à pergunta foram muito superficiais, dos 3 alunos observados, apenas o aluno D exemplificou a sua opinião, os outros 2 alunos (C e E) ficaram “presos ao texto”.
 - Aluno C: *“Fazendo tudo para os outros”*.
 - Aluno D: *“Não gostei porque ele e “Maria vai com as outras se falarem “pula de um prédio” é capaz que ele pulasse”*.
 - Aluno E: *“Errado porque ele está fazendo o que as pessoas falam”*.

¹ As respostas das questões acima descritas se encontram escritas no caderno dos alunos.

- Questão 6: Nesta questão todos os três alunos responderam adequadamente o que se pedia: escolher um comentário que ele tenha achado mais coerente e explicá-lo, dado que todos obedeceram ao comando.
 - Aluno C: *“A do pescador, porque o velho a andar e o menino em cima do burro que eu acho certo pois os velhos e adultos tem de andar”*.
 - Aluno D: *“(…) o menino levando o velho. Porque menores não pode trabalhar”*.
 - Aluno E: *“Que absurdo o velho de apê, porque o burro é um animal de carga”*.

- Questão 8: *“Qual é a moral da história? Comente.”* Os alunos tiveram certa dificuldade em responder a questão, pois, como foi mencionado anteriormente, não foi muito discutida a moral do texto, acho que faltou essa discussão para que aprofundassem suas respostas.
 - Aluno C: *“Quem tenta agradar os outros não agrada ninguém. Muitas pessoas querem agradar outras pessoas mas na verdade não agrada ninguém”*.
 - Aluno D: *“Quem tenta agradar todo mundo não agrada ninguém”*.
 - Aluno E: *“Ele queria agradar todo mundo mas ele ficou infeliz”*.

- o que faltou no trabalho com esse texto foi uma discussão mais apurada sobre a moral da fábula – “Quem tenta agradar todo mundo não agrada a ninguém”. -. Em minha opinião, a professora se preocupou muito mais em mostrar a diferença que existia nessa fábula do que com a própria moral (parte que caracteriza a fábula como tal);
- como o texto foi retirado do livro de La Fontaine, as crianças não precisaram copiar o texto do quadro para o caderno; caso precisasse, estariam cansadas para responder as questões propostas.

Adentra-se agora para o estudo da produção textual.

4.2 Produção Textual

Durante o mês observado, foram realizadas cinco produções textuais, sendo assim divididas:

- escrita de uma narrativa a partir de uma moral;
- reprodução de uma fábula;
- transformação de uma fábula em história em quadrinhos;
- duas descrições: uma sobre “O bicho-papão da minha imaginação”; a outra sobre “Minhas transformações na vaca mocha”.

O trabalho com a produção textual é realizado da seguinte forma pela Professora R:

1. Todas as produções são realizadas em sala de aula. A professora prefere utilizar um maior tempo das aulas de Língua Portuguesa para a produção textual do que deixar os alunos a levarem para casa, onde têm ajuda dos pais e dos irmãos mais velhos, os quais muitas vezes acabam realizando o trabalho para o aluno. Além disso, é importante que o ensino da escrita se desenvolva em sala de aula pois,

o professor pode intervir durante o processo como um guia que proporciona a sustentação que os aprendizes necessitam para resolver os múltiplos problemas das tarefas de composição, e, desse modo, ir ultrapassando pouco a pouco os conhecimentos e procedimentos requeridos para se tornarem escritores autônomos. (CAMPS, 2006, p. 20).

Isso porque escrever é um ato complexo, demanda trabalho, e por tanto, é considerado por Vygotsky um processo psicológico avançado.

2. No que diz respeito ao tempo, ele é regulado conforme os alunos necessitam, entretanto, quando mais da metade da sala já acabou, a professora dá mais uns 15 minutos para os outros terminarem;
3. Os quatro princípios básicos para a realização da produção textual, segundo os PCN's, são efetivados, sendo eles: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e a escolha do interlocutor;

4. Sempre que a professora é solicitada pelos alunos, ela os ajuda, porém não interfere nas suas idéias e opiniões.

A produção textual descrita é a escrita de uma narrativa a partir de uma moral, como amostra das produções efetivadas em sala de aula. Para que os alunos realizassem essa produção, primeiramente foi feito um estudo de fábulas (já mencionado no item da leitura). Depois da leitura de muitas fábulas, de muitas atividades sobre elas e de um estudo sobre a função social dos personagens, a professora solicitou que os alunos escolhessem uma moral e criassem, a partir dessa moral, outra narrativa. Para Camps (2006, p. 17), a “manipulação dos textos, a criação a partir de novas combinações das peças descobertas nas análises permitem que os alunos se aproximem da estrutura e da forma dos textos, descubram sua gramática e ‘criem’”. Dessa forma, os alunos descobrem que podem criar novas possibilidades de textos a partir da alteração de algum elemento estrutural ou da combinação entre eles. É isso que o observado nas produções dos alunos, pois a moral é a mesma da fábula original, o que muda é a escolha dos personagens e o conflito.

Para a execução desse trabalho, a Professora R. colocou os seguintes encaminhamentos no quadro:

Produção textual: Escreva uma narrativa a partir de uma moral.

Encaminhamentos:

1º Escolher a moral

2º Pensar nos personagens

3º Escolher o lugar e quando

4º Pensar no conflito

5º Escolher um título

(Anotações feitas no quadro de giz no dia 15/09/06)

A professora comentou que os alunos haviam melhorado muito a produção a partir do momento em que ela começou a colocar os encaminhamentos no quadro de giz, pois são esses encaminhamentos que norteiam os alunos, não os deixando se esquecerem de todos os elementos que uma narrativa tem que ter.

Prof. R.: *Crianças, vocês não podem esquecer que tanto o lugar quanto o conflito que vocês escolherem, eles devem combinar com os personagens.*

(...)

Prof. R.: *Lembrem bem do comando, eu não quero que vocês reproduzam a história da moral escolhida, eu quero que vocês criem outra história com a mesma moral.*

(18/09/06)

Dos quatro princípios apontados pelos PCN's, três foram estabelecidos oralmente ou escritos no quadro de giz pela professora:

1. Especificidade do gênero: uma narrativa
2. Lugares preferenciais de circulação: a escola
3. Interlocutor eleito: a professora falou que os possíveis leitores da narrativa seriam os colegas de classe, os pais e ela.

Apresentam-se, como exemplos, os textos de três alunos, que aqui são identificados como aluno C, D e E.

Ao analisar as produções, observa-se que:

* Aluno C: Seguiu os encaminhamentos propostos pela professora, com exceção da escolha do lugar. Ele:

1. Escolheu a moral: trate os outros da maneira que você gostaria de ser tratado, a partir da fábula de Esopo: “A raposa e a cegonha”;
2. Pensou nos personagens: o lemingue e o pato;
3. Escolheu quando a história acontece: em uma manhã;
4. Pensou no conflito: o chute que o pato deu no lemingue e como este poderia revidar;
5. Escolheu um título: Um pé e uma mão.

Um pé e uma mão

“Em um bela manha um lemingue comia seus brotos na ilha onde morava, quando um pato conhecido deu um chute no lemingue por diversão. O lemingue ficou chateado e começou a pensar: como ele podia revidar o mesmo.

A noite se passou e ele teve uma idéia. Quando o pato abriu a porta viu um presente com um bilhete escrito: de seu amigo lemingue, ele ficou muito feliz.

Quando o pato abriu o presente veio uma mão dando um soco nele.”

Trate os outros da maneira que você gostaria de ser tratado

É interessante observar que o aluno pensou em um título que estivesse de acordo com o seu texto: um pé (chute) e uma mão (soco).

Ao se fazer uma análise da produção sobre seu nível de textualidade, tem-se: um texto coerente, pois ele possui uma organização lógica dos fatos apresentados, deixando o texto claro para o seu leitor; quase não apresenta erros ortográficos (mãha → manhã).

**Aluno D:* Este aluno produziu um texto coerente, entretanto, ao invés de criar uma narrativa nova a partir da moral escolhida, ele apenas reproduziu a fábula que continha a moral: “Trate os outros tal como deseja ser tratado”.

Pode-se perceber, também, a confusão que o aluno fez entre a raposa e a cegonha, deixando o seu texto confuso para o leitor.

A raposa e a cegonha

“A raposa mandou o carteiro entregar um convite para a cegonha ir jantar, e ele entregou. A cegonha leu e falou que ia. E lá na casa da raposa ela estava fazendo uma sopa no prato raso e como a raposa não conseguia tomar sopa no prato raso então ela foi embora. Então ela mandou uma carta escrita assim:

- Venha para cá vou fazer a mesma coisa.

E ela leu e ficou sem entender. Então foi de tão curiosa.

E ela chegou e era um famoso ensopado de carne mas em uma jarra enorme e a raposa não conseguiu tomar.”

Trate os outros da mesma forma que quer ser tratado.

Desta forma, percebe-se então que a produção do aluno não está de acordo com o comando, assim seria interessante a intervenção da professora para uma reescrita do texto.

**Aluno E:* A partir da fábula “O sapo e o boi”, este aluno utilizou os mesmos personagens desta fábula para criar a sua narrativa. Apesar de o conflito ser parecido com o da fábula, o aluno fez uma modificação, veja:

O boi e o sapo

“Um dia de muito calor um boi foi beber água em um lago e de repente aparece um sapo e o boi se assusta e o sapo fala:

- Não se assuste eu não vou te machucar.

E aí o boi se acalmou e disse:

- Você quase me mata de susto

Tá me desculpe foi mal o boi perdeu o sapo e eles ficaram conversando por algumas horas e de repente o sapo tenta fazer o barulho do boi e o boi tentou fazer o do sapo e eles não conseguiram.”

Não tente imitar os outros; seja sempre você mesmo.

→ Fábula: o sapo quer ser igual ao boi.

→ Aluno: o sapo quer fazer o barulho do boi e o boi quer fazer o barulho do sapo.

Sendo assim, pode-se afirmar que o aluno trouxe uma informação nova para a fábula mencionada. Além disso, o aluno fez uma introdução, tratou sobre o lugar (um lago) e quando (um dia de muito calor), obedecendo assim aos comandos propostos pela professora.

Após todas as descrições do trabalho realizado com a produção textual, pode-se afirmar que a concepção de escrita que a Professora R possui é o da escrita como trabalho, pois ela

parte do saber oral, com a grande diferença de que esse é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem uma terceira margem. (SERCUNDES, 2001, p.96)

Após o planejamento e a escrita do texto, faz-se necessário a sua revisão e reescritura, pois estes processos fazem parte da composição da escrita. Assim, introduz-se agora ao estudo do trabalho de reescrita de texto, e, também, o trabalho com a gramática desenvolvida pela Professora R.

4.3 Reescrita e o ensino de gramática

Prof. R: *Eu peguei o texto do R., eu li as fábulas de vocês e gostei muito, eu peguei a fábula do R. pois tinha pouquíssimos erros ortográficos, só alguns de pontuação. (...) Vamos pegar o texto dele e trabalhar com ele. (...) Vamos ver o que podemos melhorar no texto.*

(19/09/06)

E assim se iniciou o trabalho de reescrita coletiva do texto, a Professora R. denominou esse trabalho como: “*Reestruturação e ampliação das idéias*”.

Para a sua realização, a professora passou, na íntegra, o texto do aluno no quadro de giz. Nesse momento as crianças não deveriam copiar, somente lê-lo.

Um pé e uma mão

“Em um bela manha um lemingue comia seus brotos na ilha onde morava, quando um pato conhecido deu um chute no lemingue por diversão. O lemingue ficou chateado e começou a pensar: como ele podia revidar o mesmo.

A noite se passou e ele teve uma idéia. Quando o pato abriu a porta viu um presente com um bilhete escrito: de seu amigo lemingue, ele ficou muito feliz.

Quando o pato abriu o presente veio uma mão dando um soco nele.”

Trate os outros da maneira que você gostaria de ser tratado.

Antes das crianças iniciarem a leitura do texto, a professora apontou os objetivos de trabalho com esse texto.

Prof. R.: *O objetivo de nós trabalharmos com esse texto são dois. O primeiro é o da reestruturação e o segundo é de ampliar as idéias.*

Após realizar a leitura do texto com os alunos, a professora juntamente com as crianças foram realizando as modificações necessárias no texto.

Exemplo:

Prof. R.: *Vocês não acham que falta o onde?*

As: *Sim*

Prof. R.: *É falta o onde, e esse é um dos elementos da narrativa. Onde será que pode ser: na floresta, no mato...*

A: *Na ilha professora.*

Prof. R.: *Pode ser, então tá, vamos pôr que ele morava na ilha.*

Depois os alunos copiaram no caderno essa reescritura. As modificações e acréscimos feitos estão sublinhados para uma melhor visualização.

Reestruturação coletiva do aluno R. para ampliação das idéias.

Um pé e uma mão

Em uma bela manhã de primavera o lemingue comia seus brotos na ilha onde morava, quando um pato conhecido deu um chute nele por diversão. O lemingue ficou chateado e começou a pensar como ele podia revidar.

A noite se passou e ele teve uma idéia. Ele acordou de manhã e logo foi pôr seu plano em ação. Enquanto o lemingue executava o seu plano o pato gozava dele.

No dia seguinte o lemingue mandou para o pato uma caixa embrulhada para presente com um bilhete escrito: de seu amigo lemingue, ele ficou feliz. Ao abrir o pacote teve uma surpresa veio uma mão dando um soco nele. Ele caiu sentado no chão.

Trate os outros da maneira que você gostaria de ser tratado.

(Quadro de giz – 19/09/06, grifo meu)

Sobre a reestruturação, pode-se afirmar que: a) atingiu o objetivo proposto: ampliar as idéias do texto; b) instaurou-se uma interação em sala de aula, uma vez que todos participaram da atividade. Entretanto, de alguma forma essa reestruturação foi direcionada pela professora, pois era ela que “ditava” o que faltava por meio de suas perguntas, os alunos apenas as respondiam. Quem sabe se a professora deixasse os alunos pensarem um pouco mais, ou melhor, que ela pegasse um texto que tivesse maiores dificuldades, esse trabalho poderia ser melhor aproveitado, ou menos mascarado.

No que diz respeito à gramática, durante o período da observação aconteceu da seguinte forma:

Prof. R.: *Crianças, é o seguinte, eu peguei trechos das produções de vocês, eu vou passar no quadro os trechos igualzinho aos que o aluno fez. Nesse momento vocês não vão copiar, só tentam descobrir os erros.*

(20/09/06)

E, foi assim que o trabalho com a gramática foi realizado. A professora comentou comigo que ela adotou esse método de verificação ortográfica a partir dos textos dos alunos, desde o ano passado. E, segundo ela, tem dado resultado.

Exemplo:

...No dia seguinte um ponbo-coreio entregou um bilete a raposa.

Prof. R.: *O que tem de errado aqui?*

A₁: *É com “m” pombo.*

Prof. R.: *E o que mais?*

As: *Correio é com dois “r”.*

Prof. R.: *Tem mais algum?*

A₂: *O “lh” de bilhete.*

Prof. R.: *Crianças, quando vocês quiserem dizer “para a” vocês podem trocar pelo acento (´). Como é o nome desse acento?*

A₃: *Agudo.*

Prof. R.: *Não, o agudo é ao contrário. Alguém lembra??*

(silêncio)

Prof. R.: *Esse é o acento grave. Lembram dele?*

As: *Sim..*

Sendo assim, podemos notar que o ensino de gramática não é prioritário, pois em um mês de observação essa foi a única vez que a gramática foi ensinada. Certamente isto é decorrente do trabalho constante que é feito com a leitura, e conseqüentemente com a produção de texto em sala de aula, pois os alunos conseguem identificar as grafias com problemas com facilidade, mostrando a internalização que possuem da gramática da língua.

Após todo esse trabalho de leitura, produção textual, reescrita de texto e ensino de gramática, é necessário verificar qual é a abordagem teórica que a professora trabalha.

5. Conclusão

Investigados os procedimentos empregados com a leitura e a escrita em sala de aula, identificadas e descritas as características do trabalho com a leitura e da produção textual, observa-se que a abordagem teórica da professora está em acordo com a proposta sociointeracionista. Isto é possível de ser notado porque:

a) O sujeito (aluno) é caracterizado como um sujeito ativo, uma vez que ele tem vez para se expressar. Isto é confirmado nos diálogos que a professora tem com os alunos. Por exemplo, após a leitura repartida do texto: “Reforma da mocha”, de Monteiro Lobato, a professora fez o seguinte diálogo com os alunos:

Prof. R.: *Alguém de vocês nunca assistiu o Sítio do Pica Pau Amarelo?*

As: Não

Prof. R.: *Quem são os personagens do Sítio?*

As: *Narizinho, Pedrinho, Emilia, Visconde, Dona Benta, Tio Barnabé...*

Prof. R.: *Na história que a gente leu, onde ela acontece?*

A₁: *Na fazenda.*

Prof. R.: *Quem são os personagens?*

As: *A Emília e a Rã.*

Prof. R.: *Quais são as características da Rã?*

A₂: *É magra.*

A₃: *Mora no Rio de Janeiro.*

A₄: *É inteligente.*

Prof. R.: *Pela história, ela sabia de sítio?*

As: Não

A₅: *Porque ela não sabia para que serviam as tetas das vacas.*

(04/10/06)

b) “Professor e aluno são ao mesmo tempo produtores e aprendizes do conhecimento” (BORTOLOTO, 1998), pois, nesse dialogismo que acontece em sala de aula, tanto os alunos aprendem com a professora, como a própria professora aprende com os alunos. Em uma das aulas, estavam sendo estudadas as formigas, um aluno comentou o que havia lido em uma revista sobre uma das formigas que estava descrita no texto, contribuindo, assim, para o desenrolar da aula e, também, para o conhecimento dos outros colegas;

c) O texto é considerado o próprio lugar da interação, pois é a partir dele que surgem as discussões, as atividades, as produções.

A partir das análises realizadas, observei que, quando os alunos têm um objetivo para a leitura de um texto, eles vão ao texto mais interessados, além disso, os encaminhamentos colocados no quadro de giz ajudaram os alunos nas suas produções, uma vez que foi dado um caminho para a escrita. Assim, o que poderia ser modificado é o trabalho com a reescrita do texto, uma vez que está havendo um mascaramento dessa atividade.

6. Referências

ALEXANDRE, B; FERNANDES, J; PARENTE, M. A.; SALLES, J; XAVIER, C. *Recontar de histórias por crianças: instrumento de avaliação da compreensão da leitura*. Revista Letras Hoje. Porto Alegre. N.125, 2001.

AUTO, L.; MORILLO, M. M.; TERIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler – como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORTOLOTO, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série*. Brasília: SEF, 1998.

CAMPINA, T. N. F. *Leitura e conhecimento de mundo: Vivenciando uma experiência com alunos de 4ª Série*. Anais do XIII Seminário do CELLIP. Campo Mourão, 1999.

CAMPS, A.. Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever. In: CAMPS, A. (org) *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 13-31.

CAZARIN, E. A. Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa. *Coleção Cadernos Unijuí*, 1995, pp. 5-6.

CHIAPPINI, L. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001.

DELL'ISOLA, R. L. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mestrado em letras: Associação de leitura no Brasil, 1996.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LA FONTAINE, J. *Fábulas de Esopo*. Adaptação de Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione, 2005.

LEAL, S. R. F.; LIMA, S. A.; TULLIO, C. M.; CAMARGO, G. O.; PANZARINI, R. A.; MENDES, S. F. Leitura e produção de textos: uma abordagem interativa. *Anais do XIV CELLIP*. Curitiba, 2001.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras – Ed. Autores Associados, 1994.

OLIVEIRA, M. I. Leituras em sala de aula: reflexões de uma professora. *Anais do XIV CELLIP*. Curitiba, 2001.

SANTOS, S. N. G. O conceito do gênero discursivo e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino da escrita. *Revista Letras Hoje*. Porto Alegre, n.125, p. 545-558, 2001.

SILVA, J. J.; GUERRA, V. M. L. Os procedimentos pedagógicos de produção de textos na sala de aula do ensino fundamental. *Anais do XII CELLIP*. Foz do Iguaçu, 1998.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. *A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias*. Universidade Federal de Pernambuco: Pernambuco, 2000.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&A: SEPE, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum* 21(1): 79-88, 1999. Maringá-PR. 1999.