



Edição 25 – Fevereiro de 2020  
Artigo recebido até 30/12/2019  
Artigo aprovado até 22/01/2020

## A ARTE DE ENSINAR A ESCREVER; DESAFIOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Eliana Costa Bessa - PG/PROFELETRAS/UEMS  
[Marlon Leal Rodrigues - NEAD/UEMS/CEPAD](#)

**Resumo:** O presente trabalho traz uma discussão sobre os desafios do ensino de produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental que teve como ponto de partida a identificação de uma série de dificuldades dos alunos do 8º ano da Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva de Sapezal- MT. Há entre os jovens um grande consumo das mídias, são informações numerosas que chegam a todo momento prontas e acabadas que não exigem muitos esforços, neste sentido a escola os desafia a pesquisa, o trabalho, já que o esforço de aprender lhes exige tempo, principalmente quando se trata de produção textual, pois na escola os estudantes são não só consumidores, mas produtores de informações. Quais práticas de produção textuais os alunos têm sido submetidos na escola? Como despertar o prazer de produzir textos próprios em contraposição ao consumo do texto pronto? Quando se trata de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não há receitas, principalmente para a produção textual que é uma atividade da imaginação, da observação, do esforço e pesquisa. Efetivamente sem receita, porque receita implica em usar informações prontas e um professor pesquisador reconstrói sua prática cotidianamente para que seus alunos sejam produtores criativos capazes de inventar e reinventar em suas vidas. Em face a esses desafios é que buscou-se apoio nas teorias sobre as Concepções de Linguagem, na Linguística Textual e nos estudos sobre os Gêneros Discursivos para dar sustentação a esta pesquisa. A intervenção pedagógica ocorreu por meio de uma sequência didática envolvendo o gênero memórias literárias, seguindo a proposta metodológica de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.

**PALAVRAS- CHAVES:** leitura, produção textual, gênero discursivo.

**ABSTRACT:** The present work presents a discussion about the challenges of text production teaching in the final years of Elementary School, which had as a starting point the identification of a series of difficulties of the students of the eighth grade of the Luiz Frutuoso da Silva State School in Sapezal, MT. Among young people a great consumption of the media, are numerous information that arrive at all times ready and finished that do not require much effort, in this sense the school challenges them to the research, the work, since the effort of learning requires time to them, mainly when It is a matter of textual production, for in school students are not only consumers, but producers of information. What textual production practices have students undergone in school? How to arouse the pleasure of producing your own texts as opposed to the consumption of the text ready? When it comes to teaching-learning Portuguese, there are no recipes, mainly for textual production that is an activity of imagination, observation, effort and research. Effectively without prescription because recipe implies using information ready and a researcher teacher rebuilds his practice daily so that his students are creative producers capable of inventing and reinventing in their lives. In the face of these challenges, we sought support in theories on Language Concepts, Textual Linguistics and Discursive Genres studies to support this research. The pedagogical intervention occurred through a didactic sequence involving the genre of literary memories, following the methodological proposal of Joaquim Dolz and Bernard Schneuwly.

**KEYWORDS:** reading, textual production, discursive genre.

### Introdução

Nas últimas décadas tem se notado a ampliação de acesso universal da população ao ensino fundamental em comparação com décadas anteriores. Durante longos anos no Brasil, o direito a educação significava apenas o direito a uma matrícula em alguma escola, com a Constituição Federal de 1988, esse direito passou a ser além da matrícula e sim ao aprendizado. Quando se trata do ensino de Linguagem, espera-se que os alunos ao finalizarem o ensino básico, sejam capazes de interpretar e produzir textos coerentes de forma autônoma, interagindo com as várias situações sociais.

O desconforto causado ao notar-se na prática docente, que há muitos alunos no 8º ano do ensino fundamental com extrema dificuldade de interpretar e produzir textos de baixa complexidade, nos desafia a refletir sobre todo este processo. Ainda que, o trabalho em outras áreas seja relevante, nos ateremos nesta pesquisa à competência leitora e a produção de texto para conduzir nosso raciocínio, que estará voltado para o ensino básico.

Em atenção a estas evidências de fracasso escolar é que se recorre às teorias que possam fundamentar a reestruturação do ensino, neste sentido, os apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são importantes, bem como, a Base Nacional Comum Curricular, documento oficial mais recente, que contou com uma mobilização nacional de reformulação do currículo, além das pesquisas realizadas nas academias pelos estudiosos da linguagem.

O objetivo geral desse trabalho é identificar as principais dificuldades dos alunos do 8º ano no que se refere a produção de texto e contribuir com os professores e demais profissionais da educação na busca de caminhos para um ensino de linguagem mais eficiente.

## **A Produção Textual**

A comunicação nas redes midiáticas tem crescido nos últimos anos, os alunos passam muitas horas do seu dia escrevendo ou melhor teclando por meio de torpedos, redes sociais, blogues pessoais, chats entre outros meios que têm elevado a interação pela linguagem verbal. Essas novas tecnologias possibilitam o aparecimento de novos gêneros que devem ser objeto de estudo na escola, por isso, Marcuschi (2008, p 198), pergunta “se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um email e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola continuar ensinando como se escreve carta?

A resposta segue nas palavras de Antunes (2003, p.47): “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Se no cotidiano está confirmado o crescimento do uso da escrita na comunicação via internet, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, as avaliações oficiais apontam para um baixo desempenho linguístico. Ainda que a maioria dos professores tenha buscado melhorar sua prática, eles ainda se sentem impotentes por não conseguirem lidar esta situação.

Há um conjunto de variáveis que contribuem para este quadro educacional brasileiro em relação a produção textual sem generalizações, pois há alguns casos excepcionais, entretanto a maioria das escolas públicas tem problemas com a estrutura física e falta de materiais; os pais são ausentes na educação dos filhos; muitos alunos sem condições básicas de saúde e alimentação para ter um desenvolvimento adequado e currículos inadequados às necessidades sociais dos alunos.

Há outras opiniões sobre o assunto, Bechara (1992, p. 40) apresenta um diagnóstico do que seria a causa da crise do idioma tanto em escolas pública e particulares, respeitando sempre as exceções, como: o mau ensino de gramática; a decadência da escolas públicas nas séries iniciais; o despreparo crescente dos professores; a inutilidade dos currículos e programas, muitas vezes dissociados dos interesses dos alunos; as más condições materiais do ensino; a inutilidade dos alunos que entram na escola e dela saem muito rapidamente - por conta das aprovações automáticas e não do desempenho em português; a contestação à conquista pela burguesia, ideologia que discute o respeito à palavra escrita e o imperialismo da tradição fixada e garantida pelo texto.

Ainda que as análises apontem que os problemas educacionais brasileiros, sejam mais de ordem política do que de técnico-pedagógico, esta pesquisa se atentou às questões ligadas à prática de produção textual escolar tendo em vista o que propõe Antunes (2003, p.44):

[...] alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. Esses fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais

o texto é parte constitutiva. Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudos da língua.

Para Geraldi (1991 P. 165), “centrar o ensino na produção de texto é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos os quais se fala”. Costa Val, (2009, p.94) também faz alguns apontamentos sobre o processo de escrita.

Quem escreve leva em conta para quem, para quê, onde e quando está escrevendo e também em que situação seu texto será lido. É particularmente importante, para o autor de um texto escrito, prever quem será seu leitor – o que ele sabe e o que deixa de saber, o que espera encontrar naquele texto, com que disposição entra neste jogo comunicativo. Em função das respostas que imagina para estas questões, é que o autor decide (e em geral, não conscientemente) sobre o que e como vai escrever, selecionando suas opções no intuito de melhor concretizar seus objetivos e produzir no leitor os efeitos desejados.

A língua escrita apresenta suas especificidades nos aspectos semânticos e formais, e por isso é considerada mais difícil que a oralidade. Vygotsky (apud Baquero, 2001), destaca essas diferenças:

- Possui maior grau de contextualização;
- Os interlocutores encontram-se em situação diferente, excluindo a possibilidade de compartilhar um mesmo sujeito em seu pensamento;
- Requer mais palavras do que a linguagem oral, ou seja, necessita de um vocabulário mais rico;
- Há regras particulares que são impostas, tais como: sintaxe, o vocabulário, a variedade linguística adequada, etc.
- Exige do sujeito a criação de uma situação, ou seja, imaginá-la em seu pensamento;
- E considerada um processo psicológico avançado.

A produção textual é uma prática extremamente relevante no ensino da língua, por concretizar os discursos linguísticos, por possibilitar a aprendizagem da escrita e a interpretação da leitura. É no contato, com o papel que o pensamento humano se materializa e a língua se efetiva.

A palavra escrita é o maior bem da humanidade. (Leffa, 1996, p. 13) “Tudo o que de melhor produziu o pensamento humano está registrado na permanência da palavra escrita”. A escrita é também um evento social, por isso há algumas considerações que devem ser respeitadas neste processo. Santos, (2004, p. 86) destaca:

(...) a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor. Por isso, escrever uma carta para um amigo não o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para as diferenças dos tipos textuais, encontra-se portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto.

Considerando, portanto, a importância do processo da escrita é que os professores precisam desenvolver um trabalho de mediação para que os alunos percebam os diferentes gêneros que circulam na sociedade e conforme a necessidade de interlocução aprenda a escrevê-los. Conforme Antunes (2003, p. 42): “... só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser, como se disse acima, produtivo e relevante”.

Seguindo, portanto este viés é que esta pesquisa tem como base a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua que percebe a escrita como uma atividade interativa que envolve mais de uma pessoa em relação cooperativa cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins.

Quando o autor seleciona algo a ser dito ao leitor, ele pretende interagir e alcançar algum objetivo para que isto aconteça deve haver um envolvimento entre os sujeitos para que a comunhão de ideias aconteça. É assim uma escrita interativa, dinâmica e dialógica.

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta a cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à comunicação entre sujeitos, os quais, cooperativa e socialmente e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com a outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer do quanto dizer e de como fazê-lo. Antunes, (2003, p. 46)

Como manifestação verbal das ideias, a atividade escrita traz em sua essência a interação, trata-se de uma troca de informações de quem tem algo a dizer e para quem dizer, aí está o núcleo de toda esta discussão, o ter o que dizer é a razão primeira para se escrever e o para quem dizer é a referência do porquê e como fazê-lo. Antunes ( 2003, p.46) reforça “ Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa, e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.”

### **O Que É Produzir um Texto na Escola?**

Muitas ações institucionais como a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), já foram implantadas a fim de fundamentar a prática pedagógica das escolas públicas. No que se refere à Língua Portuguesa esses documentos apresentam orientações para o ensino de leitura, escrita e de gramática, mas a renovação tão esperada ainda está limitada às iniciativas assistemáticas.

Quando se fala do trabalho com a produção de texto escolar ainda persiste uma situação desanimadora do insucesso em que muitos alunos criaram uma ideia de que português é uma língua difícil e ao escrever eles vão cometer erros e conseqüentemente terão notas baixas. Isso se deve a uma crença equivocada de que ensinado a nomenclatura gramatical os alunos desenvolveriam as habilidades necessárias para ler e escrever.

Antunes, (2003, p. 25-27) faz um panorama em torno das atividades de escrita que ainda são percebidas no ensino.

- Um processo de aquisição de escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;
- A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever equivale a escrever com erros de ortografia.
- A prática de uma escrita artificial e inexpressiva realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras soltas e isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido de interação e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que tem a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentimento e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases, desligadas uma das outras sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social;
- A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo entre autor e o leitor.
- A prática de uma escrita que se limita a oportunidade de exercitar aspectos não relevantes da língua, nessa altura do processo de apreensão da escrita, como, por exemplo, a fixação nos exercícios de separação de sílabas, de reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais e outros inteiramente adiáveis;

- A prática enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realiza-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”.

Trabalhando nesta perspectiva, a escola tem marginalizado das práxis linguísticas os elementos fundamentais de uma língua que são a dialogicidade, a relação intersubjetiva e a historicidade, isso tudo neutralizou a prática de produção textual em sua função maior que é a geração de conhecimento em diferentes interações sociais possibilitados pelos gêneros discursivos. Suassuna (1995, p.45) explica:

**A anulação do que há de dialógico e interacional na linguagem acaba por distorcer, inclusive, a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Cuida-se do como dizer, muito mais do que se deveria fazer em relação a partir do para quê dizer. São heranças da pedagogia da imitação dos clássicos, dos modelos. Se não é isso escreve-se para aplicar regras de gramática. Ou mesmo provar conhecimentos de ortografia.**

Repensar uma tradição escolar, enraizada em métodos tradicionais, possibilita uma abertura entre educação e sociedade e entre professor e aluno. O que se espera da produção escolar escrita? Espera-se que as ações pedagógicas desenvolvam atividades práticas dirigidas a diferentes leitores e não exclusivamente ao professor; espera-se a formação de usuários da linguagem nas modalidades orais e escritas e por fim espera-se do professor, agente importante que atua diretamente com os alunos, comprometimento com sua prática.

Para Geraldi (1993, p. 135) existem duas concepções distintas de escrita: uma que determina que se escreve “para a escola”, pois o aluno produz uma redação, para o professor ler e atribuir nota, sem demonstrar o seu ponto de vista e outra denominada “na escola”, responsável pela produção de texto, na qual o aluno atribui-lhe o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita.

Há ações preliminares motivadoras para uma produção textual, normalmente os professores, por exemplo, realizam pesquisa, discussões antes do desenvolvimento de alguma atividade escrita, a fim de garantir um bom resultado. Sercundes (1997) chama esta concepção

de escrita como consequência, por resultar de leituras, pesquisas e discussões sobre o tema a ser argumentado, o problema é que neste processo a opinião do professor sobrepõe a do aluno.

A escrita vista como um dom, é a segunda concepção apontada por Sercundes, nesta perspectiva não há mediação do professor, nem leituras prévias. O aluno escreve o texto como se fosse um dom, normalmente com os números de linhas definidos pelo professor com o objetivo de adquirir nota.

Sercundes (1997) também apontou a concepção de escrita como trabalho, na qual a produção escrita é vista numa perspectiva de contínuo construção de conhecimento, por meio de leituras e releituras facção e refacção de textos. Nesta concepção, professor e aluno trabalham no texto e o reconhece como dinâmico por possibilitar a construção e reconstrução do saber. Nota-se que esta teoria dialoga com a concepção de linguagem como forma de interação, na qual seus atores mesclam seus conhecimentos a suas vivências considerando os aspectos sociais e históricos. Nesta concepção segundo Koch (2002, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...”.

Um momento importante do ensino é a produção de textual, a seleção de ideias e palavras, o cuidado com a coerência e coesão são preocupações do autor ao escrever um texto. Bakhtin (1997, p. 113) afirma que a escrita se dirige para alguém e, por isso, o indivíduo ao escrever deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos que podem apresentar níveis de conhecimentos maiores e menores.

Mendonça (2001) afirma que tem havido uma política de fechamento, que tem realizado momentaneamente um silenciamento das inúmeras possibilidades de sentidos dos textos, uma estereotipação de gêneros discursivos e um banimento das variedades linguísticas não- privilegiadas e cita algumas práticas dessa política de fechamento:

- A leitura de textos: silenciosamente de sentidos – esse silenciamento decorre da construção de relevância a partir da formulação de perguntas que conduzem o leitor a um único sentido para o texto;

- A produção de textos escritos: estereotipação de 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.
- 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.

Quanto mais a escola oportunizar a produção de texto, dando autonomia aos alunos para expor suas opiniões e criatividade, menos dificuldades estes alunos terão. Segundo Soares (2001, p. 55) “não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever”. Neste sentido, é preciso ter cuidado com práticas de produção de texto que Geraldi (1993) chama “para a escola”, em que o aluno escreve para o professor com o objetivo de obter notas, não como forma de exposição de ideias. Costumeiramente durante as aulas são promovidas discussões acerca de um tema para então produzir um texto, o problema é que muitas vezes os alunos destacam os posicionamentos dos professores em seus textos e não os seus.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (PCN,1997, p. 33)

O texto possui outras características quando é construído num contexto dialógico entre seus participantes professores e alunos, pois o aluno revela seu ponto de vista, deixa suas marcas mediado pelo professor. A produção textual nesta concepção possui um movimento de ir e vir, escrever/reescrever, ler/reler que contribui para novas produções. Essa atividade poderá render bons resultados se realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação

de principal mediador, favorecendo o agrupamento de seus alunos de forma a possibilitar a circulação de informações entre eles, de forma que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem.

No processo de aprendizagem da escrita é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, bem como acompanhar a utilização que se faz da escrita em diferentes situações e conhecer as reais posições que a escrita exige de quem se propõe produzi-la é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola, já que é função da escola formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados.

Na escola a produção de texto, tem sido realizada como exercícios que objetivam não só desenvolver a capacidade textual, mas também como uma avaliação para obter notas, isso possivelmente acontece devido à herança deixada por um ensino que por muitos anos foi baseado em práticas tradicionais de técnicas de redação que classificam os textos como os três tipos: narração, descrição e dissertação. Ao se restringir a produção textual no ensino-aprendizagem em apenas três modalidades pode se perder a dinamicidade da linguagem em seus diversos gêneros. Fiorin e Savioli, (2008) pontuam que é necessário esclarecer ao aluno que, por razões didático-pedagógica, a escola convencionou utilizar essa nomenclatura e que não há textos em estado puro, mas híbrido, isto é, os tipos descritivo, narrativo e dissertativo podem não aparecer em um único texto sozinho, o que não impede que, por conveniência didática esses textos sejam estudados em separado.

Neste sentido, é possível afirmar que há uma mobilidade de recursos nos textos o que permite mesclá-los nos diferentes tipos textuais. Para Passarelli (2012, P.49):

[...] todo discurso é argumentativo, objetivando persuadir e convencer alguém. Como a linguagem é essencialmente argumentativa, todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, daí frequentemente usarmos a linguagem com a finalidade de argumentar. Essa intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas, o que equivale a dizer que a argumentação pode se construir tanto na organização textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das interações comunicativas.

A superação de uma visão distorcida que os textos se limitam a tríade – escrita descritiva, narrativa e dissertativa - se faz necessária, visto que os segmentos educacionais devem atentar ao cotidiano e a vida prática dos estudantes, além dos muros escolares a qual tem revelado a existência de uma diversidade de textos que não se encaixa nessa classificação.

Por conta disso, tem-se percebido medo e até aversão à escrita por parte dos alunos, talvez isto ocorra devido aos modelos da tradição literária que as escolas adotaram para ensinar e estimular a escrita dos alunos. Ao se mirar em um texto perfeito, no caso, os cânones da normatividade e avaliar seguindo também este viés, pode-se realmente assustar ou até amedrontar um escritor iniciante como o aluno. Passarelli, (2012, p.43) recorreu a depoimentos de autores consagrados que também encontraram dificuldades ante ao desafio inicial:

<b>Como alguns escritores driblam o branco</b>	
1. Escrevendo mais – para se livrar do desespero.	Jorge Caldeira
2. Caminhando pelo centro da cidade.	Maria Adelaide Amaral
3. Com um cigarro – um tango.	Lygia Fernandes Telles
4. Com muito trabalho – e transpiração	Patrícia Melo
Folha de S. Paulo, 8 ago.1995.	

As falas desses autores demonstram que nem mesmo eles consideram a tarefa de escrever como algo fácil. É importante enfrentar o desafio e acreditar que é capaz de organizar suas ideias para o não simples, mas árduo trabalho do ato de escrever.

Outro ponto importante, dos depoimentos é a contraposição da concepção de escrita como um dom de Sercundes, (1997). Eles revelam que o ato de escrever exige dedicação, esforço e trabalho, portanto os alunos podem se tornar bons escritores o que derruba a falsa ideia de “dom especial” para escrever.

Para facilitar o desenvolvimento de atividades escrita no âmbito escolar é importante evitar algumas práticas rotineiras – imposição de temas e correções baseadas nas normas prescritivas da gramática tradicional. Por isso ressignificar o ensino da escrita perpassa por uma intervenção mediadora do professor a fim de que os alunos superem os medos e dificuldades de escrever e percebem-se como sujeitos autores de textos.

Além disso, é desejável romper com a pedagogia de ensino de língua que tem como princípio o ensino do certo em detrimento do errado. Uma metodologia excludente que se vale de estratégias baseadas em estruturas que se repetem e em habilidades adquiridas mecanicamente, voltado à forma e ao produto.

Quando se trata do trabalho com o texto escrito, a interação professor-aluno é fundamental, pois um professor mediador pode criar situações didáticas que minimizem a resistência dos alunos à escrita, por que escrever envolve empenho, reflexão. Na elaboração dos textos há um trabalho contínuo antes, durante e depois, na busca de informações, escrevendo e reescrevendo textos, por isso no meio linguístico comenta-se que os bons escritores realizam três etapas: planejamento, releitura e edição. Para Passarelli, (2012 p,147), “se o professor sistematizar a prática, terá como ministrar instrução específica a respeito da produção textual, evidenciando ao aluno que, para melhorar sua redação, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar”. Além disso, uma prática de leitura constante é importante, pois contribui significativamente para ampliação do repertório e consequentemente para o uso da língua escrita.

### **As Contribuições da Leitura na Produção Textual**

“Para fazer uma frase de dez palavras são necessárias umas cem”. Fernandes, (1994). Refletindo sobre as palavras de Millôr Fernandes percebe-se que o processo de produção textual irrefutavelmente reflete a prática de leitura. Para Passarelli, (2012, p.54-55) “A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter sobre o que escrever. A leitura também contribui para a constituição dos modelos: ter como escrever”. Bakhtin (2003, p.271), o leitor, numa situação de interação com o autor e com o texto, “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc”. Neste sentido, o papel do professor é de mediador, entre o texto e o aluno, a fim de desenvolver a autonomia da leitura dos discentes, ele não pode ser um mero reproduzidor de conhecimento, mas sujeito da ação, capaz de intervir no mundo com uma linguagem prática sociocultural.

[...] É pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que aprendemos a forma de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) E de apresentações (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. A exposição, pela leitura, é claro a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita. (É bom lembrar que “bons textos” não apenas os textos corretos gramaticalmente). Antunes (2003, p.75-76)

Atento ao conceito interacionista, Geraldi (1997) propõe três práticas pedagógicas indissociáveis para o ensino de Língua Portuguesa, as quais objetivam ultrapassar o ensino superficial de linguagem.

- Leitura de textos
- Produção de textos
- Análises linguísticas

Indiscutivelmente, essas três práticas são eixos balizadores do ensino de linguagem e a metodologia aplicada ao se desenvolver tais atividades é igualmente importante, pois só um trabalho ativo de leitura, compreensão e interpretação de texto é capaz de promover a aprendizagem.

Sobre leitura, o PCN (Brasil, 1998, P.72-73), pontua como e quando essa atividade deve acontecer nas aulas.

- 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 linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.
- Leitura em voz alta pelo professor e pelo aluno.

Evidentemente a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É um processo de interação entre sujeitos que envolve recuperar, interpretar e compreender conteúdos e intenções do texto. Por isso, além da forma e do momento adequado para trabalhar a leitura o professor deve mostrar o porquê que a leitura de textos é importante e necessária à formação de seus alunos. Geraldi (2002, p. 120 e121), apresenta algumas ideias que podem auxiliar nesta questão.

- Pode se ir ao texto em busca de respostas a perguntas que tenho, é o caso de perguntar ao texto.
- 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 usá-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.

Para Antunes (2003, P.66) “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pelo autor”. Como se pode ver, a prática de leitura, precisa ter sentido, o aluno deve compreender o porquê da sua leitura para estabelecer o processo de interação sujeito/linguagem e construir sentidos com sua bagagem histórica - sociocultural. Na concepção Linguagem como Interação, o processo de leitura é definido como uma interação entre leitor-texto-autor, portanto os significados são construídos a partir dessa interação, estabelecida por meio do diálogo entre texto e leitor, neste sentido o leitor vai além de extrair informação do enunciado e passa a produzir sentidos.

### **O Que Dizem os Documentos Oficiais Sobre a Leitura?**

A falta da prática de leitura tem sido preocupação nacional, porque implica diretamente no fracasso escolar em todas as fases do ensino básico, refletindo também no ensino

superior. Tentando superar essa defasagem o governo por meio do Ministério da Educação, tem revisado o livro didático, o qual passa por um processo de avaliação antes de chegar aos alunos como também ampliou a distribuição desses livros. O Brasil tem conquistado avanços significativos em termos de garantias constitucionais para a educação como programas de universalização do acesso a livros (PNLD, PNLEM, PNBE) o que pode ser explicado por:

Programas governamentais responsáveis pela distribuição do livro escolar. PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que distribui gratuitamente dicionários e manuais didáticos das disciplinas do ensino fundamental I e II a todos os alunos e escolas; PNLEM – Programa Nacional do Livro de Ensino Médio, correlatos do PNLD para o nível médio; e PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar, que distribui às bibliotecas das escolas paradidáticos, e divulgação científica e obras literárias. (Rojo, 2009, P. 28)

Embora todas estas ações tenham sido efetivadas e o acesso universal da população ao ensino básico tenha também ampliado ao longo dos últimos anos ainda não podemos considerar os alunos brasileiros como bons leitores e escritores.

As necessidades de leitura há muito tempo ultrapassaram a alfabetização ou mesmo a decifração do código escrito, mais do que isso a escola e a família têm atualmente o desafio de favorecer a prática e gosto pela leitura, tendo em vista sua importância na construção de sentidos e percepção de mundo da vivência do indivíduo, para além dos sinais linguísticos. Segundo Leffa (1996, p.10) “pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca”. Nesta perspectiva, o ensino de linguagem deve se atentar, sobretudo para as práticas sociais que os alunos estão inseridos.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No

entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (PCN, 1997, p.38)

A leitura na perspectiva interativa possibilita o diálogo entre o conhecimento do leitor e o texto. Assim, poderá ocorrer a interatividade plena se o leitor ao realizar novas leituras processar textos já lidos, ou seja, realizar inferências sobre o assunto. (Leffa, 1996, P.10) “Ler é, portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”. Portanto, desenvolver habilidades leitoras de associação de diferentes textos para estabelecer a compreensão de novo texto é o que se chama de interatividade. Para Orlandi (1988, P.09), “A leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produções de sentidos em uma palavra: historicidade”.

Outro documento oficial recente é a Base Nacional Comum Curricular que é “uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação” (BNCC, 2016, p.24). Neste documento os textos que circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social são organizados por campos de atuação.

**Campo da vida cotidiana** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional. **Campo literário** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. **Campo político-cidadão** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. **Campo investigativo** – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas

relacionadas ao estudo, a pesquisa e a divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. (BNCC, 2016, Pág.90).

É possível observar fortemente a presença dos gêneros discursivos, inclusive repetindo em alguns campos. Como mostra a BNCC, a linguagem apresenta diferentes características em cada momento histórico e social o que evidencia seu dinamismo. A leitura na perspectiva da coprodução de sentidos está embasada na concepção dialógica de linguagem que dá autonomia ao leitor para a construção do conhecimento. Freire, (1996, p.10) destaca: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Certamente a BNCC que foi amplamente discutido nas escolas públicas por vários estudiosos contempla as contribuições de Paulo Freire para a pedagogia da leitura e aquisição da linguagem, quando em suas obras questionou as práticas autoritárias que desvalorizavam os contextos vivenciais e passando inclusive a valorizar “a voz do aluno”. O embricamento da leitura ao universo vivencial foi muito defendido por Freire como uma função pedagógica para a construção do conhecimento da linguagem. Atualmente, há esta preocupação com as práticas leitoras interligadas no sentido uso e reflexão crítica na compreensão dos gêneros diversos. Como aponta uma das dimensões propostas na BNCC:

O desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade, etc.). (BNCC,2016, p.189)

A Base Nacional Comum Curricular faz apontamentos norteadores para o ensino que o Brasil precisa, contudo toda pesquisa se efetivará na prática com a aplicação de um bom currículo, metodologias e avaliações fundamentadas e isso requer envolvimento de todos os professores bem como das equipes gestoras. Neste sentido, as concepções aqui apresentadas podem servir de referências para uma prática pedagógica de leitura crítica.

## **As Avaliações Oficiais**

Os resultados das avaliações oficiais (SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM e PISA) revelam sérias deficiências do estudante brasileiro no que se refere a sua capacidade leitora de compreensão e interpretação de texto. Muitos alunos não conseguem inferir informações de um texto; reconhecer a ideia central; tão pouco, relacionar informações dos textos com suas vivências diárias. O QEDU também aponta que no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano, apenas 23% dos alunos aprendeu o adequado na competência de leitura e interpretação de texto, dos 2.589.764 alunos pesquisados, apenas 610.893 demonstraram aprendizado adequado.

Importante destacar que estas avaliações cobram descritores, habilidades e competências cognitivas de leitura não de forma isolada, mas considerando o contexto histórico, social, político ou cultural. (Rojo, 2009, p. 32) afirma, “... no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando estão em jogo à leitura de gráficos, mapas, diagramas, isto porque muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino”. Portanto, cabe uma reflexão sobre as outras áreas de conhecimento presentes no currículo escolar que necessitam de análises de gráficos como geografia e ciências. Será que o estudo desses gêneros tem sido frequente nestas aulas?

Ao se refletir sobre a complexidade desses exames que são elaborados com fragmentos de gêneros textuais variados e exigem dos alunos proficiência de leitura intertextual e interdiscursiva e que a maioria dos estudantes falha ou não consegue os resultados esperados, conclui-se que há um descompasso entre um ensino de leitura que queremos e o que se tem ofertado nas escolas públicas e privadas. Por isso há necessidade de se colocar uma interrogação no final da seguinte frase: será que ainda estamos com práticas docentes calcadas no ensino de regras e padrões linguísticos quando deveríamos estar preparando os alunos para protagonizar criticamente suas vivências por meio da linguagem? Os sinais de interrogações não param por aí.

Para muito além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos levam a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de

leitura e propostas de letramento estiveram submetidas por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (Rojo, 2009, p.36)

As perguntas de Rojo (2009) ainda estão sem respostas, e a escola está com enorme dificuldade de fazer com a prática de leitura e escrita se tornem mais presentes no cotidiano da população. A LDB completa 28 anos, estabelecendo o direito à aprendizagem dos indivíduos. Ainda assim, a escola ainda está com uma formação de “leitores” que decodificam qualquer texto, mas não conseguem compreender o que tentam ler, ou mesmo realizar uma interpretação crítica sobre fatos ou opiniões.

Por outro lado, as famílias parecem deixar todo o processo de aprendizagem a cargo da escola, os pais levam seus filhos ao parque, a sorveteria, mas dificilmente os levam a biblioteca ou livrarias. No entanto, quando se tem um ambiente familiar em que a leitura e a escrita são promovidos e incentivados, é fácil da criança adquirir o hábito permanente da leitura e escrita. Cardoso e Pelozo (2007, p. 4) em suas pesquisas pontuam a importância da participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e afirmam que “pais que leem formam crianças leitoras”.

Propõe o (PCN, 1997, p. 35) “... É necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos)...”.

### **Considerações Finais**

Agora nos momentos finais desse trabalho, há um olhar diferenciado sobre o tema aqui proposto principalmente para quem o produziu. Tendo em vista que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a produção de texto, orientam as escolas para a formação de escritores com competências para adaptar os gêneros textuais aos seus objetivos e as circunstâncias enunciativas a que se propõe e assim produzir discursos coerentes com as situações que estão postas culturalmente. Conforme o (PCN, 1997, P.43) Hoje já se sabe que aprender a escrever



Edição 25 – Fevereiro de 2020  
Artigo recebido até 30/12/2019  
Artigo aprovado até 22/01/2020

envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos.

Em todas estas propostas teóricas está implícito o entendimento que para escola formar sujeito construtores de textos deve haver antes uma formação de leitores competentes por meio do ensino voltado para as práticas sociais isso supõe formar indivíduos com habilidades para identificar elementos implícitos, realizar inferências entre o texto que lê e outros textos já lidos e compreender o processo dinâmico de construção de sentidos, isso tudo favorece compreensão integral dos textos.

Os estudos das pesquisas da linguagem são importantes para nortear as práticas cotidianas dos professores, só conhecendo o processo histórico e as teorias que envolvem a educação se construirão novas metodologias pedagógicas mais coerentes com os contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológico dos alunos. É importante chamar atenção para as palavras: contextos sociais, interação e mediação, pois elas são as bases das novas teorias tanto de leitura quanto de escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé, 1937 Aula de português: encontro & interação – São Paulo: Parábola editorial, 2003 – (Série Aula;1).

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In.: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BAQUEIRO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Arned, 2001.

BECHARA, Evanildo. O Linguístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Elvo (Orgs). Linguística aplicada ao ensino de português. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1992, p.33-50.

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. [basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/), pesquisado em 15 de Outubro d 2016 as 09:38.



Edição 25 – Fevereiro de 2020  
Artigo recebido até 30/12/2019  
Artigo aprovado até 22/01/2020

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.

\_\_\_\_\_, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. Série. Brasília: SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, SEF. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ciclos. Brasília: SEF, 1997.

CARDOSO, Giane Carrera; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. Revista Científica Eletônica de Pedagogia, Garça, SP, v. 5, n. 09, p. 01-07, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça; at. Al. Avaliação do Texto Escolar: Professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2009.

FERNANDES, Millôr. Millôr definitivo: a bíblia do caos. 2<sup>a</sup>.ed. porto Alegre: L&PM, 1994.

FIORIN; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. A sala de aula é uma oficina de dizer ideias. Nova Escola. (set.), 18-20 , 1994.

\_\_\_\_\_, J.W. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

<http://www.qedu.org.br/ideb#busca>, pesquisado em 16 de Outubro de 2016 as 07:10h.

<http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>, pesquisado em 16 de Outubro as 07:25h.

MARCUSCHI, L.A. Linguística de Texto – o que é e como se faz. Recife: Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

\_\_\_\_\_, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3. Ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDOÇA, Marina Cecilia. “Língua e Ensino: Políticas de fechamento”.IN MUSSALIN, Fernanda e Bentes, Ana Cristina.(Orgs). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, V. 2.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. São Paulo/Campinas:Cortez/Editora da universidade estadual de Campinas, 1998.



Edição 25 – Fevereiro de 2020  
Artigo recebido até 30/12/2019  
Artigo aprovado até 22/01/2020

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. Ensino e Correção na produção de textos escolares/Lilian Ghiuro Passarelli. – ed. – São Paulo:Telos, 2012.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 28. Ed. São Paulo: Cortez, 1993b.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social/Roxane Rojo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz. O professor e a escrita:entre práticas e representações. FIAD, Raquel Salek (orient.). Tese. Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas instituto de estudos de linguagem. S P, 2004, 59p.

SERCUNDES, Maria M.M.I. (1997). Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. Em: Chiappini, L. (1997). Aprender e ensinar com textos de alunos. V. 01. Col. Aprender e Ensinar com Textos. São Paulo: Cortez.

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, p. 49-73.

SUASSUNA, Livia. Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas: papiros, 1995.

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

LEFFA, Vilson. Aspectos da leitura/Vilson J. Leffa.-Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.