



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS (UFCG/CFP)**

ROGENIA MACIEL LINS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: redimensionando a prática
pedagógica no ensino fundamental**

CAJAZEIRAS – PB

2014

ROGENIA MACIEL LINS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: redimensionando a prática
pedagógica no ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras - PB em cumprimento à exigência para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof Dr. Onireves Monteiro de Castro

CAJAZEIRAS – PB

2014

ROGENIA MACIEL LINS

PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: redimensionando a prática pedagógica no ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras - PB em cumprimento à exigência para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINDORA

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro (Orientador)

Profa. Dra. Luíza de Marilac Ramos Soares (Examinador I)

Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva (Examinador II)

Profa. Dra. Maria da Luz Olegário (Suplente)

CAJAZEIRAS – PB

2013

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao homem que me fez perceber desde muito cedo a
importância dos estudos.*

*O homem que todo esforço fez para que eu pudesse ter uma boa formação
acadêmica, indo algumas vezes além dos seus limites.*

*O homem para quem o ser humano tem a obrigação de ser melhor e de caminhar
sempre na direção da superação de si mesmo.*

*Dedico esta pesquisa ao homem que muito mais que cuidar de mim, me amou
incondicionalmente.*

*A **Renê Maciel de Sousa**, meu pai, meu 'comandante'.*

(In memoriam)

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser uma força sempre presente em minha vida.

A minha mãe, mulher guerreira e exemplo de fé e amor em nossa família.

A todos os meus irmãos que me ajudaram e me deram apoio nessa caminhada.

Ao meu esposo e filhos pelo brilho que trazem a minha vida.

Aos meus amigos.

Ao meu admirado orientador, Onireves Monteiro de Castro, pelo apoio na escolha dos caminhos que tive que fazer ao longo dessa pesquisa e pelo conhecimento partilhado.

Obrigada.

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais cão nos meus olhos do que cansaço em minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça...

Cora Coralina

RESUMO

O presente trabalho científico tem como objetivo a apresentação de algumas reflexões sobre os processos de leitura e escrita com enfoque na produção textual realizada em sala de aula, levando em consideração o trabalho com os gêneros textuais como possibilidade didática de se desenvolver tais habilidades nos alunos do ensino fundamental. Faz uma breve explanação sobre as concepções teóricas que envolvem as habilidades de produção textual na sala de aula. Apresenta várias reflexões sobre os conceitos de leitura, escrita, texto, letramento, gêneros textuais e sequências didáticas, sob a perspectiva interacionista e a noção de leitura enquanto processo de compreensão e atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos na superfície textual. Com isso, propõe reflexões sobre o trabalho de produção textual, nos aspectos de leitura e escrita, como eixo norteador das aulas de língua portuguesa. Ao final, procura apontar algumas possibilidades didáticas de abordagem da produção textual em sala de aula, a partir do trabalho com sequência didática do texto instrucional 'receita', de modo a dar enfoque àqueles gêneros que fazem parte do contexto no qual os alunos estão inseridos. Tais reflexões propostas buscam auxiliar a tarefa do professor no que tange ao ensino da produção textual na escola, tomando como viés orientador o trabalho com sequências didáticas com textos instrucionais.

Palavras-chave: Leitura. Gêneros Textuais. Produção Textual. Sequências Didáticas.

ABSTRACT

This scientific work aims to present some reflections on the reading and writing processes with a focus on textual production carried out in the classroom, taking into consideration the work with genres as didactic possibility of developing such skills in students elementary School. A brief explanation of the theoretical concepts that involve text production skills in the classroom. It presents several reflections on the concepts of reading, writing, text, literacy, genres and didactic sequences under the interactionist perspective and the notion of reading as a process of understanding and interactive activity of production of meaning, which takes place on the basis of linguistic elements in the textual surface. Thus, we propose reflections on the textual production work, the aspects of reading and writing, as a guiding principle of the Portuguese language classes. In the end, we try to point out some didactic possibilities of textual production approach in the classroom, from the work with didactic sequence of instructional text 'recipe' so as to give focus to those genres that are part of the context in which students are entered . Such reflections proposals is to assist the teacher's task in relation to the teaching of text production at school, taking as guiding bias work with didactic sequences with instructional texts.

Keywords: Reading. Textual genres. Text production. Teaching sequences.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1 LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS TEÓRICOS.....	10
1.1 Leitura: concepções teóricas.....	11
1.2 Escrita: concepções teóricas.....	15
2 O CONTEXTO ESCOLAR DE PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	19
2.1 Texto: delimitando conceitos.....	19
2.2 Leitura e produção textual na sala de aula no ensino fundamental.....	21
3 AFINAL, O QUÊ ESCREVER?: uma reflexão sobre gêneros textuais.....	24
3.1 Conceituando gêneros textuais.....	24
3.2 Os gêneros textuais e os PCN.....	27
3.3 Gêneros e tipos textuais.....	31
4 PRODUÇÃO TEXTUAL: traçando possibilidades didáticas.....	35
4.1 Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola.....	35
4.2 Revisão e reescrita textuais na escola: criando oportunidades de reflexão sobre a escrita.....	39
4.3 Produção textual: algumas possibilidades didáticas	
4.3.1 Trabalhando com textos instrucionais na sala de aula	
5 SEQUENCIA DIDÁTICA: “Que delícia de bolo”: uma proposta a partir dos estudos de Calkins (1989) e Dolz & Schnewly (2011)	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
7 REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

Foi principalmente a partir do final da década de 1970 e 1980 que ocorreram algumas mudanças no modo de encarar não somente o ensino da língua, mas em especial, os princípios formais que orientavam o ensino no país. De maneira geral, todas as novas correntes apontavam para um ensino da língua pautado na interação. Nesse sentido, o texto – oral e escrito - adquiriu um novo papel e um novo significado no ensino da língua portuguesa.

Dentro dessa abordagem interacionista, o trabalho pedagógico com a produção textual surge sob uma nova perspectiva: o enfoque dado ao processo de produção textual, seja ela oral ou escrita, muda conforme o objetivo da comunicação, ou o seu contexto de produção ou de leitura.

Aqui se inicia a discussão sobre os gêneros textuais, uma vez que falar de produção de textual é falar de uma realidade mutável, flexível e que se concretiza nas mais variadas situações de comunicação e nos moldes dos mais variados gêneros, apontando com isso para outra discussão, dessa vez acerca do letramento.

Pode-se dizer que um dos maiores avanços que ocorreu no âmbito do ensino no país refere-se ao fato de a língua escrita passar a ser vista como um ato social e com propósitos específicos, não apenas como atividade abstrata, desprovida de significação para o aluno. Isso tem trazido fortes consequências para a aprendizagem dos alunos e para a educação como um todo.

É comum ouvirmos, por exemplo, em debates entre professores comprometidos com o seu ofício, questionamentos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos em termos de leitura e de escrita. Para acentuar o debate, observamos as queixas de que nos vestibulares ou concursos os alunos não têm se saído bem nas questões que necessitam dessas habilidades. Uma possibilidade aponta para o fato de que tais dificuldades têm sua origem nas falhas do ensino da leitura e da escrita na escola que acontece desde o ensino fundamental e perpassa toda a educação formal do aluno. Dados oficiais

Uma dessas dificuldades, por exemplo, está no fato de que na escola o ensino de leitura e de escrita parece estar dissociado da realidade do aluno e as estratégias que o professor apresenta não dão conta de atender as efetivas necessidades desses alunos. Nesses termos, os espaços para vivenciar situações de escrita de textos em sala de aula de modo significativo e dinâmico não são

constituídos de modo eficaz, e isso tem acentuado o quadro geral de defasagem do ensino público, especificamente na área de língua portuguesa.

Essa descontextualização das situações de produção escrita realizadas em sala de aula pode explicar, por exemplo, o fato de que muitas vezes o aluno, solicitado a escrever na escola, não o faz, embora opere diariamente com a escrita em diversos setores da sua vida: no seu celular, nas redes sociais, em bilhetinhos ou cartas, agendas, listas, entre tantos.

Muito mais importante que as repetitivas atividades de produção textual que a escola propõe (quando propõe) é que elas sejam significativas e que se configurem em uma excelente oportunidade de refletir sobre a escrita. Nesse sentido, ousamos afirmar que o modo como essa atividade vem sendo desenvolvida nas salas de aulas das escolas públicas vem sendo negligenciado, em especial, no ensino fundamental, tanto no quesito quantidade quanto naquilo que se refere a sua eficiência.

É sabido que uma das funções da escola é exatamente desenvolver nos seus alunos habilidades de leitura e de escrita de tal modo que, quando solicitado nas diversas situações de sua vida, o aluno possa utilizar-se dessas habilidades de maneira autônoma e eficaz. Assim, infere-se que, se o aluno precisa utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em sua vida social, em especial aqueles que remetem aos conhecimentos linguísticos e de comunicação, é necessário que a escola adéque seu foco de ensino e sua metodologia à realidade do aluno e mais ainda, que essas situações de escrita sejam planejadas e executadas em sala de aula sob a orientação do professor e permitindo ao aluno refletir sobre suas incoerências na escrita e que tenham também uma oportunidade de reescrita.

Atualmente visualizamos uma nova sociedade, onde à escola, cabe o desafio de desenvolver competências e habilidades comunicativas oral e escrita nos seus alunos para que construam um conhecimento com base nas exigências dessa sociedade. De fato, são inúmeras as situações em que nos deparamos diariamente com a necessidade de escrever, é preciso, pois, fornecer a esses alunos subsídios para que eles possam interagir nesses contextos de comunicação social.

Neste trabalho, daremos enfoque às reflexões acerca do trabalho com a produção textual realizada em sala de aula no ensino fundamental, pois acreditamos que essa atividade tem sido desenvolvida de modo incoerente o que tem acentuado a problemática do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita no país.

Sabemos que a leitura e a escrita são processos complementares, que não podem ser abordados mecanicamente ou separadamente, pois ambos apontam para o desenvolvimento de uma habilidade fundamental no ser humano: a de comunicação. Nesse sentido, tanto o trabalho com a escrita quanto com a leitura deverão ser norteados por critérios indissociáveis das vivências do leitor com as diversas formas de linguagens que compõem as inúmeras situações comunicativas, e nesse ponto cabe destacar a necessidade de uma reflexão acerca da proposta de letramento e dos gêneros textuais.

Desse modo, destacamos a ideia de que o ensino da produção de textos dentro de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, cujo objetivo principal é possibilitar o uso da escrita como fator de interação social, aponta para a necessidade também do trabalho com a leitura. Assim é que tentaremos abordar algumas reflexões sobre essa relação entre a leitura e a produção textual, afinal, para que o aluno escreva é necessário que ele tenha o que dizer e a leitura se torna um exercício para tal fim. Outro ponto refere-se ao fato de que o conhecimento sobre o uso social da escrita permite uma melhor administração nas situações de comunicação que o aluno vivencia em sociedade. Enfim, é necessário reforçar que a leitura é essencial para uma boa escrita.

No entanto, muitos são os problemas que sondam a prática de produção textual na escola. Um deles refere-se ao tempo que a escola oferece para o desenvolvimento dessas atividades que não permite uma abordagem mais minuciosa e um acompanhamento do processo de escrita integralmente pelo professor, em especial no que tange às orientações sobre estratégias que possam ajudar os alunos a produzirem textos melhores. Além disso, as salas de aula são superlotadas e o *feedback* do professor sobre o exercício de escrita de todos os alunos torna-se quase impossível.

A escola tem o dever de formar o aluno-escriptor, de modo que eles se tornem adultos que, ao solicitados, possam utilizar essa habilidade com adequação, e autonomia. Nesse sentido, vale destacar o fato de que o simples contato do aluno com materiais escritos não se traduz em garantia para tal formação, em especial porque na grande maioria, os textos que circulam na escola são bastante específicos na sua função de atender às exigências pedagógicas traçadas pela escola. Mais que isso, os alunos devem ter contato com uma grande diversidade textual que visem a variados objetivos. Isso é possível através de uma metodologia

de ensino pautada numa proposta de letramento, valendo-se das inúmeras possibilidades de trabalho com os gêneros textuais.

Outro entrave remete-nos à necessidade que as escolas apresentam em termos de qualificação dos professores para lidar com a problemática existente em torno do ensino de produção textual. Faz-se urgente o ofertamento de formação continuada para os professores de língua portuguesa no que tange ao trato da produção escrita na escola. De modo geral, pode-se afirmar que acontecem poucas formações sobre o modo como trabalhar a produção textual na sala de aula.

Dada a importância da temática propomo-nos a discutir acerca de alguns conceitos pertinentes e outros princípios que, de certo modo, tornam-se indispensáveis para uma compreensão mais sistemática do trabalho com produção textual na sala de aula. Nesse sentido, abordaremos alguns conceitos de leitura, escrita e texto que poderão orientar o trabalho com a produção de textos na sala de aula. Também discutiremos questões referentes à importância do papel da leitura no processo de produção textual e à variedade de gêneros que circulam socialmente com enfoque numa proposta metodológica que eles possibilitam quando do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, e com o intuito de auxiliar a prática pedagógica do professor, apontaremos algumas estratégias de trabalho com produção textual na escola que possam, num primeiro plano, potencializar a metodologia de ensino utilizada em sala de aula, em segundo plano, ampliar a aquisição das habilidades referentes à escrita pelos alunos na produção dos diversos gêneros textuais que circulam no seu contexto sociocultural. Essas possibilidades giram em torno da proposta de letramento e da diversidade textual. Para tanto, abordaremos algumas questões referentes à prática de leitura e de escrita na escola enquanto processos de interação e de comunicação do aluno.

Em termos gerais o objetivo a que nos propomos é refletir acerca da realidade do ensino de produção escrita na escola em seus mais variados aspectos, levando em consideração a proposta de letramento e o trabalho com os gêneros textuais, de modo que tais discussões possam apontar caminhos para o trabalho com a produção de texto na sala de aula. Nesse sentido trabalharemos a partir de pesquisas bibliográficas de autores vários cujos estudos fundamentarão as nossas discussões.

Dessa forma, no primeiro capítulo, abordaremos questões concernentes aos aspectos teóricos de conceituação de leitura e de escrita, vistos como processos complementares e de caráter interativo. Para tanto, utilizaremos as orientações de Koch&Elias (2012), Martins (2012), Oliveira (2010), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

No segundo capítulo, apresentamos algumas reflexões acerca do conceito de texto, bem como a abordagem do trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula. Para tanto, recorreremos aos estudos de Koch (2004), Bakhtin (2003 - 2006), Kleiman (2004), Cavalcante & Custódio Filho e Bronckart (1999).

No terceiro capítulo, por sua vez, analisaremos questões pertinentes à conceituação dos gêneros textuais e a diferença entre gênero e tipo textual, a partir dos trabalhos de Bakhtin (2006), Dolz & Schunewly (2013), Koch & Elias (2012), Marcuschi (2010), Kleiman (2007) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No quarto capítulo o foco é a atuação do professor e os desafios de ensinar leitura e, especificamente, a produção textual na sala de aula. Utilizaremos para tanto as orientações dos PCN e os trabalhos de Chiappini (1998), Ramos (2011), Calkins (1989), Zilbermann (1986), Oliveira (2010), Viana (2012), Dolz & Schunewly (2013), além disso, refletiremos acerca da escrita através das atividades de revisão e reescrita textuais na escola.

Por fim, serão destacadas algumas sugestões de atividades para o professor no que tange ao trabalho com a produção textual na sala de aula e secundariamente com a leitura a partir dos estudos de Porto (2009) e especialmente, as orientações de Calkins (1989) com a produção escrita na escola, haja vista o caráter complementar desses processos, uma vez que acreditamos que o professor precisa redimensionar sua prática pedagógica visando à apropriação dos conhecimentos linguísticos fundamentais à vivência do aluno em sociedade.

No que tange às orientações sobre textos instrucionais, traremos as reflexões de Dolz e Schnewly (2013), Kaufman e Rodríguez (1995), Aldrigue et al (1998) e Santos e Fabiani (2012).

O capítulo quinto e último organizará uma sugestão de trabalho com uma sequência didática a partir das implicações teóricas de Calkins (1989), Calkins (2008) e Dolz & Schunewly (2013) com o livro “Que delícia de bolo”, de Calixto (2008) que trata do gênero textual instrucional “receita”.

O contato do indivíduo com o mundo da escrita dá-se por diversas formas, independentemente de ele ter domínio de leitura e escrita de textos. Ao adentrar nesse mundo o indivíduo opera com a linguagem de uma maneira mais sistematizada, encarando-a como um objeto manipulável. O desafio que se propõe ao professor de língua portuguesa é possibilitar essa manipulação da linguagem-objeto pelos alunos de modo que possam desenvolver sua competência comunicativa.

1 LEITURA E ESCRITA: concepções teóricas

Sabemos que é dever da escola desenvolver no aluno habilidades de leitura e produção de textos de modo que possa, quando solicitado, em diversas situações de sua vida, utilizar-se da escrita com adequação e com autonomia. Sobre esse assunto, Dolz e Schunewly (2013, p. 66) afirmam que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”.

A frequência com que escrevemos é de fundamental importância para que possamos desenvolver habilidades imprescindíveis na produção de textos, para tanto, é preciso que a escola oportunize essa atividade de maneiras variadas e significativas. No Ensino Fundamental, de modo específico, devemos também dar atenção à formação de leitores sem, contudo, marginalizar essas situações de escrita de textos.

As teorias que definem e orientam o ensino de leitura e escrita têm ajudado muito aos professores, sobretudo de língua portuguesa, que se encontram diante de um dilema sem saber, muitas vezes, como trabalhar a produção textual junto aos alunos de modo que se sintam motivados à escrita. Diante da necessidade de atender aos interesses dessa clientela, os professores precisam rever algumas práticas relacionadas ao trabalho com a produção textual, e para ressignificar essa prática é importante considerar os processos comunicativos que fazem parte do cotidiano desses alunos.

Nesse sentido, a escola precisa abrir espaço para uma reflexão mais sistematizada acerca do processo de produção textual que vem sendo realizado na sala de aula com vistas a redimensionar essa prática, considerando as necessidades dos alunos e fazendo-os compreender a importância da leitura e do contato permanente com diversos gêneros textuais nas variadas situações comunicativas, atentando para a adequação quanto aos usos da língua nessas situações interacionistas.

Por estarmos inseridos no mundo da escrita, costumamos encarar a produção de textos como uma atividade necessária ao desenvolvimento daquilo que chamamos competência comunicativa, entendendo por isso a habilidade de se utilizar dos diversos mecanismos que a língua nos oferece para transmitirmos nossos pensamentos, sentimentos e emoções. Esses mecanismos são muitos e, em se

tratando de textos, podem adotar critérios na sua produção e no seu uso. É o caso, por exemplo, de redigirmos uma “carta pessoal” (e não uma receita) porque queremos nos comunicar com alguém que está distante.

Outro ponto bastante pertinente refere-se à necessidade de sistematizarmos algumas reflexões sobre o conceito de leitura e seu papel na produção escrita e na formação leitora do aluno, haja vista serem considerados processos complementares e que se influenciam mutuamente, bem como sobre o texto, enquanto objeto resultante de um ato de linguagem. Mas afinal, o que entendemos por leitura e escrita?

1.1 Leitura: delimitando conceitos

A importância das atividades escolares de leitura e escrita de textos na escola tem sido constantemente reafirmada. A orientação que prevalece aponta para um trabalho pautado no ensino de leitura e de escrita de modo integrado desde as fases iniciais do ensino fundamental e com o máximo de contato com textos diversificados. Para Santos (2004, p. 11)

Ensinar a língua escrita e a elaboração de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objetivo de ensino. Pode-se alegar que o ensino de leitura e da escrita esteve sempre fortemente atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, não se pode desconsiderar que tenham sido objetos do processo de escolarização formal.

A autora reconhece o papel da escola no trabalho com essas atividades e sua necessidade no processo de formação escolar do indivíduo e sugere a discussão acerca dos conceitos de leitura que quase sempre estão associados a processos de decodificação e de codificação (mesmo reconhecendo-se a importância dessas fases na apreensão da leitura e da escrita). De acordo com Martins (2012, p. 30) a leitura se configura como

um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido.

Percebemos que a autora nos traz um conceito de leitura bastante amplo, que extrapola os limites da pura decodificação de símbolos na medida em que insere, por exemplo, a questão da historicidade e do contexto que o leitor – e o texto – está inserido.

Não é exagero afirmar que o ato de ler e escrever exige esforço e tempo, mas que muitos jovens não vêem sentido em ficar presos a livros quando podem fazer outras atividades com seus amigos. Nesse sentido, a atividade de leitura deve se configurar como algo prazeroso para que possa concorrer de alguma forma com os demais atrativos que o aluno dispõe.

Ler e escrever são práticas cotidianas e essas atividades se intensificam e ganham contornos mais amplos e mais sistemáticos no espaço escolar, pois apontam para uma dimensão crítica. O trabalho de formação de leitores tem enfrentado grandes desafios e um deles refere-se à falta de motivação dos alunos à leitura. Quando se diz que é necessário trabalhar a leitura e escrita com os alunos na escola, defende-se a finalidade primeira de formar leitores competentes e, conseqüentemente, ampliar o leque de oportunidades na formação também de escritores competentes.

A falta de uma metodologia de ensino pautada numa concepção interacionista da leitura e da escrita tem causado o desinteresse do aluno. Nesse sentido, a escola precisa orientar o trabalho com o texto considerando as estratégias adequadas a cada contexto de situação de ensino/aprendizagem dessas habilidades. De acordo com os PCN (1997, p. 41):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Desse modo, a leitura é encarada como um processo, haja vista o fato de se construir um sentido para determinado texto, e esse conceito vai além das convenções tradicionais de que ler se restringe ao ato de decodificar. Refletindo sobre esse aspecto, Martins (2012, p. 7) postula que:

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, “vive lendo”, talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, histórias em quadrinhos, foto novelas. Se “passa em cima dos livros”, na certa estuda muito. Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra.

Conforme a autora, a concepção de leitura ultrapassa aquele ato primário da decodificação de símbolos. Sua conceituação aponta para uma visão ampliada sobre leitura. Para fins desse trabalho adotaremos um conceito de leitura da perspectiva sociointeracionista de modo que possa embasar nossas reflexões sobre sua abordagem didática nas escolas. Segundo Koch&Elias (2012, p. 7):

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, de construção de sentido.

Para as autoras, a leitura se constitui um processo de interação entre autor-leitor-obra, em que os espaços são preenchidos pelos diversos conhecimentos do leitor num contínuo processo de interação e construção de sentidos. Tais conhecimentos não são apenas de ordem linguística, mas compreendem também estratégias de conhecimento e estratégias também discursivas.

Oliveira (2010, p. 59) inicia sua reflexão sobre leitura com uma indagação

A leitura é uma atividade exclusivamente lingüística? A importância dessa pergunta reside na resposta que o professor dá a ela, pois tal resposta revela sua posição teórica em relação ao ato de ler. O professor que responde essa pergunta afirmativamente é o mesmo que aposta no aprendizado da gramática tradicional para levar seus alunos a lerem com fluência. O professor que responde negativamente é aquele que tem consciência da natureza interacional da leitura e que busca ajudar seus alunos a construir conhecimentos que vão além do universo lingüístico.

Para o autor, a concepção de leitura ultrapassa os limites do universo lingüístico e se configura como processo de interação através do qual o leitor constrói um significado para o texto levando em consideração uma série de fatores que em maior ou menor grau influencia nessa construção. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 71) afirma ainda que:

A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula.

Desse modo, compreendendo a leitura como um procedimento interacional, cujo sentido é construído pelo leitor, o autor defende que a função do professor ao ensinar a leitura é de mediação entre a competência leitora que o aluno possui e aquela que ele pretende alcançar diante do texto. Sobre esse aspecto, Koch&Elias (2012, p. 11) também concebem a leitura como prática de interação:

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Para as autoras, o conceito de leitura é visto também como processo de interação e requer uma série de saberes que serão gerenciados pelo leitor para a construção de um sentido do texto. Este não pode ser concebido como algo pronto, acabado pelo autor e à espera do aluno, haja vista ser algo abstrato e dinâmico, no sentido de sofrer alterações na medida em que se mudem os fatores comunicativos.

Nesse sentido, o conceito de leitura tende atualmente a assumir uma concepção interacionista, de modo que leitor, texto e autor se encontram no ato da leitura e interagem na construção dos sentidos.

1.2 Escrita: delimitando conceitos

Já afirmamos anteriormente que a leitura e a escrita são aprendizagens fundamentais que devem ser oferecidas pela escola. O aluno que não desenvolver tais habilidades pode estar fadado ao fracasso escolar, por isso, a temática é tão amplamente discutida pelos educadores. Não se trata apenas de um trabalho mecânico de codificação/decodificação, conforme o dissemos. A tarefa do professor é bem mais abrangente. É preciso que o aluno saiba, antes de qualquer coisa, ler, interpretar e produzir textos.

Conforme discutimos no item anterior, a leitura é encarada como processo de interação sócio-comunicativa e a prática docente que pretenda ter êxito nesse trabalho com a leitura deve levar em conta a proposta de letramento e o estudo dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Antes de verificarmos algumas orientações no trato com os gêneros textuais, abordaremos questões pertinentes à conceituação da escrita e o modo como ela vem sendo encarada do ponto de vista pedagógico nas escolas. Afinal de contas, não se pode falar em trabalho didático de leitura, sem de alguma forma envolvê-la como o processo escrito. Citando Barré-de-Miniac (2006, p. 38), Koch&Elias (2012, p. 31) destacam

hoje a escrita não é mais domínio dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica.

Ao conceituarem escrita, Koch & Elias (2012, p. 31) afirmam que “essa é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).” Apesar de sempre discutidas em blocos, é necessário que se entenda que a leitura e a escrita são práticas que antes se complementam e que estão enormemente relacionadas, além de influenciarem-se mutuamente.

De acordo com os PCN (1997, p. 40):

[...] 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). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

Conforme orienta o documento, a leitura e a escrita são processos complementares, não mecânicos e que devem ser refletidos e compreendidos para que se possa falar numa metodologia de ensino capaz de formar leitores e escritores competentes. Nesse sentido, apesar de toda essa discussão, devemos entender que não são definições ou conceitos estanques, uma vez que ler e escrever são processos históricos e culturais e envolve diversos mecanismos de conhecimento. Contudo, cabe destacar as reflexões de Koch & Elias (2012, p. 32) acerca da complexidade dessa questão:

Apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outras situações do dia-a-dia, nos depararmos com definições de escrita, tais como: “escrita é inspiração”, “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”, “escrita é expressão do pensamento”, no papel ou em outro suporte; “escrita é domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho” que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor. Essa pluralidade de respostas nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Nesses termos, as autoras destacam a necessidade de se levar em conta critérios linguísticos, ou de sujeitos na hora de conceituar a escrita, ou mesmo a leitura, haja vista a interrelação entre esses dois processos comunicativos. Refletindo sobre esse aspecto, Oliveira (2010, p. 113) lembra que:

A leitura não é uma atividade exclusivamente lingüística. A escrita também não é. E isso tem de ficar claro para o professor de português. Afinal, para escrever, necessitamos de conhecimentos lingüísticos, mas também precisamos ter conhecimentos enciclopédicos e textuais

Para o autor, a escrita, assim como a leitura, requer certos saberes que ultrapassam os conhecimentos linguísticos. Para ele é preciso que o aluno tenha conhecimentos enciclopédicos (conhecimento de mundo) e conhecimentos textuais. Assim, a função do professor como mediador desse processo de escrita é fundamental para o sucesso no desenvolvimento dessa habilidade nos alunos, uma vez que terá que levar em consideração todos esses critérios no momento de planejar suas estratégias de ensino quando do trato com o trabalho de produção escrita. Assim é que Oliveira (2010, p. 121) afirma que:

É importante que os alunos entendam que o ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato. Todo escritor reflete sobre o que vai escrevendo e alerta seu texto constantemente. As rasuras que o professor vê nas redações dos alunos são provas irrefutáveis de que eles estão refletindo sobre sua escrita e, por isso, devem ser vistas como lago positivo e não como algo que precisa ser passado a limpo [...]

O fato de a escrita ser considerada um ato não linear e essa postura de mediador do ato de produção textual desempenhada pelo professor exigem, conforme se pode observar nas observações do autor, um novo olhar diante dessa atividade quando realizada em sala de aula sob sua orientação. Muito se tem confundido nessa tarefa escolar. Os alunos têm repetidas vezes seu texto reescrito e quase sempre, sem saber o porquê.

Para Koch & Elias (2012, p. 13) “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma co-produção entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal co-produção se realiza”.

Para as autoras, o texto é tratado como um evento, algo resultante de um processo de interação – assim como a leitura. E nesses termos, também o texto deve ser encarado como algo dinâmico, passível de reflexão e de planejamento e de reescrita, e aqui cabe especificamente o espaço da escola e do professor como

mediadores desses processos de aprendizagem, permitindo ao aluno a possibilidade de criação plena do seu texto, haja vista este se constituir em processo e não simplesmente como algo estanque que se exaure na primeira tentativa.

A seguir, partindo de algumas reflexões sobre o conceito de texto, tentaremos analisar o contexto atual de produção escrita nas escolas, levando em conta alguns fatores que influenciam diretamente na abordagem didática dessa atividade.

2 O CONTEXTO ESCOLAR DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

2.1 Texto: delimitando conceitos

Definir texto não é atividade simples, haja vista as inúmeras correntes que perpassam toda essa discussão. De acordo com Cavalcante & Custódio Filho (2010, p. 01)

Embora árdua, a tarefa de se propor um ou mais conceitos de texto, se faz necessário para que se determine (ou, pelo menos, para que se perceba mais evidentemente) a operacionalização das pesquisas; [...] Se, por um lado, é praticamente impossível estabelecer uma única definição de texto que seja suficientemente completa, por outro lado, é possível perceber recorrências nas definições que apontam para consensos importantes a respeito do panorama atual dos estudos sobre o texto. Termos como “interação”, “prática”, “propósito”, “coerência”, “conhecimento” e “contexto” são convidados frequentemente a fazer parte das definições.

As autoras acabam por encontrar em suas reflexões sobre o tema uma forte tendência sociocognitivista, interacionista e sociodiscursiva nesses termos, e apontam para uma definição de texto enquanto “evento” no qual os sujeitos são encarados como agentes sociais e levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos. Também Koch (2004, p. 32 – 33) coaduna com esse conceito de texto:

na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (grifos da autora).

O conceito de Koch não só enfatiza o caráter social nas práticas comunicativas que se utilizam do texto, como também, destaca seu caráter sociocognitivo como elemento constitutivo das interações.

De modo filosófico, Bakhtin (2003, p.307) conceitua texto de modo a também lhe atribuir um caráter interacionista na medida em que afirma o texto como espaço de vivências:

O texto (oral ou escrito) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte) [...] é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.

Com essa afirmação, Bakhtin lançou aos estudiosos do texto o desafio de encará-lo como uma espécie de “entidade” na qual fenômenos acontecem através da ação dos sujeitos envolvidos nesse processo comunicativo. A noção de texto-objeto, alvo de pesquisas e de pensamentos. Para o autor, o texto se configura já como resposta a outros textos, muito embora não explicitamente façamos referências a outros autores, o que ocorre é sempre um diálogo implícito com as nossas outras leituras.

Kleiman (2004), por sua vez, alerta para o ultrapassado conceito de texto como conjunto de elementos gramaticais, cuja leitura reduz-se à identificação de frases e orações. Essa concepção de texto ainda tem respaldo nos espaços das salas de aula e isso leva o professor a incorrer em forte equívoco quanto à abordagem metodológica no ensino de produção escrita. Diante dessa concepção de texto, as práticas de leitura tornam-se totalmente desvinculadas da realidade do mundo da escrita, cujas práticas sociais são, cada vez mais, mediadas pela leitura e pela escrita de diferentes gêneros textuais.

De acordo com Koch (2002, p. 17), a noção de texto vista na perspectiva da interação aponta para uma noção de leitura enquanto processo de compreensão, sendo esta uma complexa atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos na superfície textual e na sua forma de organização. Segundo a autora, o texto pode ser encarado como resultado da atividade comunicativa, compreendendo processos, operações e estratégias realizados na mente humana, e colocados em ação em situações concretas de aprendizagem. Desse modo, a compreensão do sentido de um texto é elaborada no processo da interação entre autor e leitor, mediado pelo próprio texto. Aqui, o conceito de texto se intensifica com um caráter mais social.

O conceito de texto remete à reflexão sobre a coerência textual e o objetivo da produção do texto centrado no destinatário. Além disso, constitui-se como uma atividade linguística organizada coerente e centrada no receptor da mensagem. O professor deve planejar suas atividades com foco nessas orientações, caso contrário, correrá o risco de realizar uma atividade mecânica e desprovida de sentido para o aluno.

Porto (2009, p. 18) afirma que o texto “é uma produção verbal (oral ou escrita), dotada de unidade temática, coerência argumentativa, coesão interna, cujo sentido é construído solidariamente por quem o produz, por quem o interpreta e pelo conjunto discursivo já existente na sociedade”.

Para a autora o texto é uma construção coletiva que envolve sujeitos (quem escreve e quem interpreta) e elementos variados unidade temática, coerência argumentativa, coesão interna), atribuindo-lhe com isso, uma caráter de complexidade e retirando-lhe ainda, o mito de algo único, singular e objetivo, o que implica num redimensionamento das propostas de ensino de produção escrita nas escolas.

Segundo Porto (2009, p. 18 – 19) a atividade de produção textual exige algumas reflexões:

Sobre as condições de produção, precisamos ter presente que o texto exige: **o que dizer** – o que ele disse (tema/assunto); **intenção** – com que objetivo o texto foi escrito, a que ele se destina; **para quem** - a quem o texto foi dito (o perfil do interlocutor pretendido); **como** – mecanismos de composição utilizados: gêneros/organização interna do texto (organização das idéias e parágrafos, clareza, coerência, coesão, nível argumentativo, aspectos gramaticais, noção do interlocutor, objetivo da escrita); finalidade – **o que foi feito com o texto (reestruturação/publicação)**

Tais condições de produção de texto são fundamentais nas discussões dos espaços da escola no momento do planejamento dessa atividade e especialmente no momento de sua abordagem junto aos alunos. É necessário que o professor abra esse espaço de reflexão quando da elaboração de atividades didáticas de produção escrita.

2.2 Leitura e produção textual na sala de aula

No nosso dia-a-dia, nas mais diversas situações, produzimos inúmeros textos, sejam eles orais ou escritos. Para muitos de nós, entretanto, escrever um texto não é tarefa tão simples e temos associado essa atividade a algo penoso e, muitas vezes até traumático.

Esse desafio que a própria convivência humana nos impõe é algo que deve ser estudado/aprendido na escola. É este o espaço no qual precisamos manter um contato considerável com situações significativas de escrita e de produção textual sob a ótica dos mais variados tipos textuais.

No entanto, a escola tem transformado essa atividade em algo mecânico na medida em que não possibilita uma reflexão acerca da sua função social. As discussões são intensas na área, porém, há um consenso ao afirmamos que as situações de escrita realizadas fora da escola envolvendo diversos gêneros textuais e finalidades devem ser trazidas para o contexto da sala de aula, e nesse sentido, surge a necessidade de o professor redimensionar sua prática de ensino de língua portuguesa.

Que as atuais concepções de aprendizagem negam que a leitura e a escrita se restrinjam às fases de codificação/decodificação não é mais algo novo no nosso meio, pois todas as concepções de ensino (socioconstrutivista, construtivista, e teorias da enunciação) que orientam as práticas pedagógicas apontam para uma abordagem social desses processos.

Nesse sentido, há que se possibilitar a reflexão e a vivência, em sala de aula, desses processos de leitura e escrita do ponto de vista da interação e de sua condição social, de modo a envolver diferentes gêneros e tipos textuais, preferencialmente, aqueles que fazem parte do contexto no qual alunos e professores estão inseridos.

Sob essa ótica, o trabalho de produção textual passa a ser o eixo norteador das aulas de língua portuguesa. Não esquecendo, é claro, da tarefa (tão importante quanto) de se refletir sobre os aspectos sociodiscursivos, estruturais e linguísticos desses textos, criando condições para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e produção textual. Isso exige uma postura bastante dinâmica e comprometida do professor de língua portuguesa.

No entanto, o quadro geral de aprendizagem e mais especificamente de produção textual nas escolas públicas é preocupante, fato que se pode comprovar nos baixos resultados nas avaliações do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil – em todo o país, apesar de tais dados já se apresentarem atualmente em uma escala ascendente. Reconhecendo a dimensão da escola como espaço de aprendizagens é preciso aproximar a abordagem didática de produção de textos daquelas vivenciadas pelos alunos fora do contexto escolar.

IDEB - Resultados e Metas: Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

IDEB - Resultados e Metas: Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

¹ Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta. Fonte: Saeb e Censo Escolar. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL

Conforme se pode verificar nos dados acima, a aprendizagem, de modo geral, no Brasil, ainda não se configura como uma realidade satisfatória: eles anunciam uma corrida em busca de melhores índices que, apesar de apresentar algum avanço, ainda não consegue atingir as metas projetadas. Parece que a educação no país está sempre em déficit com o seu compromisso de oferecer uma educação de qualidade. Nesse sentido, é fundamental que a escola tome para si o desafio de mudar esse quadro e passe a se constituir verdadeiro espaço de aprendizagem e de formação do aluno.

Uma atividade que merece reflexão por parte de educadores e demais profissionais da educação refere-se ao modo como o livro didático vem sendo utilizado em sala de aula para fins do trabalho com a leitura e a escrita. Apesar de reconhecermos a importância desse recurso, a questão ganha contornos críticos quando ele é envolvido, pois, de modo geral, tem sido alvo de inúmeras críticas quanto à sua importância para a aprendizagem dos alunos: trazem atividades descontextualizadas, excesso de tipos e de gêneros textuais, textos longos e fora do campo de aceitação dos alunos, entre outras. Somem-se a isso as propostas de produção de texto também descontextualizadas e mecânicas que acabam por travar a aprendizagem desses alunos.

Sabemos também que isso se constitui um grande desafio aos professores de língua portuguesa, uma vez que reconhecemos a complexidade dessa atividade, pois, na escola, a atividade de produção textual ganha outra dimensão: novo interlocutor, novo destinatário, novos suportes, enfim, um novo contexto situacional que como os outros, também influenciam na escrita do aluno.

A escola é um espaço de construção de conhecimentos e, nesse sentido, auxilia na apreensão dos conteúdos e no seu uso em práticas sociais reais. Cabe ao professor de língua portuguesa redimensionar suas estratégias de ensino e possibilitar ao aluno uma aprendizagem de fato significativa e voltada para a sua atuação como ser social e autor da sua história, em especial, naquilo que se refere ao desenvolvimento das habilidades comunicativas (de leitura e de escrita) desse aluno. No que tange à produção de textos, Koch (1997, 38) afirma que

A produção textual é uma atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades... trata-se de uma atividade consciente, criativa que compreende estratégias concretas de ação e a escolha dos meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal.

Desse modo, a autora explicita o caráter social da produção textual na medida em que declara o objetivo do texto como atividade a serviço de “fins sociais” e mais ainda, aponta novos mecanismos nesse estudo da temática: o contexto como estrutura mais complexa que envolve o texto e nele atua influenciando-o. Esse fator social do contexto de produção escrita é indispensável na hora do planejamento das atividades metodológicas do ensino de língua portuguesa.

Os produtores de texto não adquirem tais habilidades apenas através do contato com material escrito, mas especialmente com a leitura de diferentes textos que servirão para uma multiplicidade de propósitos. Nesse sentido partimos do princípio que o ensino de produção textual deve pautar-se numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, de modo que os alunos sejam convidados a usar a escrita em suas variadas formas de interação dentro e fora da escola.

Outro fator importante nessa discussão refere-se à organização do tempo pedagógico. É imprescindível que o professor disponibilize tempo para o trabalho com a leitura e produção de diferentes gêneros textuais escritos, organizando o os momentos com essas atividades.

Nas reflexões seguintes oportunizaremos algumas reflexões sobre os gêneros e os tipos textuais a partir de alguns estudiosos do assunto e das orientações dos PCN, de modo que possam orientar nossa proposta de trabalho com a produção escrita na sala de aula.

3 AFINAL, O QUE ESCREVER?: uma reflexão sobre gêneros textuais

Atualmente, um dos conteúdos mais pesquisados na área dos estudos da linguagem diz respeito aos gêneros textuais. Trata-se de um objeto de pesquisa recente ainda e orienta o ensino de leitura e de escrita a partir daqueles gêneros que são utilizados no contexto social dos alunos, configurando uma excelente oportunidade de trabalho para o ensino reflexivo da língua.

A discussão sobre um ensino de língua portuguesa a partir das orientações acerca dos gêneros textuais é relativamente recente do modo como se tem configurado aos nossos dias. Do ponto de vista bakhtiniano afirma-se que tudo aquilo concretizado através de atos comunicativos só se torna possível através dos gêneros (BAKHTIN, 1992). Esta ideia está também descrita nas orientações dos PCN, uma vez que norteiam o trabalho do professor em sala de aula baseado na utilização dos gêneros orais ou escritos.

3.1 Conceituando gêneros textuais

A enorme variedade de gêneros textuais existentes é reflexo da nossa cultura, das nossas escolhas e das formas de como nos relacionarmos e nos comunicarmos, em termos gerais, da nossa interação em sociedade. Dentro da perspectiva do letramento, trabalhar com gêneros textuais exige uma postura mais dinâmica do professor e mais crítica em relação ao aluno quanto ao uso social da língua.

Para Koch & Elias (2012, p. 54), os gêneros são “práticas comunicativas, de tão comuns, propiciam-nos a construção de um ‘modelo’ sobre o que são, como se definem, em que situação devemos produzi-las, a quem devem ser endereçadas, que conteúdo é esperado nessas produções e em que estilo fazê-lo. Para as autoras, o conceito de gêneros textuais relaciona-se com o uso prático da linguagem numa situação comunicativa.

No entanto, cabe destacar que o fato de o professor de língua portuguesa trazer para a aula uma vasta gama de gêneros textuais na escola não se constitui como suficiente para uso e reflexão da linguagem. É necessário que ele vá mais além e oportunize exercícios de uso em situações comunicativas reais, de modo a

atribuir sentido às atividades que passam a ganhar uma nova dimensão aos olhos dos alunos. Segundo Bakhtin (1992, p. 85)

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Para o autor, os gêneros são formas de comunicação utilizadas nos mais variados setores da vida humana, por isso, a forma como se concretiza em uma situação dada de uso da linguagem é também variada. Nesse sentido, tudo que produzimos em termos de linguagem se baseia em formas estáveis de comunicação. E essas formas, Bakhtin chamou de gêneros. Numa perspectiva de letramento, o trabalho com textos e a reflexão sobre os gêneros textuais são atividades inseparáveis, pois toda forma de discurso se concretiza num gênero textual específico. Segundo Koch & Elias (2012, p. 106):

Na perspectiva bakhtiniana, um gênero pode ser assim caracterizado: * são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem forma e composição, um plano composicional; * além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; * trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Para o autor, o conceito de gênero implica numa certa estabilidade quanto ao uso, quanto à sua forma composicional, e ao estilo, por exemplo. Nesse sentido, as autoras defendem que todo gênero é marcado por sua esfera de atuação. Ainda conforme destacam Koch & Elias (2012, p. 38):

Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

Para as estudiosas da linguagem, os gêneros textuais são entidades dinâmicas e por isso se modificam o tempo todo junto com o contexto sociocultural onde se realizam. Assim é que se destaca o caráter heterogêneo desses gêneros. Do mesmo modo que Koch & Elias, Antunes (2009, p. 54-55) reconhece também o fator “social” como característica essencial dos gêneros textuais:

O conceito de gêneros textuais, portanto, retoma – ampliando-o, no entanto – um pressuposto básico de textualidade: o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são tipificadas, estabilizadas; por outras palavras, são sujeitas a modelos, em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse caráter de estabelecido, de típico, de regular. É esse caráter de regular que faz com que o próprio conteúdo de um gênero possa ser previsto.

Para a autora, o aluno ao utilizar um dos gêneros textuais dentro de suas realizações de uso da língua acaba por definir gênero como algo vivo e dinâmico propulsor de grande acontecimentos interativos do sujeito.

Para Schneuwly & Dolz (2013, p. 74), os gêneros textuais são “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”, compreendidos como uma espécie de modelo em que o usuário da língua se utiliza em seus processos interativos de comunicação. Em sua vida diária o indivíduo se depara com diversos tipos de situações de uso da linguagem e, nesse sentido, cada momento de uso da linguagem exige certas especificações orientadoras dos discursos, seja ele oral ou escrito.

Segundo os autores (2004, p. 71), “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Assim é que se percebe o caráter dinâmico e de realização da linguagem no conceito de gênero. Segundo os estudiosos, os gêneros encontram-se sob duas perspectivas: por um lado, sob a ótica da realização prática do ato de linguagem; do outro, como objeto de ensino abordado pela escola nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Refletindo sobre o conceito de gêneros, Marcuschi (2010, p. 15) os vê como eventos textuais que organizam as atividades de comunicação que o sujeito estabelece no seu cotidiano. São considerados fenômenos dinâmicos, haja vista surgirem de uma ação de linguagem e dentro de determinado contexto comunicativo

com o intuito de atender certa necessidade social de comunicação, podendo-se afirmar que os gêneros textuais são formas comunicativas sócio-discursivas. Desta forma, eles apresentam características próprias, pois lidam com formas peculiares e contextuais de comunicação, levando-se em conta diversos fatores no momento de sua produção como o objetivo da comunicação, a pessoa que realiza o discurso, o contexto sociocultural na qual ele foi realizado. Além disso, é de se notar também que a realização oral de determinado discurso difere substancialmente daquelas expressões escritas.

3.2 Os gêneros textuais e os PCN

Um dos objetivos do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental abordados nos manuais dos PCN (BRASIL, 1997, p. 33) refere-se à necessidade de o aluno conseguir compreender aqueles textos orais ou escritos que encontram em sua vida prática no meio social no qual está inserido: “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz”.

Nesse sentido, pode-se perceber que a orientação do documento norteador do ensino de língua portuguesa abrange não somente a capacidade de compreensão do texto, quer seja ele oral ou escrito, mas também a intencionalidade de quem o produz ou a função comunicativa daquele texto.

Segundos os PCN (BRASIL, 1997, p. 23)

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Para os PCN, os gêneros textuais podem ser definidos enquanto fenômenos comunicativos, destacando ainda que eles se realizam em situações práticas de vida

do aluno e por isso é extremamente relevante que o professor redimensione sua prática docente com vistas a esse dinamismo.

Cabe ao professor e à escola proporcionar atividades em sala de aula permitindo que o aluno entre em contato com a maior diversidade de textos que circulam socialmente. Além disso, deve fazer com que esse aluno reflita sobre o que lê. E isso só será possível através de uma metodologia de ensino que orienta a leitura, a interpretação, e conseqüentemente, a produção textual, enquanto ato processual. Nesse sentido, vale também o estudo de textos de outras disciplinas, o que possibilitaria uma maior interdisciplinaridade na escola e o combate ao ensino em blocos estanques. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 26) de Língua Portuguesa defendem que:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade do professor trabalhar com os gêneros textuais que circulam socialmente na realidade do seu alunado inclusive naquilo que tange à abordagem didática das diversas disciplinas que a escola dispõe. Desse modo, dentro da perspectiva do letramento, seu trabalho ganha novos contornos mais dinâmicos, mais críticos e, acima de tudo, mais significativos. Sobre essa proposta, Kleiman (2007, p. 1) afirma que:

Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 1995). De origem acadêmica, o conceito foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

A autora destaca a noção de letramento relacionando-a ao uso social da linguagem, seja ela escrita ou oral, trabalhada essencialmente no contexto escolar, mas apontando para as vivências e experiências de uso da língua em situações de comunicação em sua vida sociocultural. Kleiman (2007, p. 2) defende ainda o espaço escolar como meio de proporcionar o letramento dos alunos:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Nesse sentido, a autora propõe que a escola seja organizada de forma a oferecer espaços de aprendizagem de uso da linguagem de modo a se aproximar das vivências de experiências comunicativas. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros está intrinsecamente relacionado à proposta de letramento e o papel da escola se torna cada vez mais complexo nessa atividade de formar o aluno. Segundo Kleiman (2007, p. 11)

Gêneros que circulam nesses dois domínios — lar e escola — são fortes candidatos a elementos básicos, fundamentais para a progressão curricular. Entretanto, mais do que usar a lógica dos blocos fundamentais (básicos, primeiros) na construção de conhecimentos, no ensino visando à prática social interessa conceber princípios gerais para a organização do currículo, entendendo que as atividades de sala de aula, ao envolverem a interação entre professor e aluno(s), e entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que os resultados são imprevisíveis.

A autora aponta para a necessidade de se trabalhar na proposta de letramento através do uso dos gêneros nos espaços da escola e da comunidade na qual o aluno está inserido. Destaca ainda o fato de que esse estudo deve apontar para uma perspectiva de uso social dessa linguagem, fazendo com que o aluno reflita sobre os usos da língua que utiliza em seu contexto de comunicação. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que se constitui objetivo do ensino de língua portuguesa levar o aluno a:

(...) utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Nesse sentido, a orientação do documento norteador do ensino de língua portuguesa aponta já para uma perspectiva social de uso da linguagem na medida em que orienta o estudo e a aprendizagem desses usos em diferentes “situações de comunicação” que refletem a prática sócio-comunicativa do aluno.

Apontando reflexões acerca do processo de letramento, Marcuschi (2010, p.21) afirma a necessidade de se delinear uma conceituação específica

As confusões nesse campo são imensas. Primeiro, devemos distinguir entre letramento, alfabetização e escolarização. O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever [...] A escolarização, por sua vez é uma prática formal e institucional de ensino e visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições da escola.

Esses apontamentos são fundamentais na discussão sobre a elaboração de possíveis propostas de trabalho de letramento, uma vez que é tarefa precípua do professor refletir sobre sua prática de ensino e delinear atividades que possam atender as reais exigências de aprendizagem do aluno.

A importância dos estudos sobre letramento e especialmente dos gêneros textuais é reconhecida atualmente como crucial na aprendizagem dos mecanismos de comunicação utilizados pelo homem dentro de um contexto social de vida. Nesse sentido, esse trabalho com gêneros textuais passou a nortear a aprendizagem e o ensino da língua, pois tem proporcionado o desenvolvimento de habilidades referentes a fatores linguísticos e discursivos. Assim é que os PCN (BRASIL, 1998) passaram a orientar o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual a partir da utilização desses gêneros textuais.

3.3 Gêneros e tipos textuais

Os tipos textuais (ou tipologias textuais) são fundamentais no estudo sobre os gêneros textuais e sua análise e reflexão são essenciais para um trabalho eficiente de leitura e de produção escrita. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que ao se estudar o texto deve-se levar em consideração sua função social, seu uso num contexto real de comunicação.

De modo distinto aos gêneros, os tipos textuais não possuem um sem-número de opções de realizações. Ao contrário, seu número é limitado e possui características bastante específicas. Constituem modos de organização do discurso comunicativo.

Nesse sentido, em conformidade com as orientações dos PCN, cujo foco se concentra nos aspectos sociocomunicativos da linguagem, as atividades desenvolvidas na escola, em sala de aula, no ensino de língua portuguesa, devem utilizar os diversos gêneros textuais como meio de oportunizar experiências de comunicação social oral e escrita aos seus alunos. No entanto, os PCN, em alguns momentos, trocam as terminologias e acabam por tratar de tipos ao invés de gêneros textuais.

O estudo dos gêneros relaciona-se diretamente ao estudo da língua em sua aplicabilidade prática no nosso cotidiano e nas mais variadas situações. Desse modo, constituem fator essencial no processo de interação social e de comunicação realizada em sociedade.

Para Marcuschi (2010, p. 28), os gêneros são elementos culturais e nascem nas relações sociais de interação comunicativa. Ao contrário dos tipos textuais, os gêneros são flexíveis, dinâmicos, sociais, interativos e variáveis, pois variam em

conformidade com o uso da língua. Como exemplos, pode-se citar: carta, romance, bilhete, reportagem, telefonema, reuniões, jornal, horóscopo, receita, bula de remédio, lista de compras, cardápio, resenha, email, bate papo por computador, conto, crônica, lenda, fábula, etc.

De uma forma objetiva, pode-se dizer que os gêneros textuais se referem a uma estrutura comunicativa concreta, uma vez que nasce de um contexto de comunicação; a tipologia textual, por sua vez, diz respeito às questões teóricas.

Marcuschi (2010, p. 155) afirma que os gêneros “Referem-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos [...]”. Para o autor, eles existem em grande quantidade e todos estão presentes em nossas atividades diárias, tornando mais fácil essa produção de linguagem de essência comunicativa, haja vista nossos alunos estarem familiarizados com a sua utilização em sua interação comunicativa.

Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 154) as tipologias textuais “designam uma espécie de construção teórica [...] Aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias. [...] Narração; argumentação; exposição; descrição e Injunção”.

Nesse sentido, as tipologias apontam para as características formais que o texto possui, envolvendo os aspectos lexicais e verbais utilizados na realização da comunicação. Assim é que se afirma que um gênero textual pode conter mais de uma tipologia, pelo menos com a predominância de um ou outro tipo.

Bakhtin (1953) relaciona duas categorias para os gêneros: os gêneros primários, que são os tipos simples, a exemplo da carta, e os gêneros secundários mais complexos, como o romance ou o teatro, por exemplo.

É importante também destacar a necessidade de o professor se apropriar desses conhecimentos para que sua prática de ensino e o seu planejamento possam se tornar mais eficiente, dinâmico e significativo, com aulas bastante diversificadas.

Em termos gerais, na escola, observamos a frequência insistente do trabalho com os tipos “descrição”, “narração” e “dissertação”, em que relacionamos o estudo de outros gêneros, causando, inclusive, grande discussão quanto à terminologia, visto que os professores, muitos ainda, não sabem fazer a diferença entre um e outro, acabando por confundir seus conhecimentos e orientações sobre o assunto.

O gênero textual deve ser trabalhado no espaço escolar, na sala de aula, com o objetivo de oportunizar ao aluno o domínio de maior variedade de gêneros possível, para que possa utilizar com eficiência em situações de comunicação do seu cotidiano.

O contato com esses textos que fazem parte da vida dos alunos faz com que as aulas de língua portuguesa sejam redimensionadas e passem a apontar para o dinamismo e para uma aprendizagem realmente significativa e prazerosa. Sobre essas questões, Marcuschi (2010, p. 154) afirma que:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Para o autor, a diferença entre tipologias e gêneros textuais é fundamental para o trabalho com a leitura e a produção textual. Além disso, ele se utiliza de outros autores para explicar tal diferença. Ainda aqui, os tipos textuais apontam para uma abordagem mais teórica e de ordem lingüística, além de se constituírem formas limitadas de realização do discurso. Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 162):

Para uma maior visibilidade, poderíamos elaborar aqui o seguinte quadro sinóptico: TIPOS TEXTUAIS: 1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas; 2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. GÊNEROS TEXTUAIS: 1. Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Segundo a orientação os gêneros e tipos textuais possuem diferenças essenciais que as tornam diferentes. Entretanto, também se aproximam no sentido em que são peças que se encaixam na hora da produção textual e da compreensão na leitura. Os gêneros possuem uma natureza mais prática, pois apontam para uma satisfação pessoal de comunicação. Ao contrário, as tipologias apontam para um estudo mais teórico e de base linguística.

4 PRODUÇÃO TEXTUAL: traçando possibilidades didáticas

Quando o professor se propõe a trabalhar numa perspectiva de letramento, a sua prática de ensino ganha novos contornos, pois a linguagem começa a adquirir uma abordagem voltada para o seu uso em situações efetivas de comunicação e intervenções concretas.

Nesse sentido, dar enfoque ao uso social e contextualizado da língua, no caso em tela, da produção textual, possibilita ao professor um trabalho mais significativo e dinâmico, permitindo-lhe inclusive que suas atividades de planejamento ganhem aspectos mais prazerosos, pois implica uma nova postura do professor com a utilização de conteúdos, metodologias e materiais didáticos peculiares aos objetivos almejados.

No entanto, para que haja uma mudança efetiva na atuação do professor é necessário que a escola também mude e passe a apoiá-lo em suas atividades. Nesse sentido, faz-se fundamental que o professor passe a reformular antigos conceitos e reveja suas concepções acerca dos processos de leitura, de escrita e especialmente de produção textual na sala de aula.

4.1 Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola

Iniciaremos destacando a necessidade de o professor de língua portuguesa analisar mais detidamente o trabalho de produção textual na sala de aula, haja vista a incoerência que se tem percebido na abordagem didática quando da realização dessa atividade em sala de aula.

No ensino, o professor deve possibilitar ao aluno, por exemplo, a análise de diferentes propósitos comunicativos. Desse modo, ele compreenderá a realização dos diversos gêneros textuais, pois diferentes gêneros exigem também habilidades diferenciadas. Nesse sentido, o ensino de produção de textos na sala de aula não será da mesma forma para o trabalho com essa variedade de gêneros. Esse trabalho exigirá do professor uma postura ativa e uma didática específica.

O trabalho com produção textual com gêneros textuais deve ser realizado já nas séries iniciais não apenas com o acesso ou manuseio como se costuma perceber, mas realizar de fato um ensino sistemático. Isso evitará, por exemplo, as enormes distorções que encontramos nos alunos da segunda fase do ensino

fundamental. Isso implica para a escola e para o professor de língua portuguesa, especificamente, uma revisão das suas propostas pedagógicas.

Ramos (2011, p. 7) nos dá o que ela chama de “Conselhos teóricos e práticos para auxiliar a escrita e a leitura”:

Verificar sempre a hipótese de escrita de seus alunos antes de planejar suas aulas, ou seja, analisar os textos por eles produzidos para que você os possa auxiliar na correção das formas não apropriadas; Incentivar os alunos a fazer releitura e reescrita de seus textos, para que criem mecanismos próprios de autocorreção; A produção de textos coletivos é uma forma bastante eficiente de promover o desenvolvimento da escrita; Sugerir atividades funcionais de escrita e leitura, isto é, fazer com que produzam textos que possam ser lidos e utilizados fora do contexto da sala de aula. Por exemplo: receitas, cartas, trabalhos de pesquisa que possam ser incorporados ao acervo da biblioteca da escola, autobiografias, etc; Incentivar os alunos a ler pelo menos um texto por semana; Trazer livros para a sala ou levar os alunos frequentemente à biblioteca da escola ou do bairro; Ter sempre em mãos um dicionário e uma gramática; Nunca criticar os alunos por não saberem algo; tentar descobrir o que eles precisam para vencer alguns obstáculos e ser bons leitores e escribas;

Em seu trabalho, ela segue com diversas propostas de atividades didáticas para a produção de textos, todas levando em consideração a proposta de letramento e a vasta gama de gêneros textuais que circulam socialmente.

Nesse sentido, o professor deve se utilizar dos múltiplos recursos pedagógicos que estão disponíveis para possibilitar uma reflexão mais sistemática sobre a atividade de produção textual na escola motivando o aluno para que, de fato, possa participar ativamente desse processo de formação em relação as suas habilidades de escrita.

Considerando a perspectiva sociointeracionista, destacamos a necessidade de ensinar a escrever textos através da realização de atividades que possam proporcionar aos alunos situações de escrita o mais semelhante possível àquelas que vivenciamos fora da escola, de modo especial, que essas situações envolvam atividades de produção de diferentes gêneros textuais, conforme o objetivo da comunicação.

Como possibilidade de trabalho com a produção textual em sala de aula apontamos a elaboração de textos em diversos momentos de modo que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabético seja

levada em conta no planejamento dessas atividades, com atividades mais contextualizadas e com a produção de textos individuais, coletivos e em grupos. Além disso, sugerimos que os alunos exercitem a escrita de texto desde a sua entrada na escola, mesmo que não tenham se apropriado da escrita convencional.

Dentre essas tantas habilidades, cabe-nos destacar aquelas que dizem respeito à formação de alunos leitores-escritores, que tem se constituído grande desafio para a escola e para o professor. Considerar o aluno como leitor e como escritor significa não somente que ele leia e compreenda o que lê, mais que isso, é necessário que ele saiba fazer uso social dessa leitura e dessa escrita dentro do contexto no qual ele está inserido.

Os alunos possuem conhecimentos variados enquanto sujeitos falantes de determinada língua, cabe, portanto, ao professor possibilitar o uso dessa linguagem em situações específicas de comunicação em sala de aula. Desse modo, ao falarmos em redimensionamento do trabalho com a produção de textos em sala de aula, implica dizer que o professor deve planejar suas aulas de leitura e escrita com foco na abordagem dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente e compõem o contexto de comunicação dos alunos.

Segundo Zilbermann (1986, p. 25) na medida em que as atividades de leitura e escrita são trabalhadas com maior afinco e orientadas de modo especial pela prática docente, o ganho em termos de aprendizagem dos alunos é enorme, pois com o desenvolvimento dessas habilidades outros conhecimentos serão garantidos.

Uma possibilidade que se nos apresenta refere-se ao trabalho com projetos ou sequências didáticas. Essas atividades sistemáticas são excelentes oportunidades para o exercício de uso da linguagem oral ou escrita pelos alunos de maneira bastante dinâmica e significativa. Trabalhando com projetos ou sequências didáticas com foco nos gêneros textuais e no letramento a escola e o professor proporcionam uma reflexão sobre a linguagem em seu contexto de uso.

Para Schneuwly & Dolz (2013, p. 82) “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Os autores destacam alguns aspectos ao conceituarem sequência didática. Primeiro remete a um conjunto de atividades organizadas e isso implica planejamento e sistematização; e em seguida limita a execução de uma sequência a

um único gênero textual. Destaquemos que esses gêneros devem compor o rol de discursos que circula socialmente na realidade do aluno.

Quando discutimos sobre leitura e escrita terminamos adentrando em uma discussão sobre as propostas de letramento. Segundo Kleiman (2007, p. 68), “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. E reafirma: “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

A função do professor como mediador do processo de leitura e escrita é fundamental para o sucesso no desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. A postura de mediador do ato de leitura e escrita desempenhada pelo professor exige, uma nova postura diante dessa atividade quando realizada em sala de aula e sob a orientação do professor. Muito se tem confundido nessa tarefa escolar.

Segundo Calkins (1989, p. 322), cujas orientações quanto à abordagem da produção escrita em sala de aula serão utilizadas nesse trabalho naquilo que se refere às sugestões de propostas metodológicas,

Podemos ajudar os estudantes a aprontarem-se para a escrita, mostrando-lhes que sua tarefa é desenvolver somente um único aspecto de seu tópico, é escrever sobre um pedacinho de toda a sua informação e, também, para uma audiência singular. A noção de que um relatório deve refletir *tudo* que um aluno sabe sobre o tópico, leva a uma vasta quantidade de escritos ruins. Em qualquer texto, o autor diz apenas uma coisa.

Para a autora, cada atividade de produção textual deve ser orientada no sentido de que o aluno deve se prepara para a escrita de modo a selecionar as informações pertinentes ao momento da escrita. O texto pede objetividade e deve evitar a abundância de informações. Isso corrobora o que dissemos anteriormente sobre a prática de produção textual na sala de aula estar sendo realizada de modo incoerente, pois o que se percebe é a tentativa desesperada do professor em fazer com que o aluno escreva, orientando, no geral, que quanto mais informações, melhor.

Calkins (1989, p. 19) continua:

Quando a escrita torna-se um projeto pessoal para as crianças, os professores não necessitam adular, pressionar, seduzir e motivar. O ato de ensinar se transforma. Com um leve toque, podemos guiar e estender o crescimento das crianças e de sua escrita. Além disso, nosso ensino torna-se mais pessoal e essa é a maior diferença.

A autora fala sobre a preparação dos alunos para o ato da escrita alertando-nos para o modo como isso tem acontecido. Trata-se de fazer com que o aluno reconheça a escrita como um ato particular, próprio e pessoal e isso não permite ameaças ou quaisquer outros apelos emocionais que o professor tente utilizar. Para a autora, mais que apenas realizar exercícios de escrita, é necessário que a escola permita atividades nas quais os alunos possam refletir sobre o uso social dessa escrita e a importância do desenvolvimento de sua competência comunicativa.

4.2 Revisão e reescrita textuais na escola: criando oportunidades de reflexão sobre a escrita

O termo revisão de texto nos passa a ideia de um trabalho em conjunto entre professor e aluno, atribuindo a essa atividade um caráter mais significativo de aprendizagem. Nesse sentido, a escrita de um texto ganha novos contornos na medida em que encerra a discussão sobre a primeira escrita como texto único e acabado, sem opções de avanços. Ao contrário, o texto passa a ser encarado como um produto que pode ser refeito, reescrito, melhorado. De outro modo, a produção textual passa a ser um processo formado por etapas sequenciadas e flexíveis.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância do papel do professor e das suas intervenções durante esse processo de construção do texto, pois ele será figura fundamental nessa atividade através da qual o aluno realizará reflexões sobre todos os aspectos constitutivos do texto.

Revisar um texto é torná-lo objeto de estudo e reflexão com foco na sua reescrita de modo a constituir um novo texto que já não é mais o primeiro. Daqui decorre que o produtor do texto deve assumir múltiplas funções para analisar o seu texto, pois ele irá se colocará na situação de interlocutor, autor, crítico, etc. De acordo com Viana (2012, p. 45)

reescrever não é revisar. A revisão, grosso modo, se concentra em problemas gramaticais. Por meio dela corrigem-se tropeços na ortografia, na regência, na concordância, na sintaxe dos modos e dos tempos do verbo. A reescrita vai além: implica mudar ou cortar palavras, reordenar períodos, dar nova disposição aos parágrafos, a fim de que o texto atinja os objetivos a que se propõe.

Em muitos casos essas atividades não têm ganhado o devido destaque no espaço escolar, pois quando os alunos produzem os textos iniciais a atividade se esgota e esse espaço de reescrita e análise não acontece por uma série de motivos: falta de tempo para corrigir todos os textos, pois as turmas são bastante numerosas e os professores ensinam dois ou três expedientes; os alunos não levam a sério o trabalho de produção de textos e de reescrita; a indisciplina não permite que o professor acompanhe individualmente a produção dos textos, entre outros.

Segundo Chiappini (1998, p. 122)

A produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever. O texto, construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita, é o resultado de uma vivência ativa com a linguagem, posta, agora, em seu leito de fenômeno socializador das relações humanas.

Para a estudiosa da linguagem, o processo de produção escrita deve envolver essas três fases: escrita, leitura e reescrita que refletirão os conhecimentos e as vivências linguísticas dos alunos. Tal procedimento, diga-se, deve ser minuciosamente acompanhada e orientada pelo professor que se torna o mediador desse processo de construção do conhecimento. Esse conhecimento, ainda segundo a autora, é construído nessa dinâmica:

De certa maneira, no movimento de feitura e 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.

Sendo assim, é no próprio ato da escrita que surge a construção do conhecimento linguístico e a reescrita se constitui como ato essencial a essa construção. Sem ela, o aluno não poderia ter ciência dos seus “erros” e “acertos”, ou melhor dizendo, de suas conquistas, avanços e das dificuldades, que por sua vez, permitem uma tomada de consciência que o impulsionará ao êxito pretendido.

Outro fator que tem contribuído para essa problemática é o tempo escolar, considerado pela maioria dos professores como insuficiente para realizar essa atividade em sala de aula, pois segundo eles, precisam trabalhar com outros conteúdos de outras disciplinas.

Nesse sentido, é importante que o professor reorganize sua dinâmica de ensino e oriente não somente a revisão e a reescrita do produto final – texto – mas que haja um acompanhamento de todo o processo de construção do mesmo. O aluno deve se convencer de que escreve para alguém, e com determinada linguagem, e é tarefa do professor ajudá-lo a encontrar o fio condutor que o levará até uma produção bem realizada.

4.3 Produção textual: algumas possibilidades didáticas

Acostumamo-nos, falantes da língua portuguesa, a conviver com todo esse mito que sonda o universo da produção escrita. São constantes as afirmações de que ler ou escrever são atividades cansativas e pouco prazerosas. À parte questões de ordem valorativa ou motivacional, não podemos fugir do fato de que leitura e escrita são atividades que se fazem presentes no nosso universo existencial. Desse modo, queiramos ou não, nos relacionamos com textos, orais ou escritos, diariamente.

A mãe que prepara uma comida para a sua família, o idoso que segue a receita médica e a bula do seu remédio em busca de reaver sua saúde, o trabalhador que manipula um caixa eletrônico para receber seus vencimentos mostram como a nossa vida está intrinsecamente planejada com base em atividades linguísticas de leitura e produção de textos.

Essa presença incontornável dos textos no nosso cotidiano impele a escola a assumir uma função demasiadamente importante na formação do indivíduo enquanto sujeito social e usuário de determinada língua, haja vista seu papel primeiro de desenvolver no aluno aquilo que chamamos de competência comunicativa.

Conforme vimos, a tarefa não tem sido simples como também não tem encontrado alternativas eficazes no que tange à mudança do quadro geral de aprendizagem dessas habilidades de leitura e, especialmente, de escrita. Nesse sentido, escola e professores têm levantado inúmeros questionamentos sobre como

mudar essa realidade e fazer com que o aluno desenvolva bons hábitos em relação à leitura e produza texto com autonomia, sem perder de vista a finalidade social da sua produção.

Neste capítulo, apontaremos algumas sugestões de atividades que possam auxiliar os professores na tarefa de fazer com que a produção textual na escola seja uma tarefa prazerosa, ao mesmo tempo em que pretende desmistificar alguns obstáculos que sondam tal prática pedagógica. Para tanto, utilizaremos as orientações de Dolz e Schneuwly (2013) no que tange ao trabalho com sequências didáticas e, de modo mais intenso, as reflexões de Calkins (1989) que apesar de não serem tão recentes permanecem impressionantemente atuais. Na verdade, a proposta de Calkins lança mão de sementes daquilo que hoje chamamos de sequências didáticas, embora de um modo mais objetivo e sem dar enfoque às considerações sobre gêneros e tipos textuais, tão amplamente discutidos nos dias de hoje.

Segundo a autora, essa dinâmica que envolve o trabalho de produção textual na escola exige uma habilidade específica do professor: a de interagir. Se um professor consegue escutar um aluno sobre sua produção escrita, afirma a autora, ele consegue visualizar aquela produção do ponto de vista interventivo e qualificar seu trabalho. Para a autora, esses alunos aprenderão a escrever do modo eficiente. Calkins (2008, p. 12) e isso acontece devido esse processo de trocas e de ação – reação durante a produção do texto escrito.

Ainda segundo Calkins (2008, p. 14) “Durante uma interação, o professor não fica acima da criança, com o escrito dela nas mãos, dando-lhe instruções. Em vez disso, sentam lado a lado, professor no nível dos olhos da criança”. Nesse sentido, deve existir uma parceria e uma confiança entre aluno e professor que, juntos, buscarão mecanismos que possam auxiliar na construção da escrita do aluno. Nesse processo de interação professor – aluno, surge um padrão que a autora sistematizou através dos seguintes passos: pesquisar, decidir, ensinar e ligar.

O primeiro passo, conforme suas orientações é *pesquisar*: “observe e entreviste para entender o que a criança está tentando fazer como autora de textos. Investigue para obter mais informações sobre as intenções da criança”, Calkins (2008, p. 16). Nesta etapa, cabe ao professor sondar aquilo que o aluno fez ou está fazendo no processo de produção de textos, assim, é importante lhe explicar o que

já foi produzido para que ela tenha consciência das suas percepções e intenções de escrita futura.

A autora destaca que “cada interação é uma oportunidade preciosa para ensinar apenas um dos inumeráveis tópicos de ensino disponíveis”, Calkins (2008, p. 17). Nesse sentido, faz-se necessário que o professor compreenda que não se pode ensinar tudo numa mesma situação de aprendizagem, mas decidir qual a habilidade deve ser explorada em determinada fase da interação a fim de que seja uma experiência bem-sucedida. É importante ainda que o professor expresse de modo específico o sucesso da criança, com um elogio, por exemplo, e que deixe claro que ela deve deixar essa escrita para o seu trabalho futuro.

O segundo passo é *decidir*: “pondera se você aceitar ou alterar os planos e processos atuais da criança. Decida o que você deseja ensinar e como você o ensinará”, Calkins, (2008, p. 18). São as nossas decisões de ensino tomadas a partir de um sem-número de reflexões durante aquele processo de pesquisa que tratamos anteriormente. Devem ser influenciadas conforme as intenções do aluno sobre sua escrita.

Em seguida, temos a etapa crucial: *ensinar*: “ajude a criança a começar a fazer o que você espera que ela faça. Intervenha para qualificar o que a criança está fazendo”, Calkins (2008, p. 20). Segundo a autora, trata-se de uma miniaula em que o professor, de modo objetivo, dirá o que vai ensinar e escolher o método adequado: de demonstração, prática orientada ou contar explicitamente, mostrar um exemplo e investigação.

No método de ensino de demonstração, Calkins (2008, p. 21) afirma que

Ensinar a escrever por demonstração não é muito diferente da minha aula sobre como fazer panquecas. Se decidimos demonstrar, mostraremos à criança exatamente o que queremos que ela faça mais tarde sozinha. Às vezes demonstramos mostrando à criança o que fazemos na nossa própria escrita, e às vezes assumimos temporariamente uma pequena parte de sua composição escrita de modo que possamos usá-la para nossa demonstração.

Para a autora, esse método é bastante comum nas interações iniciais sobre a produção textual, pois permite ao aluno e ao professor os possíveis caminhos que o levarão a sua composição final de um modo bastante objetivo.

No método da prática orientada, por sua vez, “à medida que nos movimentamos para a fase de ensino da interação, expomos para a criança o que ensinaremos”, Calkins (2008, p. 22). Esse método, também bastante comum nas fases iniciais de interação, requer uma postura mais ativa do professor no sentido de que ele realizará a etapa com o aluno, ao mesmo tempo em que ele a explica.

O método de contar explicitamente e mostrar um exemplo ajuda essencialmente no momento em que o aluno, sob os cuidados do professor, deverá selecionar tópicos sobre os quais escreverá, para que não incorra no risco de escrever sobre tudo. A autora explica:

Podemos descrever um colega que começou com um tópico vasto como ‘a minha mãe’ e, então, trabalhou para dar um *close* e escreveu uma história focalizando apenas uma vez a mãe, talvez sobre ‘quando ganhamos sorvete e o saboreamos em nosso banco favorito na praça. Estava tão quente que o sorvete derreteu em nossas mãos’.

Desse modo, é preciso a intervenção do professor para que o aluno retome suas reflexões e delinear sua escrita ou reescrita, conforme a orientação do professor, sem perder o foco da sua escrita geral.

Por fim, temos a etapa de *ligar* nesse processo de interação: “especifique o que a criança fez como autora de textos e a lembre de fazer isso com frequência no futuro”, Calkins (2008, p. 23). Nessa última etapa ao final da interação, esclarecemos ao aluno o que ela aprendeu retomando as orientações desde o início do processo. A autora ainda sugere “nós essencialmente damos um segundo elogio, só que dessa vez estamos elogiando o novo trabalho que a criança fez”, Calkins (2008, p. 23).

Segundo Porto (2009, p. 30)

A produção de texto deve se dar a partir de situações diversificadas, como comentário sobre algum fato que despertou o interesse do aluno ou da turma, opinião sobre texto lido no jornal ou na revista, comentário sobre um filme ou desenho. Também pode se dar a partir de uma seleção – previamente feita – de textos sobre determinado assunto e, a partir da variedade de gêneros, trabalhar as práticas da oralidade, leitura e escrita.

Essa reflexão da autora vai de encontro às orientações de Calkins quando do processo de interação que envolve a atividade de produção escrita. Porto amplia

a reflexão sobre as habilidades a serem trabalhadas: oral, leitura e escrita que, apesar de não serem explicitamente abordadas por Calkins, aparecem, sem sombra de dúvida, em todas as etapas desse processo com a produção textual sugeridas pela autora.

Ainda segundo Porto (2009, p. 30 – 31)

O ato de escrever envolve o planejamento da escrita propriamente dita e uma reestruturação do texto após sua conclusão. É preciso orientar o aluno a escrever e reler o seu texto, revisando, aperfeiçoando as idéias. Ao ler seu próprio texto, o aluno percebe tratar-se de um todo coeso, claro, coerente e que falar é diferente de escrever.

Segundo a orientação da autora é necessário que, em sala de aula, o professor construa esse espaço de planejamento da escrita, e não apenas o de construção de texto, como se tem feito costumeiramente. Além dessa abertura de um espaço onde os alunos discutirão suas idéias sobre a escrita, planejarão e analisarão fatos e ideias (aquilo que Calkins chamou de etapas de pesquisa e de decisão), é fundamental que esses alunos encontrem também um momento em que possam, com o auxílio do professor (mediador dessa aprendizagem), retomar o seu texto, reavaliá-lo, reescrevê-lo.

Nesse sentido, a autora sistematiza uma abordagem didática que poderá auxiliar nas atividades escolares de produção textual:

- Retomar o texto produzido pelo aluno, ajudando-o a organizar as idéias;
- Trocar os textos produzidos pela turma entre alunos, para que uns façam a revisão dos textos dos outros;
- Escrever um texto no quadro de giz e reestruturá-los com a ajuda dos alunos;
- Xerocopiar um texto de um aluno para todos darem sugestões;
- Expor textos revisados no mural da escola [...];
- Publicar textos dos alunos no jornal da escola, do bairro, etc;
- Ler os textos dos alunos para toda a turma;

Essas orientações poderão dar um maior dinamismo às atividades de produção escrita em sala de aula e auxiliarão os professores a ressignificarem sua prática pedagógica.

Após essas considerações sobre o processo de ensino e de aprendizagem de habilidades de produção textual, apontaremos algumas possibilidades didáticas

para o desenvolvimento dessa atividade na sala de aula. Tais atividades serão organizadas a partir dos estudos de Calkins sobre esse exercício e levarão em conta as orientações e reflexões aqui abordadas.

De modo geral, adotaremos as discussões de Dolz e Schneuwly (2013) no que tange ao modo de organizarmos tais sugestões de atividades, uma vez que elas serão sistematizadas em forma de sequências didáticas, auxiliando os professores no trabalho com a produção escrita na sala de aula, pois assim estruturada a atividade garante objetividade, clareza e potencialização do tempo pedagógico, permitindo um maior rendimento desse processo.

No que tange aos gêneros e à tipologia textuais sugeridos, adotaremos o trabalho com *textos instrucionais* para o trabalho na primeira fase do ensino fundamental (4º ano) com reflexões sobre o gênero “receita”. Para a segunda fase do ensino fundamental, apontaremos sugestões de atividade com textos literários com o gênero “poema”.

4.3.1 Trabalhando com textos instrucionais na sala de aula

Para ensinar a escrever é necessário que o professor – mediador queira saber o que o aluno tem a dizer sobre o tema proposto e que ele se faça parceiro confiável nessa empreitada. Através do exercício de produção escrita, o professor em sua sala de aula vai vincular conteúdos de diversas disciplinas com o contexto social no qual o aluno está inserido, solicitando, assim, que escrevam sobre algo dentro dessa perspectiva.

É fundamental que o professor de produção textual leia cada texto com efetivo interesse pelo que foi dito pelo aluno e não apenas para as possíveis “correções gramaticais”. Ele deve orientar a escrita e a reescrita deles, de modo a exigir mais clareza, mais coerência, enfim, de modo a fazer surgir questionamentos sobre essa escrita do aluno e a necessidade ou não de reestruturação do texto, que deverá atender a uma exigência comunicativa social. Isso acontece porque o aluno é um sujeito inserido em determinado recorte sociocultural e nele estabelece suas relações existenciais. Nesse sentido, cabe à escola a tarefa de ensinar o aluno a escrever para que ele possa participar do diálogo cultural do qual faz parte.

Aqui se faz necessário lembrar a importância dos estudos sobre os gêneros textuais, cujo conceito parte do fator social e de uma realidade linguística e cultural

da qual o sujeito falante/escritor participa. Assim, proporcionar a aprendizagem da diversidade de textos que fazem parte do contexto de vida dos alunos é função primeira do professor de língua portuguesa, haja vista o objetivo maior de desenvolver a competência comunicativa nos alunos.

De modo mais específico, é necessário que o professor ao planejar sua prática pedagógica de ensino e aprendizagem de produção textual, tenha como foco o desenvolvimento dessa atividade a partir da utilização daqueles gêneros textuais que circulam socialmente naquela realidade dada do aluno, isso faz com que a atividade ganhe um dinamismo maior e uma enorme carga significativa para o aluno em termos de aprendizagem.

Nesse sentido, optamos por trabalhar com o texto instrucional “receita” tendo como público-alvo, os alunos da primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A escolha não foi aleatória e se justifica pela acessibilidade ao texto e a sua função social, além de trazer um dinamismo todo especial para as aulas de leitura e de escrita textuais naqueles anos de ensino.

No que tange à seleção de textos que se pretende trabalhar na escola percebe-se certa repetição e pouca inovação: em geral há uma postura tendenciosa à utilização daqueles textos do livro didático de modo bastante restrito. Não pretendemos aqui discutir os méritos do livro didático, mas tão somente ampliar o leque de oportunidades que o professor de produção escrita deve levar em conta na hora do planejamento e da realização dessa atividade.

É importante notar que ele deve considerar de modo bastante significativo aqueles textos que circulam com maior frequência no ambiente da comunidade, como por exemplo, os textos instrucionais, que podem facilitar a compreensão do processo de aprendizagem de escrita textual.

São textos instrucionais aqueles cuja função é informar o modo de agir para que se obtenha determinado resultado. Eles descrevem elementos que devem ser utilizados em determinada situação, bem como as etapas que devem ser seguidas. Nessa categoria, encontramos desde receitas culinárias até os complexos manuais de instrução para a montagem de aparelhos grandiosos e complexos.

É vasto o rol de exemplos de textos instrucionais presentes no nosso cotidiano. Aqui destacaremos o trabalho com receitas culinárias pelo que já foi exposto com o objetivo maior de fazer com que os alunos desenvolvam habilidades necessárias ao uso competente da leitura e, de modo especial, da escrita.

Acreditamos que a utilização desse gênero pode contribuir intensamente para o trabalho com a produção textual na sala de aula, levando em conta o público de alunos da primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º anos).

Para Kaufman e Rodríguez (1995, pag. 36) o trabalho com textos instrucionais se justifica pelo seu emprego frequentemente e por sua utilidade imediata que permitem um significativo trabalho escolar de abordagem e de produção de textos.

Os textos instrucionais estão presentes na comunidade e na vida escolar, permitindo ao aluno um maior e melhor entendimento sobre a linguagem e ajudando-o a seguir instruções e regras, fazendo-se necessário à sua vivência uma vez que, mais tarde ou mais cedo, precisará utilizar-se desse tipo de texto em situações práticas do seu cotidiano.

Dolz e Scheuwly (2013, p. 69) destacam que o gênero textual, na escola, é trabalhado como uma “variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este”. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor crie espaços de modo a proporcionar ao aluno situações comunicativas mais próximas possíveis daquelas que ocorrem em sua vivência em sociedade. Isso permitirá uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

É possível, conforme orientam os estudiosos, desenvolver um trabalho com gêneros a partir dos modelos didáticos – as sequências didáticas.

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.

Com o objetivo de aperfeiçoarem as práticas de escrita, as sequências didáticas permitem ao aluno o exercício primeiro de reflexão sobre a linguagem a ser utilizada em seu contexto social. Nesse sentido, e conforme nossa proposta, o trabalho com textos instrucionais será organizado a partir da utilização de sequências didáticas, permitindo maior objetividade no trato com a atividade de produção escrita.

Dolz e Scheuwly (2010, p. 102) caracterizam os gêneros instrucionais sob a rubrica de descrição de “descrever ações” e por uma capacidade de linguagem de regulação mútua de comportamentos.

Para Santos e Fabiani (2012, p. 1):

Pela objetividade do gênero instrucional (o comando procura ser mais o claro possível, para que a execução seja cumprida conforme o esperado), os textos sob essa organização genérica costumam apresentar linguagem precisa, frases curtas e uma ordenação relativamente fixa das informações (a alteração dos comandos pode refletir no processo de sua execução). Gêneros instrucionais com maior corporeidade textual (receitas, manuais) costumam apresentar articuladores textuais que explicitam a hierarquia de execução de cada microcomando a ser cumprido, para que o macrocomando seja realizado, promovendo, assim, a progressão textual: “primeiramente”, “antes”, “depois”, “em seguida”, “por último” etc.

Desse modo, os textos instrucionais possuem características específicas de linguagem que as autoras destacaram como clareza, precisão, objetividade e sistematização das informações. O texto “receita” escolhido para o nosso trabalho é destacado como um gênero de maior corporeidade textual, pois possui articuladores que orientam as ações do leitor ao obedecer aos seus comandos.

Dito isto, passaremos à construção de estruturas ou sequencias que têm o objetivo de auxiliar o professor durante a execução de atividades de produção escrita na sala de aula. São propostas que levam em conta o uso social da escrita, o espaço e os recursos da sala de aula e o tempo pedagógico, além de considerar o público a que se destinam (alunos da primeira fase do ensino fundamental).

Na fase de escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, o professor deverá ter em mente o seu papel de mediador e auxiliar o aluno quanto à construção do sentido daquele gênero que passará a ler e a escrever, isso permitirá a elaboração de textos coerentes e coesos. Nesse sentido, as aulas de produção escrita precisam dispor de recursos que permitam ao professor desenvolver estratégias de leitura de gêneros que façam parte do contexto social do aluno.

Nestes termos, cabe à escola a tarefa de colocar o aluno em contato com diferentes gêneros textuais, presentes nas diversas situações cotidianas e, conseqüentemente, com objetivos diversos. Isso também permitirá uma potencialização e ampliação da competência comunicativa do aluno.

Em seus estudos sobre a produção escrita, Calkins (1989) detalha algumas situações vivenciadas por ela e por colegas professoras junto a turmas de alunos em oficinas de produção de texto. Para a autora, antes de iniciarmos a atividade propriamente dita, é importantíssimo que o professor crie um *ambiente favorável à escrita*, à leitura e às discussões vindouras, durante a realização dos exercícios de escrita.

Para a autora (1989, p. 18)

... seja trabalhando com crianças ou adultos, eu sei que ensinar a escrever começa com o reconhecimento de que cada indivíduo vem para a oficina de trabalho de escrita com preocupações, ideias, recordações e sentimentos. Nossa tarefa, como professores, é ouvir e ajudá-los a ouvir. ‘Quais são as coisas que você gosta e conhece?’, pergunto aos escritores, e pergunto-lhes sempre, não importando se estes escritores têm seis ou sessenta anos de idade.

Esse exercício permite aos alunos um encontro consigo e com suas emoções, suas experiências, seus conhecimentos. Isso o impulsiona a refletir sobre possíveis tópicos de escrita posteriormente. Aqui, seu espírito se abre ao diálogo e ao conhecimento do próximo. Ainda segundo a autora, sobre esse momento de motivação à escrita

As crianças escrevem sobre o que está vivo, sobre o que é vital e real para elas - e sua escrita torna-se o currículo. Seus professores escutam, orientam e guiam; nós também rimos, choramos e nos maravilhamos. A oficina não tem aquela falta de resposta emocional que caracteriza a maioria das salas de aula. O conteúdo destas oficinas de escrita é o conteúdo da vida real, uma vez que a oficina de escrita começa com o que cada estudante sente, pensa, experimenta, e com a ânsia humana para articular e compreender a experiência.

Para a autora, esse momento em que se pretende criar uma energia para o exercício de produção escrita deve ser fundamental para a realização de uma atividade de fato significativa e promissora. Assim, motivado, ou aberto às reflexões e experiências individuais e coletivas, o espaço para a produção de texto transforma-se num terreno fértil, rico em tópicos, temas e ideias, onde o aluno, sob a orientação do professor mediador, encabeçará a tarefa de uma construção textual.

Outro passo seria uma espécie de encontro que a autora (1989, p. 200) chamou de *reunião*. Aqui, o objetivo é dar início à oficina de escrita e pretende-se

realizar um exercício mental de focalização do tópico a ser desenvolvido. Nessa etapa, a autora aponta algumas sugestões:

... toda vez que falo a algum professor sobre o início das oficinas de escrita, peço-lhes para que pensem nas histórias que contarão às crianças e, depois, consideramos quais destas idéias serão mais efetivas. Encorajo esses professores, às vezes, a apresentar em um modelo de escrita funcional, tal como uma carta de solidariedade a um amigo, ou anotações para uma exposição, ou ainda um artigo de um jornal local.

Para a autora, é importante que o professor planeje as oficinas de produção textual e que reflita sobre possíveis questionamentos e tópicos que se façam pertinentes ao exercício proposto. A autora sugere que todo dia dedique-se vinte minutos a este exercício de preparação para a oficina (1989, p. 203): “discussões sobre tópicos potenciais, observações introdutórias sobre as rotinas de oficina de escrita, oportunidades para observar o professor no meio de sua escrita”.

O próximo passo será a construção de *tópicos* que servirão como uma espécie de tema para a produção escrita. Para exemplificar Calkins (1989, p. 206) cita uma atividade bastante simples realizada pela professora Carol Seltzer que ajudará nessa tarefa de delimitação de um tópico para o exercício da escrita.

A professora, Carol Seltzer, disse à turma que estava entusiasmada por seus tópicos. Depois, simplesmente pediu que as crianças dissessem a seus colegas, em uma só frase, sobre o que estavam escrevendo. A lição foi particularmente efetiva porque cada criança dispôs-se a anunciar seu tópico.

Nessa etapa o aluno somente conseguirá definir seu tópico após um intenso exercício orientado de reflexão sobre experiências, emoções, conhecimentos e fatos que poderão se transformar na semente do seu futuro texto.

Na etapa seguinte denominada *conferência*, Calkins (1989, p. 207) orienta a proposição de um espaço que permita aos alunos falar e ser ouvido pelos colegas de sala numa atividade de leitura, análise e reflexão dos tópicos em elaboração. Trata-se de um exercício coletivo que exige uma postura extremamente ativa do professor, pois a sua mediação facilitará a etapa de elaboração do texto escrito.

Nessa etapa é possível aos alunos a realização de perguntas mutuamente e a

sugestão de possíveis alterações nos textos dos colegas, uma vez que eles lerão suas construções e ouvirão as reflexões desencadeadas na turma.

Em seguida, descrita como *procedimentos de sala de aula*, Calkins (1989, p. 209) fala sobre “minilições” apontando com isso para o exercício de retomada de orientações sobre a produção textual. Trata-se no dizer da autora de um sistema de manutenção simples, claro e racional que assegura a continuidade do processo de produção escrita, por isso, retoma orientações e procedimentos antes discutidos e deve ser realizado diariamente.

Por fim, Calkins (1989, p. 211) descreve a etapa de *estratégias de ensaio e revisão* como espaço de observação crítica sobre as estratégias da produção escrita. Para tanto, a autora cita algumas atividades que poderão auxiliar nessa etapa:

- Mudança do texto de uma pessoa para outra modalidade [...];
- Refazer novamente uma seção confusa [...];
- Reconsiderar o tom ou voz;
- Pegar um texto longo e encurtá-lo;
- Fazer experiências com diferentes começos;
- Selecionar uma finalidade funcional para o texto e depois, se for necessário, reorientar a escrita [...];
- Prever perguntas dos leitores, depois revisar, a fim de assegurar que estas perguntas estão respondidas [...];
- Rer ler o esboço, avaliando o que funciona e o que não funciona [...];
- Ler novamente o esboço, atentando para o modo como soa;
- Pôr de lado o esboço e retornar a ele em outro dia;
- Falar com alguém sobre o tópico;
- Tomar um texto muito confuso e reescrevê-lo [...]

Cada uma dessas estratégias, explica a autora, pode ser tópico para as minilições. Isso auxiliará o aluno na delimitação do seu tópico e no seu desenvolvimento. Tais estratégias precisam ser realizadas de modo reflexivo e orientado pelo professor que planejará suas atividades e adequará aos objetivos pretendidos.

Aldrigue et al (1998, p. 43) sintetiza as etapas de trabalho com a produção escrita elaborada por Calkins da seguinte maneira: primeiro estágio: planejamento; segundo estágio: rascunho; terceiro estágio reescritura; quarto estágio: edição.

No *primeiro estágio* (planejamento) “o produtor elabora um planejamento geral do texto, quase sempre originado nas experiências pessoais ou em

observação e exploração de ambientes”, Paraíba (1998, p. 44). Nessa etapa é fundamental que os alunos consigam, ao final das discussões, planejar seus textos sozinhos, daí a necessidade de se repetir essa ação quantas vezes forem necessárias.

No *segundo estágio* (rascunho), afirma Aldrigue et al (1998, p. 44), “elabora-se o texto propriamente dito em sua primeira versão. Essa etapa pode ser comparada a um rascunho. As idéias anteriormente dispostas são apresentadas de forma sequenciada e obedecendo-se, portanto, aos critérios de organização textual da narrativa”.

O *terceiro estágio* (reescritura) caracteriza-se por ser uma *revisão do texto* “com vistas a sua reescritura. Nesse momento a presença do outro é fundamental. [...] Essa etapa deve receber uma atenção especial por parte do professor, que deverá sistematizar os momentos de reescritura coletiva dos textos. [...] o professor [...] age como um leitor que faz as críticas, identificando lacunas, ambigüidades, truncamentos, incoerências, inadequações na progressão textual”. Aldrigue et al (1998, p. 45)

Por fim, o *quarto estágio* é o de edição ou acabamento. Aqui, o texto já tem passado por reformulações e, desse modo, “cabe ao professor trabalhar sobre a superfície lingüística, fazendo acabamentos, e principalmente sobre a superfície gráfica do texto.

Nessa etapa final, ele deve ler a sua produção objetivamente, buscando colocar-se na posição do leitor, o que implica buscar a melhor forma de apresentação e distribuição do texto na página, o tipo de letra, a disposição do título, as ilustrações...” Aldrigue et al (1998, p. 45)

Esses estágios devem ser trabalhados de modo planejado e exige uma postura bastante ativa por parte do professor, que orientará os trabalhos servindo de mediador entre o aluno e sua aprendizagem. Sobre o assunto Aldrigue et al (1998, p. 45) afirma que

Ao descrever esses estágios, Calkins (1989) adverte que, apesar de sequenciados, isto não significa que em uma mesma aula o aluno consiga passar por todos eles. Muitas vezes um único texto é trabalhado ao longo de várias aulas, até que chegue à edição final.

Essa afirmativa vai de encontro ao problema do tempo pedagógico tão amplamente discutido pelos professores e coordenadores pedagógicos na hora do planejamento didático, pois, permitirá ao professor – mediador a realização contínua e gradual do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita em etapas, sem a pressão de uma construção objetiva e imediata do texto escrito. Nesse sentido, e conforme descrevemos anteriormente as orientações de Dolz e Schunewly (2013), as sequencias didáticas ajudarão a sistematizar cada uma dessas etapas, potencializando o tempo das atividades pedagógicas.

Vejamos um exemplo bastante esclarecedor apresentado por Paraíba (1998, p. 46)

1º Estágio PLANEJAMENTO	2º Estágio RASCUNHO	3º Estágio REESCRITURA	4º Estágio EDIÇÃO
<p>(planejamento elaborado com o auxílio do professor)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gato de botas sai para caçar ● O gato encontra um coelho e faz uma armadilha para ele ● O gato consegue caçar o coelho 	<p>o gato de botas saiu para casa encontrou um pobre do coelho i matou ai saiu adado e imcontro um menino pedia para tira ocoelho da bouça do gato o gato disse isso é meu lache</p>	<p>GATO DE BOTAS O gato de botas o gato de botas saiu para Casa encontrou um pobre do coelho i matou pegol o coelho i troce com uma corda amarada nopescoço do gato ai saiu adado e imcontro um menino pedia para tira ocoelho da bouça do gato o gato disse isso é meu lache</p>	<p>(normalizado pelo professor) GATO DE BOTAS O gato de botas. O gato de botas saiu para caçar e encontrou um pobre do coelho. E matou o coelho. Pegou o coelho e trouxe em seu pescoço amarrado com uma corda. Ai o gato saiu andado e encontrou um menino que pediu para tirar o coelho da bolsa do gato, mas o gato disse para o menino: isso é meu lanche.</p>

Podemos observar que o texto vai se configurando como verdadeira unidade de sentido a partir das intervenções e do processo mediador do professor. Na primeira versão do texto (2º estágio de rascunho) percebemos um que há uma definição do tópico, mas que seu desenrolar necessita, a primeira vista, de diversas intervenções no sentido de torná-lo mais coerente e coeso. Esse objetivo foi alcançado após o estágio 3º, de reescritura, onde o professor pode realizar todas aquelas ações reflexivas sobre o sentido do texto.

Em se tratando de textos instrucionais, essas orientações podem oferecer um norte quando da elaboração e execução de uma sequencia didática com esse

gênero textual. Nesse sentido, passaremos à sistematização de algumas possibilidades didáticas de produção escrita na sala de aula com o gênero “receita” seguindo o passo a passo indicado por Calkins (1989).

5 Sequencia Didática: “Uma delícia de bolo”

Comunicar-se com eficácia é uma capacidade essencial para qualquer ser humano, principalmente nos dias de hoje em que a prática constante da leitura e da escrita é algo de grande importância na formação dos conhecimentos do indivíduo. Apesar dos obstáculos, a leitura e a escrita ainda se constituem portas que se abrem a inúmeras possibilidades.

A importância da abordagem pedagógica no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita se constitui um desafio intensamente discutido. Dentro dessa perspectiva, entendemos que se fazem cada vez mais necessárias intervenções no sentido de mostrar possibilidades ou caminhos que possam auxiliar o professor em sua prática de ensino, conduzindo-o a espaços diversificados de reflexão sobre o ensino e a construção do conhecimento do aluno. Uma dessas alternativas é o trabalho com os gêneros textuais. Segundo Dolz & Schneuwly (2011, p. 65)

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específica. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Algo deve ser feito em cada escola, por cada professor que assumiu pra si o desafio de formar leitores e escritores competentes. Nesse sentido, buscamos nessa etapa, apontar uma possibilidade didática no trato com as habilidades de leitura e escrita a partir das orientações com o trabalho com sequências didáticas, conforme as orientações dos estudiosos Dolz & Schneuwly (2011) naquilo que tange à sistematização dos conteúdos a partir de uma sequência de atividades com foco no estudo de determinado gênero textual. Segundo Dolz & Schneuwly (2011, p. 82)

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto,

permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A partir dessa compreensão, organizamos nossa atividade em módulos ou etapas que se processam de modo sistemático e gradual permitindo em cada espaço, reflexões específicas do aluno em termos da sua habilidade de produção textual.

Por outro lado, utilizamos mais intensamente as orientações de Calkins (1989) e seu trabalho com a realização de oficinas de trabalhos com a produção escrita. Trabalho esse, inclusive, que acreditamos ter lançado algumas sementes sobre o processo de trabalho com sequências didáticas. O resultado foi a elaboração de uma sugestão (e como tal, hipotética) de atividade com uma sequência didática a partir do estudo do gênero textual “receita” que poderá ser repensada a partir de diversos outros parâmetros, conforme a necessidade real do professor e dos alunos, como por exemplo, a adaptação para outros anos de ensino e outros gêneros textuais.

A sala de aula é o espaço privilegiado de construção de conhecimento, mais especificamente, de aprendizagem dos conteúdos e, nesse sentido, de desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. É nesse contexto que o professor e o aluno interagem numa perspectiva de apreensão das habilidades de leitura e escrita. No ensino de língua portuguesa, as atividades devem estar centradas naqueles textos que circulam socialmente e fazem parte do contexto de vida dos alunos.

Nesse sentido, a escolha dos gêneros que são trabalhados em sala de aula deve estar em consonância com os objetivos propostos, para que tenha um significado não apenas para a proposta de ensino, mas em especial para o aluno. Desse modo, as aulas de língua portuguesa devem oportunizar espaços que ofereçam estratégias de leitura de gêneros do universo discente. À escola, cabe a tarefa de oportunizar esse contato com diferentes gêneros textuais, em diferentes situações de uso e com diversos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, ao professor caberá a tarefa de oportunizar ao aluno identificar e refletir sobre a variedade dos discursos.

Dentro desse contexto de uso, o texto instrucional é um gênero cujo objetivo é orientar o leitor na realização de determinada atividade ou ainda, na utilização de

certo produto. Ele se caracteriza pelo detalhamento das ações que são propostas e acabam por mostrar o funcionamento de algum objeto, ou ainda, o passo a passo de certo procedimento.

Para Koch (1997), “esse gênero direciona comportamentos seqüencialmente ordenados. Pertence à ordem descrever ações, pois verbaliza um processo linear de observação e o olhar se detém no objeto”. Segundo Schneuwly, Dolz e colaboradores (2013) o texto instrucional descreve ações ou instrui e prescreve ações, indica a regulação mútua de comportamentos (receitas, manuais de instruções, regras de jogo etc.).

Travaglia (1991), por sua vez, classifica o texto instrucional como injuntivo, pois segundo o autor, a injunção aponta para modalidades de ordem e prescrição em que o enunciador/locutor se situa numa posição de fazer algo após as instruções. Consideramos textos instrucionais aqueles manuais de instrução para montagem, instalação e uso de aparelhos, instrumentos, utensílios e programas de computador. Também pertencem a esse gênero as regras de jogo, os regulamentos, e as receitas. Esse último se configura como foco da nossa proposta de trabalho.

A escolha do gênero deve-se em muito também à escolha do ano de ensino para a execução da atividade (5º ano do ensino fundamental), pois se trata de um gênero acessível, com estrutura clara e objetiva e passível de um trabalho intertextual, conforme veremos na sequência. O texto instrucional se utiliza de uma linguagem comum, com vocábulos e expressões cotidianas. É uma linguagem objetiva, pois precisa repassar claramente ao leitor a instrução. Possui uma sintaxe não muito rebuscada e curtas, de modo a evitar confusões a nível de compreensão textual. Trazer esse gênero para o espaço da sala de aula como espaço de construção de conhecimento linguístico e desenvolvimento da competência comunicativa do aluno constitui-se, aqui, também, objeto de reflexão para o trabalho do professor de língua portuguesa enquanto mediador desse processo, pois conforme defende Calkins (2008, p. 14 – 15)

Durante a interação, o professor não fica acima da criança, com o escrito na mão dela nas mãos, dando-lhe instruções. Em vez disso, sentam lado a lado, o professor no nível dos olhos da criança. A criança em preta a escrita e faz a maioria (ou pelo menos bastante) da conversa.

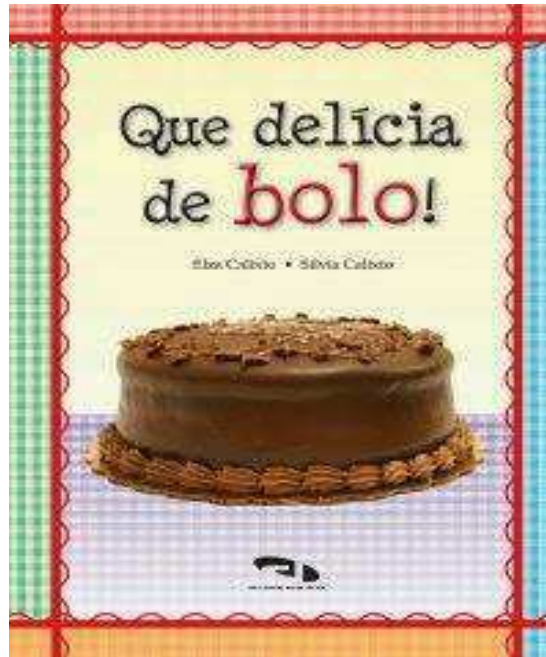
Nesse sentido, o professor de língua portuguesa, seja qual for o ano de ensino, precisa repensar a sua função e a sua formação para o ensino das habilidades de leitura e de escrita, não apenas do ponto de vista didático-pedagógico, mas também, em termos de conhecimento particular específico para esse trabalho. Em outras palavras, ensinar a ler e a escrever também exige do professor uma postura leitora e escritora. Nossa proposta apontará algumas reflexões e outras possibilidades que auxiliarão esse trabalho, pois como destacam Dolz & Schneuwly (2011, p. 82 - 83)

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

A atividade que segue se configura principalmente como proposta pedagógica que objetiva, antes de tudo, o êxito dos alunos em termos de apropriação e desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita como atividades essenciais de comunicação humana, mas que se configura, em primeiro plano, mecanismo de reflexão e ação para o professor sobre sua prática de ensino.

SEQUENCIA DIDÁTICA

“Que delícia de bolo”: uma proposta a partir dos estudos de Calkins (1989) e Dolz & Schneuwly (2011)



1. Ano: 5º ano
2. Conteúdo: gênero textual “receita
3. Tempo de execução: uma semana (5 dias)
4. Recursos: Livro “Que delícia de bolo”, figuras para recorte e colagem, ingredientes de um bolo, caderno, lápis, slide, data show, atividades fotocopiadas, livros paradidáticos;
5. Objetivos:
 - Conhecer o gênero textual “receita” e seus contextos de produção;
 - Desenvolver a capacidade de ler e interpretar textos instrucionais;
 - Produzir o gênero textual “receita”;
6. Habilidades trabalhadas:
 - leitura
 - produção escrita
 - oralidade

Módulo 1: “Criando a energia para escrever”

Essa etapa destina-se ao exercício que permitirá aos alunos um encontro consigo e com suas emoções, suas experiências, seus conhecimentos, impulsionando-o a refletir sobre possíveis tópicos de escrita posteriormente. Pretende-se criar um ambiente favorável ao exercício de produção escrita, transformando a sala de aula num terreno fértil, rico em tópicos, temas e ideias, onde o aluno, sob a orientação do professor mediador, lançará as bases da construção textual futura. Calkins (1989). Nesse ponto, é de fundamental importância a função do professor de introduzir e orientar a discussão.

- **Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos** sobre o gênero receita através de questionamentos diversificados que instiguem fatos e ideias pertinentes ao tema proposto, porém de modo sutil, estimulando e orientando as reflexões dos alunos;
 - Quais coisas você mais gosta?
 - Quais coisas você sabe fazer?
 - Quais coisas você gostaria de aprender a fazer?

Segundo Calkins (1989, p. 18) “ensinar a escrever começa com o reconhecimento de que cada indivíduo vem para a oficina de trabalho de escrita com preocupações, ideias, recordações e sentimentos. Nossa tarefa, como professores, é ouvir e ajudá-los a ouvir”. É necessário que o professor proporcione momentos de oralidade de modo que o aluno possa expor suas idéias e seus tópicos comecem a ser delineados.

Para Dolz & Schneuwly (2011) o debate se constitui “formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas idéias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas” (p. 72)

⇒ É extremamente importante que o professor assuma uma postura mediadora desse debate, orientando as discussões e ao mesmo tempo, definindo os contornos para as futuras reflexões. A partir desse debate inicial, destacar algum episódio sobre alimentação ou introduzi-lo. O professor poderá fazer uso de alguns questionamentos, como:

- O que gostam de comer?
- O que costumam comer?
- Quais refeições fazem durante o dia?
- Têm uma alimentação saudável?
- Quem sabe preparar algum alimento?

- **Roda de conversa** com os alunos sobre o gênero textual “receita”, fazendo com que eles identifiquem as características desse gênero (ingredientes, modo de preparo, tempo, rendimento);

Destaque-se aqui a necessidade de o professor manter uma postura bastante atenciosa e cuidadosa quando da realização dessa atividade, pois sua mediação deverá, além de orientar as discussões, cuidar para que não haja frustrações no que tange às falas dos alunos ao exporem suas ideias.

- **Realização de uma roda de leitura** para apresentação em slide do livro “Que delícia de bolo”, de Elza Calixto e Sílvia Calixto;

⇒ Nesse momento, realizar a exploração da capa do livro (e é fundamental que o professor traga o livro também e não apenas o slide): autor, ilustração, editora, etc. Em seguida, o professor deverá apresentar questionamentos que permitam aos alunos identificar as características do gênero em estudo (ingredientes, modo de preparo, tempo, porções) a partir da história apresentada e de suas experiências pessoais.

Módulo 2: planejando a escrita (reunião)

Para Calkins (1989, p. 18) “As crianças escrevem sobre o que está vivo, sobre o que é vital e real para elas - e sua escrita torna-se o currículo... O conteúdo destas oficinas de escrita é o conteúdo da vida real, uma vez que a oficina de escrita começa com o que cada estudante sente, pensa, experimenta, e com a ânsia humana para articular e compreender a experiência”. Aqui ocorre um exercício mental de focalização do tópico a ser desenvolvido.

Segundo Dolz & Schneuwly (2011, p. 86) “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. [...] se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que corresponda à situação dada...” Dessa forma, o papel do professor se configura novamente como condição fundamental à realização de uma atividade, de fato, promissora.

- **Pesquisa sobre o gênero:** propor aos alunos que pesquisem em casa as receitas que sua família costuma fazer, anotando-as em uma folha para o próximo encontro. Tais textos devem refletir a variedade da culinária local, como por exemplo, receitas de tapioca, bolos, doces, etc;
 - Uma vez trazidas as receitas pelos alunos, listar o nome de cada uma no quadro e fazer a leitura com os alunos. Em seguida, fazer uma reflexão sobre elas, lançando diversos questionamentos como: quais dessas receitas vocês já experimentaram? Ou: qual delas gostaria de experimentar? Será que as receitas ‘repetidas’ são feitas da mesma forma em cada família? Após ouvir os alunos e orientar o debate, o professor deve selecionar uma das receitas trazidas e sistematizá-la coletivamente;
- **Problematizando:** O professor poderá fazer os seguintes questionamentos

- O que é uma receita culinária?
- Para que serve uma receita?
- É mais fácil preparar alimento com ou sem receita?
- Esse alimento pode ser preparado de outra forma?

⇒ Nessa etapa, o professor deverá orientar as discussões para que o aluno comece a planejar o seu texto.

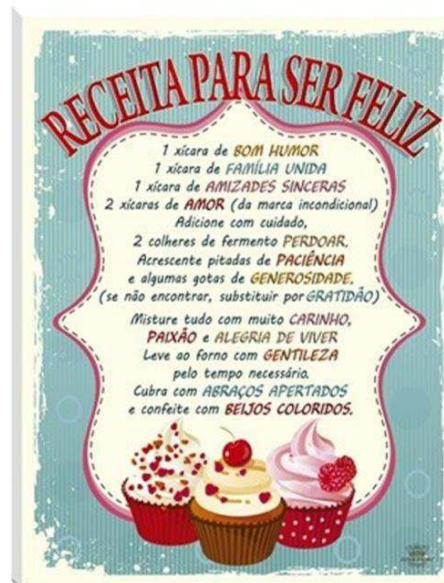
Aqui, “o produtor elabora um planejamento geral do texto, quase sempre originado nas experiências pessoais ou em observação e exploração de ambientes”, Aldrigue *et al* (1998, p. 44). Nessa etapa é fundamental que o aluno consiga, ao final das discussões, planejar seu texto sozinho.

- Os alunos deverão ser orientados a refletir sobre as características e a estrutura do gênero estudado através de indagações e observações do professor, na medida em que registra no seu caderno, o texto coletivo. Esse primeiro contato com a escrita ajudará o aluno a assimilar a estrutura do gênero receita, proporcionando-lhe autonomia para sua futura produção escrita;

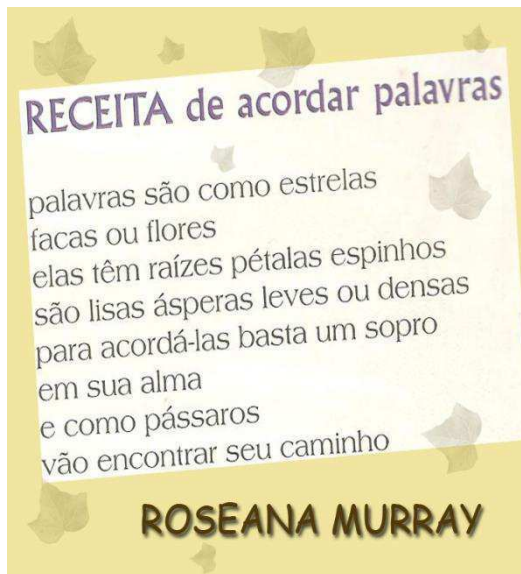
Módulo 3: construção dos tópicos

Nessa etapa o aluno somente conseguirá definir seu tópico se a discussão do momento anterior se configurou como um intenso exercício orientado de reflexão sobre experiências, emoções, conhecimentos e fatos que poderão se transformar na semente do seu texto.

- **Problematizando:** entregar aos alunos uma cópia de uma receita 'diferente' para eles descobrirem o que há de estranho nela. Perguntar aos alunos o que eles acharam de diferente nessa receita comparando-a com a do livro estudado. Pedir que separem os ingredientes e o modo de preparo e reescrevam as receitas reestruturando-as. Esse exercício pode ser feito em duplas para fomentar a reflexão. O professor poderá utilizar uma das seguintes sugestões²:



² Esses textos podem ser encontrados nos buscadores da internet, como www.google.com.br, pois quase não possuem autoria.



RECEITA PARA ESPANTAR A TRISTEZA

FAÇA UMA CARETA
 E MANDE A TRISTEZA
 PRA LONGE PRO OUTRO LADO
 DO MAR OU DA LUA.
 VÁ PARA O MEIO DA RUA
 E PLANTE BANANEIRA
 FAÇA ALGUMA BESTEIRA.
 DEPOIS ESTIQUE OS BRAÇOS
 APANHE A PRIMEIRA ESTRELA
 E PROCURE O MELHOR AMIGO
 PARA UM LONGO E APERTADO ABRAÇO.

ROSEANA MURRAY

⇒ Nesse ponto do estudo, oportunizar uma reflexão sobre o texto literário em comparação ao texto instrucional estudado. É importante ainda que o professor destaque as situações de uso de cada um desses gêneros, então, passará a seguinte atividade:

- **Exemplificando:** apresentar aos alunos diversos exemplos de textos instrucionais em cartazes ou em recortes entregues aos alunos, ou mesmo fotocópias, a fim de instigá-los a explorar seus elementos (título, partes, ilustrações, etc). Depois questionar os alunos sobre o uso social desse gênero textual, em que situações do nosso cotidiano ele é utilizado.
- **Compreensão textual:** sugerimos nesse ponto a realização de algumas atividades escritas de compreensão do texto instrucional explorando suas características. O professor poderá entregar uma atividade xerocopiada com uma receita e utilizar um questionário como:
 - Qual é o nome dessa receita?
 - Alguém já conhece essa receita?
 - Pela ilustração podemos imaginar de que será essa receita?
 - Onde encontramos textos iguais a esse?
 - Existem características neste texto, diferente de outros. Quais são?

Módulo 4: conferência

Na etapa denominada *conferência*, Calkins (1989, p. 207) orienta a proposição de um espaço que permita aos alunos falar e ser ouvido pelos colegas de sala numa atividade de leitura, análise e reflexão dos tópicos em elaboração. Trata-se de um exercício coletivo que exige uma postura extremamente ativa do professor, pois a sua mediação facilitará a etapa de elaboração do texto escrito. Nessa etapa é possível aos alunos a realização de perguntas mutuamente e a sugestão de possíveis alterações nos textos dos colegas, uma vez que eles lerão suas construções e ouvirão as reflexões desencadeadas na turma.

- **Roda de conversa:** após a atividade anterior, o professor deve realizar uma discussão sobre o tema, instigando os alunos à reflexão sobre a delimitação do seu tópico de produção textual. Poderá ser uma conversa no chão da sala, na biblioteca, no pátio da escola, de modo que os alunos se sintam à vontade para falar e ouvir os colegas. Aqui, o objetivo está focado nas habilidades de oralidade.

Uma sugestão seria, por exemplo, incrementar esse momento com a realização de uma visita à cantina da escola para observação do preparo da merenda escolar e uma conversa informal com as merendeiras sobre essa atividade.

- **Dinâmica:** para consolidar a compreensão do gênero receita, o professor realizará a seguinte dinâmica:
 - dividir os alunos em duplas;
 - distribuir para cada dupla fichas com palavras e frases que formam uma receita, inclusive o título;
 - os alunos devem organizar as frases e as palavras na ordem correta como um quebra-cabeça e, para tal, deverão conversar entre si;
 - organizar um mural na sala de aula com a receita estruturada;

Módulo 5: rascunho (minilições)

Trata-se da etapa denominada *procedimentos de sala de aula*, onde Galkins (1989, p. 209) fala sobre “minilições” apontando com isso para o exercício de retomada de orientações sobre a produção textual. Trata-se, no dizer da autora, de um sistema de manutenção simples, claro e racional que assegura a continuidade do processo de produção escrita, por isso, retoma orientações e procedimentos antes discutidos e deve ser realizado diariamente. Aldrigue *et al* (1998, p. 44) ao descrever essa etapa afirma que “elabora-se o texto propriamente dito em sua primeira versão. As idéias anteriormente dispostas são apresentadas de forma sequenciada e obedecendo-se, portanto, aos critérios de organização textual da narrativa”.

⇒ Nesse momento em que o aluno passará ao exercício autônomo de produção textual, deverá dedicar-se à elaboração primeira do seu texto, focando principalmente na temática, sem grandes preocupações com questões de ordem gramatical.

Para Dolz & Schneuwly (2011, p. 88) “O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional”. Desse modo, nessa etapa em que já foram discutidas questões referentes às características e aos usos do gênero em estudo, os alunos deverão mostrar autonomia nesse momento de produção.

- **Leitura de texto:** apresentar em folhas fotocopiadas o texto de Terezinha Guimarães: “Receita poética” realizando a leitura dinâmica e a interpretação oral com os alunos. O professor deve sempre lembrar aos alunos de destacar as características do gênero, comparando-as ao texto instrucional e ressaltando as situações de uso de cada gênero;

Outra proposta seria a observação de um cardápio de restaurante ou lanchonete locais e/ou do livro “Receitas de Dona Benta”, pois o trabalho com outros gêneros ampliará a competência leitora do aluno, possibilitando-lhe também reflexões sobre aquilo que pretende escrever.

- **Produção textual:** o professor deve entregar ao aluno uma ficha com as seguintes indagações:
 - Eu quero fazer uma comida. Qual será? (É convencional ou não? É uma receita instrucional ou poética?)
 - Ela precisará de ingredientes. Quais são eles?
 - De que modo ela será preparada?

- o aluno pensará em alguma receita preferencialmente nos moldes da receita ‘não-convencional’, conforme estudado e tentará estruturar o seu texto.

- o professor deve ficar atento aos questionamentos e aos espaços para possíveis intervenções.

- após a primeira escrita do aluno, possibilitar momentos de leitura para que, ao ouvi-lo, o professor possa intervir auxiliando na estruturação do texto. A princípio, verificar os elementos do gênero: ingredientes, modo de preparo, etc, levando em conta os aspectos poéticos do texto. Assim, novos elementos poderão ser inseridos na sua primeira escrita.

Módulo 6: reescritura

Calkins (1989, p. 211) descreve essa etapa como *estratégias de ensaio e revisão*, servindo como espaço de observação crítica sobre as estratégias da produção escrita. “Nesse momento a presença do outro é fundamental. [...] Essa etapa deve receber uma atenção especial por parte do professor, que deverá sistematizar os momentos de reescritura coletiva dos textos. [...] o professor [...] age como um leitor que faz as críticas, identificando lacunas, ambiguidades, truncamentos, incoerências, inadequações na progressão textual”. Aldrigue *et al* (1998, p. 45)

Segundo orientam Dolz & Schneuwly (2011, p. 94) “... o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

- **Dinâmica:** Solicitar aos alunos que peguem seus textos e leiam para seus colegas. Essa atividade será realizada em duplas. Durante esse momento, o aluno ouvinte poderá (ou não) fazer intervenções no momento da apresentação: palavras desconhecidas, incoerências, truncamentos, questões gramaticais, enfim, quaisquer coisas que lhe cause estranhamento. Em seguida, troca-se de lugar e o aluno leitor assumirá o papel de crítico da produção textual;
- Faz-se extremamente importante que o professor circule pela sala de aula detendo-se de vez em quando for necessário para que possa intervir nas discussões e o aluno possa avançar;
- **Produção textual:** Após essa dinâmica, cada aluno irá se recolher ao seu texto para revisá-lo e reorganizá-lo a partir dos questionamentos do colega e das intervenções do professor.

Os PCN afirmam que “o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão...” (MEC, 1997, P. 47 – 48)

- **Intervenções:** o professor deve, durante a reescritura textual, possibilitar reflexões nas crianças a respeito de vários conteúdos, conforme os objetivos traçados. Algumas sugestões seguem:
 - verificar as características do gênero textual em estudo (instrucional) e também elementos da receita não-convencional;
 - podemos começar pelas questões de ordem ortográfica, dando-lhe a real dimensão dentro da produção escrita e não tratando como monstros ou simples lapsos;
 - os recursos que podemos utilizar para evitar repetições (pronomes, sinônimos, elipse);
 - chamar a atenção para as gírias, o “internetês” ou expressões de uso da oralidade;
 - dedicar-se à escolha lexical permitirá ao aluno a ampliação do seu vocabulário e de o ‘desenvolvimento’ de um estilo de escrita, além de ser uma excelente oportunidade para o trabalho com dicionários;

Calkins (1989, p. 211) cita algumas atividades que poderão auxiliar nessa etapa: - Mudança do texto de uma pessoa para outra modalidade [...]; - Refazer novamente uma seção confusa [...]; - Reconsiderar o tom ou voz; - Pegar um texto longo e encurtá-lo; - Fazer experiências com diferentes começos; - Selecionar uma finalidade funcional para o texto e depois, se for necessário, reorientar a escrita [...]; - Prever perguntas dos leitores, depois revisar, a fim de assegurar que estas perguntas estão respondidas [...]; - Rerler

o esboço, avaliando o que funciona e o que não funciona [...]; - Ler novamente o esboço, atentando para o modo como soa; - Pôr de lado o esboço e retornar a ele em outro dia; - Falar com alguém sobre o tópico; - Tomar um texto muito confuso e reescrevê-lo [...] Cada uma dessas estratégias precisam ser realizadas de modo reflexivo e orientado pelo professor que planejará suas atividades e adequará aos objetivos pretendidos.

- **Compartilhando:** nesse momento, pretende-se proporcionar um espaço para trabalhar as habilidades de ler e ouvir no aluno, além de ajudá-lo no reconhecimento de si como autor e isso influencia muito a autoestima do aluno. Portanto, o professor precisará ficar atento às sugestões e comentários dos colegas para que não haja frustrações durante essa atividade;
- **Produção coletiva:** nesse momento a professora deverá tornar claro o comportamento dos alunos enquanto escritores, fazendo-os pensar sobre sua competência comunicativa. Sugerimos que o professor escolha um dos textos dos alunos (pedindo-lhe a devida autorização) e exponha-o na sala com ajuda de cópias ou slides;
 - Nesse momento o professor mediador deve ficar atento para descobrir sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno. Para tanto, deve verificar cada conteúdo previsto, desde as questões de ordem ortográfica até a clareza e a coesão do texto, e o gênero estudado, tornando-o compreensível ao leitor. Também observará possíveis casos de repetições de palavras, sempre no intuito de aperfeiçoar a produção textual;
 - O professor, na medida em que realiza a leitura do texto escolhido, faz as indagações para que o aluno reflita sobre a escrita;
- **Reescrita textual:** nesse ponto, o professor deve solicitar aos alunos que façam uma análise comparativa entre o texto corrigido coletivamente e o seu, realizando possíveis alterações;

Módulo 7: edição ou acabamento

Nessa etapa, o texto já tem passado por reformulações e, desse modo, “cabe ao professor trabalhar sobre a superfície linguística, fazendo acabamentos, e principalmente sobre a superfície gráfica do texto. Nessa etapa final, ele deve ler a sua produção objetivamente, buscando colocar-se na posição do leitor, o que implica buscar a melhor forma de apresentação e distribuição do texto na página, o tipo de letra, a disposição do título, as ilustrações...” Aldrigue *et al* (1998, p. 45)

- **Dinâmica:** finalizadas as discussões coletivas, o professor deverá criar um ambiente favorável à introspecção, no sentido de fazer com o que o aluno foque apenas na sua produção escrita. Nesse ponto, a realização de uma técnica de relaxamento, ou mesmo uma música dançante para exercícios mentais e corporais podem auxiliar nessa atividade.
- **Leitura de texto:** de volta ao seu mundo, o aluno dará início à leitura do seu texto. Ao professor caberá a tarefa de instigá-lo a assumir uma postura de leitor do próprio texto, o que lhe exigirá mais criticidade e imparcialidade. Poderá mesmo, iniciar com a leitura do texto de algum colega para, em seguida, adotar a mesma postura crítica diante da leitura do seu.
- **Retomada:** nesse momento, o professor fará uma espécie de retrospectiva das orientações e reflexões realizadas durante o desenvolvimento da sequencia didática, de modo a auxiliar o aluno nessa fase final.
- **Edição:** aqui, o texto será ‘acabado’ no sentido de ter dito aquilo que se pretendeu dizer. Desse modo, o aluno estimulado com a retrospectiva realizada pelo professor, voltará ao texto fazendo as alterações finais que se fizerem necessárias;

Nessa etapa final, é importante que o professor retome momentos de leitura e de reapresentação dos textos acabados pelos alunos para que o grupo possa destacar as diferenças, os avanços e as conquistas obtidos pelo aluno durante o

seu percurso de produção textual. Isso ajudará, inclusive, na autoestima do aluno que compreenderá que pode, que tem capacidade de produzir textos e que esta tarefa não algo tão enfadonho quando planejada e sistematizada sob a mediação do professor.

Módulo 8: culminância

- Nessa etapa, é importante que o professor crie uma atmosfera de aprendizagem de modo que os alunos possam expor seus trabalhos, seus textos, suas conquistas. No caso da nossa sequência didática, indicamos os seguintes passos abaixo que poderão ser realizados na ordem que se apresentam ou outras:
 - Confeção de um caderno de receitas da classe (que poderá ser xerografado para toda a turma, inclusive com um exemplar para a biblioteca da escola;
 - Realização da receita do bolo de chocolate, sugerido no livro trabalhado “Que delícia de bolo” com degustação na sala de aula;
 - Produção de um vídeo, onde os alunos possam apresentar a receita, confeccionando-a e depois assistido pela turma ou pela escola;
 - Confeção de um mural com as produções escritas dos alunos;

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com leitura e escrita na sala de aula tem se constituído um grande desafio ao professor de língua portuguesa e do ensino fundamental inicial, especificamente. Encarar essa atividade do ponto de vista interacionista é uma forma de possibilitar um novo espaço de aprendizagem no desenvolvimento dessas habilidades.

Os professores, a escola e toda a comunidade escolar têm sido desafiados a atingir metas e objetivos mais promissores em relação ao estudo da língua, em especial no que tange ao ensino de leitura e escrita. Esses desafios têm encontrado possíveis soluções quando abordados a partir do enfoque do trabalho na perspectiva do letramento e da aprendizagem significativa, apontando o uso social da língua e o desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno.

Em termos gerais, é necessário que a escola dê uma nova roupagem ao desafio de ensinar a ler e a escrever. Muito já se tem mudado, mas em grande parte, professores se perdem diante de tantas teorias e de tantas discussões. O fato é que o trabalho com os gêneros textuais, dentro da proposta de letramento tem possibilitado a esses profissionais redimensionar sua prática pedagógica, possibilitando-lhe o êxito nessa empreitada.

Com esse trabalho voltado para a reflexão e o uso dos diversos gêneros que perpassam o convívio social do aluno é possível pensar na construção da autonomia desses alunos de modo que aquele objetivo tão amplamente discutido de formar cidadãos conscientes, críticos e agentes transformadores possa ser atingido. Para tanto, é necessário encarar a leitura não somente um processo de decodificação, mas como processo de interação, onde aluno, autor, texto e mundo se convergem na construção de sentidos. E o professor é figura determinante enquanto mediador e facilitador desse processo, oportunizando-lhe e sistematizando-o no espaço escolar.

Também importante que o professor assuma uma postura de leitor, pois suas leituras deverão determinar, em grande parte, os conhecimentos que os alunos irão adquirir sobre determinados gêneros textuais.

Nesse sentido, as reflexões aqui propostas buscaram não apenas uma tomada de consciência do professor sobre o trabalho com a leitura na sala de aula, mas antes de tudo e principalmente uma nova tomada de posição diante da sua prática pedagógica e do seu trabalho de formar leitores competentes a partir da

proposta de trabalho com sequência didáticas e com atividades que utilizem o gênero textual instrucional 'receita'.

Nesse sentido, partindo do trabalho com a diversidade textual que circula no meio social no qual o aluno está inserido e levando em conta a proposta de letramento que tenta dá um real sentido a esse processo, o professor poderá desenvolver atividades mais dinâmicas, criativas, significativas e, acima de tudo, que permitam um processo reflexivo do aluno em função da sua competência comunicativa. Para tanto, acreditamos que as orientações sobre o trabalho com sequência didática de Dolz & Schneuwly (2011) e a abordagem interacionista de Calkins (1989) quando da produção escrita (e da leitura) possibilitarão uma abordagem mais eficaz no desenvolvimento dessas habilidades pelo aluno na sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

ALDRIGUE; Ana Cristina de Sousa, et al. PARAÍBA, Secretaria de Educação e Cultura – Unidade de Desenvolvimento de Recursos Humanos – UDRU. Projeto Nordeste – MEC. **O processo de leitura e de escrita na primeira série**. Elaboradores: Aldrigue, Ana Cristina de Sousa e outros. João Pessoa: UFPB/FUNAPE/PRAC, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: MartinsFontes, 2003.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. MEC – Brasília, 1997.

CALIXTO, E.; CALIXTO, S. **Que delícia de bolo**. São Paulo: Dimensão, 2008.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALKINS, L. **Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAVALCANTE & CUSTÓDIO FILHO. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do GELNE, PiauÍ, v.12, n.2, 2010

CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de aluno**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. (vol 1)

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUES, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Os significados do letramento**. 7. São Paulo: Mercado das letras, 2007.

KOCH, I. V; ELIAS, v. m. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

RAMOS, Rossana. **200 dias de leitura e escrita na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, C. F. **O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros**. In: *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. MEC. CEEL. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, L. W. dos; FABIANI, S. J. S. do N. **Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas**. *Revista de Letras*, nº 31. Vol 1/2. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. Alfa. São Paulo: 2007

VIANA, Chico. **Reescrever é sobreviver**. In: *Revista Língua Portuguesa*. Nº 76, ano 7. São Paulo: Segmento, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: As alternativas do Professor.** 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10134947>

<http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/393809>

<http://www.google.com.br>

<http://www.donabentaprofissional.com.br/receitas>