

## DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Verônica Pereira Moreira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN

Email:veronica.pereira2008@hotmail.com

Maria Vioneide Linhares

Secretaria Estadual da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte - SEEC-RN.

Email: vioneide@hotmail.com

Orientadora: Dra. Silvia Maria Costa Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN

Email:silviacostab@yahoo.com.br

**Resumo:** A leitura e a escrita se configuram como sendo muito importante para todos os indivíduos, pois é através das mesmas que os sujeitos se inserem nas práticas sociais e educativas. O presente trabalho tem como objetivo principal discutir sobre a prática de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 6º ano em uma escola estadual localizada no município de Patu/RN, para que se possa identificar em que está fundamentada a prática de leitura e escrita desses alunos e que procedimentos e recursos estão sendo utilizados para garantir uma aprendizagem significativa das habilidades e conhecimentos essenciais ao processo de escrita, uma vez que é dever da escola possibilitar esse processo. Para isso, partimos da compreensão e da relevância em estudar o tema a partir das práticas vivenciadas no espaço escolar da sala de aula. Fundamentamos nossas discussões em autores como Carraher e Schliemann (1989), Dolz (2010); Fernández (1991), Kleiman (2002), Lerner (2002), Moran (2007), Weisz (2009), dentre outros. Ao final de nossa discussão podemos perceber a necessidade de articulação entre os agentes envolvidos com o processo educacional dos alunos em questão. Outro ponto importante que se constituiu como um diferencial foi à proposta de trabalho organizado a partir da sequência didática desenvolvida pela professora titular da sala e por duas alunas do PIBID<sup>1</sup>-LETRASUERN, pois deu a oportunidade de atender os diferentes perfis dos alunos, que variam em faixa etária, nível de aprendizagem, interesse pelos estudos e frequência nas aulas, permitindo à adequação das atividades às necessidades individuais.

**Palavras-chave:** Prática, Leitura, Escrita.

### Introdução

Historicamente a educação vem concebendo a leitura e escrita como meio de inclusão do sujeito nas diversas práticas sociais. E assim, o processo de leitura e escrita se apresenta como uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas, pois descobrir esse universo e percebê-lo como possibilidade de comunicação faz parte dos objetivos do Ensino Fundamental. Um aluno que ingressa no 6º ano, precisa ter adquirido habilidades e conhecimentos que o possibilite comunicar-se através da leitura e escrita, além de produzir textos com ideias coerentes e ter o domínio dos

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

elementos essenciais que os possibilite essa produção. É tarefa do professor adaptar o processo ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e para isso é preciso identificar seus problemas de aprendizagem, para assim construir indicadores que possibilite detectar as possíveis dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita.

Um dos suportes fundamentais para a aprendizagem na escola é a leitura e a escrita, pois elas se constituem como a base para que o aluno continue aprendendo. Com base em Ângela Kleiman (1997), pode-se afirmar que a leitura não deve se tornar uma mera decodificação, sem a atribuição de sentidos ao texto, ou seja, na leitura deve-se alcançar a compreensão do que se lê, pois, diversos tipos de conhecimentos são construídos através da atribuição de sentidos ao texto.

Embora muito se discuta sobre a questão da leitura e escrita, ainda é bastante comum ouvirmos queixas a respeito da dificuldade de escrever e interpretar dos alunos. A escrita ainda é o grande vilão no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e tem gerado um transtorno para professores e alunos, em especial para as aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, a nossa proposta tem como foco discutir sobre a prática de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 6º ano em uma escola estadual localizada no município de Patu/RN, para que se possa identificar em que está fundamentada tais práticas desses alunos e que procedimentos e recursos estão sendo utilizados para garantir uma aprendizagem significativa das habilidades e conhecimentos essenciais aos processos de leitura e escrita. Assim, para que esse estudo se desenvolvesse de forma consistente, partimos da compreensão da relevância em estudar o tema a partir das práticas vivenciadas no espaço escolar da sala de aula, tendo respaldo teórico as nossas discussões em autores como Carraher e Schliemann (1989), Dolz (2010); Fernández (1991), Kleiman (2002), Lerner (2002), Moran (2007), Weisz (2009), dentre outros.

### **A complexidade e as possibilidades do processo de leitura e escrita dos alunos**

Temos consciência de que são vários os fatores que podem interferir no aprendizado escolar, entre eles os de ordem pedagógica como metodologia de ensino, relacionamento professor-aluno, conteúdos escolares inadequados ou problemas sócios culturais, tais como a família e o meio onde vivem e interagem os alunos.

Segundo Carraher e Schliemann (1989), há sólidas evidências de que a maioria dos alunos com dificuldade em aprendizagem não são incapazes de raciocinar e aprender, mas requerem uma

metodologia de ensino diferenciada, adequada às suas necessidades, visando o aperfeiçoamento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Fernández (1991) considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem e que necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade para aprender, segundo a autora, se dá justamente pela anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo. Para ela, a estrutura familiar a que a criança está vinculada também pode ser responsável pelo desencadeamento das dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, a escola, o professor e a família devem buscar estratégias que possibilite o resgate do potencial cognitivo do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem. Para isso é imprescindível que se crie um ambiente estimulador e que o seu desenvolvimento escolar seja devidamente acompanhado. Weisz (2009), afirma que é possível enxergar o que o aluno já sabe e a partir do que ele produz pensar no que fazer para que aprenda mais.

O nível de formação dos professores atuais possibilita a compreensão de que a aprendizagem se dá como resultado da ação do aprendiz, permitindo que se olhe para aquilo que o aluno produziu, percebendo o que ele já sabe e assim, identifique que tipo de informação é necessária para que seu conhecimento avance. Nessa perspectiva, o professor tem como função principal, criar condições para que o aluno participe de situações que favoreçam a ação de aprender, seja enquanto atividade física ou mental. Isso exige uma reconstrução da prática, pautada em um novo paradigma teórico.

É perceptível que quando o professor procura inovar sua prática sem que tenha a compreensão necessária das questões que fundamentam o modelo de aprendizagem, terminam gerando graves equívocos e prejudicando o processo de aprendizagem dos alunos. Entre os equívocos mais comuns e que tem resultado em níveis baixíssimos de aprendizagem dos alunos que chegam no 6º ano está à prática espontaneísta. Que para autora Weisz (2009), acontece porque o professor ao compreender que quem constrói o conhecimento é o sujeito, acha que a intervenção pedagógica seja desnecessária. E passam a não fazer nada. Assim, o professor passa a não informar, a não corrigir, e a satisfazer com o que o aluno faz. Sobre isso Weisz (2009, p. 662 e 63) ainda diz:

[...] Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. O professor funciona então como uma



espécie de diretor de cena ou de contrarregra, e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, em especial aos alunos do Ensino Fundamental, tem se destacado as atividades sobre as sequências didáticas que considera a diversidade textual e a escolha do gênero textual como unidade de trabalho para ensinar a produção escrita que se apresenta como dispositivo inovador para motivar os alunos e para transformar os conhecimentos e as habilidades da escrita.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. (...) Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. (...) Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (ROJO e GLAÍS, 2004, p. 97).

O procedimento da sequência didática é bastante propício, pois ajuda o professor a organizar de forma coerente e adequada, a utilização da língua em sua amplitude, possibilitando ao aluno, acesso aos textos do gênero em questão, a análise da construção do texto, a produção individual e coletiva, o estudo dos recursos linguísticos próprios do gênero, incentivando a reescrita como possibilidade de uma construção mais consciente e organizada. Simula-se uma situação real de comunicação em que este gênero irá circular e fazer com que os alunos se posicionem como agentes produtores num contexto concreto. Assim, a análise textual por parte do professor, prioriza aspectos macro textuais (contexto comunicativo, situação comunicacional, interlocutor, linguagem adequada, mecanismos de textualização, coesão, coerência etc.) e não somente os micro estruturais (ortografia, concordância, regência, pronominalização, etc.). Desse modo:

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p 97).

Segundo Dolz & Schneuwly ([1996 a], 2004, p. 51), elas confrontam os alunos “com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. Não podemos, no entanto, esquecer que a perspectiva

adotada nas sequências é uma perspectiva textual que leva em consideração os diferentes níveis de elaboração dos textos (Dolz, J; Noverraz, M.& Schneuwly, B ([2001]; 2004).

A escola precisa promover situações de leitura e escrita, porém elas precisam ser significativas como condição para que os alunos adquiram as competências necessárias para interpretar e produzirem seus textos. Conforme Geraldi (2003), somente a partir da prática da escrita é que o aluno adquire os conhecimentos de natureza diversa que lhe podem propiciar a condição de se tornar um produtor competente de textos.

[...] Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais ele pode ampliar suas habilidades de texto escrito (EVANGELISTA, 1998, p.119 apud LEITE, 2008).

Ao propor situações de produções significativas, o professor estará criando um ambiente envolvente para os alunos que durante o processo que se estabelece com a sequência didática, permite o acesso aos textos, à interação mútua num clima de confiabilidade e a reflexão, ao mesmo tempo dá ao professor a oportunidade de observar quais são os conhecimentos que eles têm sobre o texto a ser produzido e quais as capacidades que dominam e quanto a escrita, observar quais as lacunas, dificuldades e obstáculos potenciais e a partir daí, focar nas aprendizagens que merecem ser abordadas e nos problemas de escrita que precisam ser solucionados. É a partir dessa avaliação diagnóstica que serão determinadas as atividades escolares e as sequências de ensino que devem ser realizadas.

A complexidade da atividade de leitura e escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Segundo Dolz (2010), desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz. Entende-se com isso que à medida que o aluno vai vencendo os obstáculos e superando as tensões próprias da dinâmica de aprendizagem, vai pouco a pouco construindo o sistema da escrita e se apropriando das práticas textuais.

Quanto ao papel da escola na formação de alunos escritores, Lerner (2002, p. 17, 18) afirma:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir. (...) O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita



sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita andam de mãos dadas e representam um processo de aprendizagem significativa dos alunos. Ganha, assim, o devido valor social e não meramente um instrumento de trabalho sem sentido. Passa, portanto, a ser um elemento vivo, atrativo e prazeroso. Isso é respeitar o aluno em suas individualidades, numa vivência social. É colocar diante dele o mundo, e o outro seu mundo, e o outro com quem aprende, compartilha, convive. É respeitá-lo enquanto gente. Gente que tem sentimentos e liberdade de expressão. Lerner (2002, p.27- 29), ainda diz:

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como copistas que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. (...) O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino (...) chegar a leitores e produtores de textos competentes e autônomos.

E nesse processo, que requer mudança não apenas na prática, mas nos sentimentos, crenças e desejos, exige de todos muito empenho e dedicação. Escola e família precisam falar a mesma língua para que os resultados sejam positivos. Se esse caminho for percorrido nesse propósito, teremos uma educação melhor e uma sociedade de pessoas pensantes, críticas e analíticas, com ações coerentes. Teremos uma escola para a vida.

### **Breves discussões sobre os resultados**

É perceptível que a leitura e a escrita se configuram como sendo muito importante para todos os indivíduos, pois é através das mesmas que os sujeitos se inserem nas práticas sociais e educativas. Assim, é possível a ampliação de seu vocabulário e, principalmente, ser impulsionado a pensar criticamente sobre os diferentes assuntos abordados no campo social, como também vir a ser um sujeito ativo.

Podemos perceber ao longo das discussões feitas e durante o processo de investigação que a proposta de trabalho organizada na sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental II, aconteceu a

partir da sequência didática desenvolvida pela professora titular da sala e por duas alunas do PIBID-LETRAS-UERN, deu oportunidade de atender os diferentes perfis dos alunos do 6º ano, que variam em faixa etária, nível de aprendizagem, interesse pelos estudos e frequência nas aulas, pois permitiu a adequação das atividades as necessidades individuais, além proporcionar uma dinâmica que favoreceu a interação entre alunos e com o professor.

Os alunos mostraram-se receptivos aos trabalhos realizados. A dinâmica utilizada despertou bastante o interesse pelas atividades, o que favoreceu a participação durante todo o processo. Os trabalhos realizados em grupos fortaleceram o espírito de companheirismo, além da confiança entre eles, diminuindo significativamente o medo de “errar” diante da turma.

As atividades de leitura em diferentes ambientes e situações mais descontraídas foi uma ferramenta importante para diminuir o medo de se expor, que eles sempre demonstraram, e mesmo os que não tiveram coragem de ler em voz alta diante dos colegas, participaram das discussões, demonstrando conhecer o texto. Eles eram sempre estimulados a compartilhar a leitura, até mesmo para que se pudessem conhecer suas habilidades, mas a maioria preferia a leitura feita em voz alta pela professora, alegando ser mais fácil de entender. Com isso, ficava claro a dificuldade com a leitura.

Quanto mais dinâmicas fossem as aulas mais entusiasmo eles demonstravam e foi nessa perspectiva que os obstáculos foram transformando em possibilidades. Aos poucos, a confiança foi se instalando e a euforia pelas atividades foi tomando conta do ambiente escolar. As rodas de leitura, piquenique, sessão de cinema, contador de história, para eles era uma festa. Essas atividades foram à base para estimular a participação nas demais atividades. Como escreveu Souza (1986, p. 41), é preciso “angariar a simpatia do aluno, oferecendo-lhe oportunidade de resgate de experiências pessoais [...] em sintonia com as experiências do texto”. Moran (2004, p.56) acrescenta que “a afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades”.

Não faltou entusiasmo para a primeira escrita, porém demonstraram muita insegurança. Observamos também, que os “erros” mais comuns estavam entre a organização dos parágrafos, a ortografia e a falta de pontuação.

Conhecer os erros dos alunos foi fundamental para que se pudesse direcionar as atividades, a partir das quais os alunos analisaram e refletiram sobre esses erros e assim, buscavam superá-los com a ajuda dos colegas e do professor. Do ponto de vista didático, o erro permite identificar as

capacidades mobilizadas e os obstáculos encontrados. Segundo DOLZ (*apud* Guignard, 1998, p. 186):

O erro é construtivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário que não se abandona ao acaso. Se queremos evitar que o erro não conduza ao sentimento de insucesso, ele deve ser tratado racionalmente, analisado, compreendido, significativo. Esse tratamento não é fácil e deveria ser um elemento importante na formação dos professores.

Com os procedimentos e recursos utilizados na sequência didática, foi possível conseguir a participação dos alunos nas atividades. Observamos grandes dificuldades de leitura e escrita, mas demonstraram grande interesse pelas atividades propostas. O avanço foi notório com a maioria dos alunos que estão em idade regular, causando satisfação aos pais e motivando-os a leitura. Para estes, virou rotina, levar livros da biblioteca para casa e as aulas eram sempre iniciadas pela leitura de um trecho de um livro, dando sequência nas aulas seguintes.

O grande diferencial do trabalho com a sequência didática foi à oportunidade de conduzir os alunos à reflexão. Analisar os textos e repensar sua escrita foi fundamental, uma vez que, os avanços embora não sejam os desejados, são perceptíveis e variam de acordo com as condições em que esses alunos chegaram. Um pequeno texto, mesmo ainda desarticulado, pode ser considerado um avanço para o aluno que não conseguia produzir uma frase.

Para aprender a escrever é necessário que faça o exercício da escrita: escrever, reescrever. Mas aprender a escrever pressupõe alunos que estejam dispostos a ler o que escreveram, analisar sua escrita e perceber o que pode fazer para que seu texto fique ainda melhor. Por essa razão, as situações didáticas realizadas foram importantes, pois auxiliaram os alunos na utilização dos conteúdos estudados em atividades mais complexas – a produção e a revisão ou a edição de textos – dessa forma ajudou a superar parte dos problemas que enfrentam ao escrever.

O trabalho baseado nas sequências didáticas possibilitou a análise da estruturação dos textos e a percepção deste como produtor de sentido, possibilitando o envolvimento com esse objeto. Percebemos que não basta, portanto, realizar uma diversidade de atividades de leitura, por ser um processo de compreensão abrangente, exige do leitor toda sua capacidade.

O que vai variar em razão da capacidade de cada um, portanto, se o professor optar por trabalhar apenas em desenvolver o interesse pela leitura usando atividades diversas, ainda não estará formando o leitor. Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentido, quantos significados podem ser aí

sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, como ensino de leitura. (KLEIMAN, 2002, p.28).

As produções finais surpreenderam e os mais satisfeitos com os resultados foram os alunos. Entendemos que este é o caminho que precisa ser trilhado pela equipe, deixando de ser um trabalho isolado na escola e não esquecendo que existem outros fatores que precisam ser detectados e discutidos com competência para que o processo de ensino aprendizagem possa acontecer satisfatoriamente.

Esta discussão nos possibilitou uma análise mais profunda do complexo processo pelo qual se dá a aprendizagem da leitura e escrita como uma proposta significativa e relevante para o aluno, rejeitando a ideia da mera transcrição em atividades que não fazem muito sentido para o aluno.

### Considerações finais

Mediante elencadas no corpo deste trabalho, as observações na sala de aula do 6º ano do ensino fundamental, permitiu perceber a necessidade de articulação entre os agentes envolvidos com o processo educacional dos alunos em questão, pois se faz necessário a reflexão de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem para se buscar meios que promovam mudanças significativas. Tudo isso passa pelo processo de formação dos professores e equipe pedagógica. Formação que vai além das universidades, que se constrói no interior da escola enquanto grupo que estuda, discute e faz. Um fazer consciente das dificuldades e necessidades que vão além dos espaços escolares.

O trabalho realizado nos mostra que, educação se faz com respeito, estudo e paciência. A proposta de trabalho desenvolvida na perspectiva da sequência didática abriu muitas possibilidades, permitindo olhar o aluno e suas necessidades tornando possível pensar as atividades que lhes dariam a oportunidade de vencer suas dificuldades.

Outro ponto relevante diz respeito ao acesso aos livros de literatura que se resumem aos que são disponibilizados na escola e como bem sabemos, as bibliotecas/salas de leitura das escolas públicas deixam a desejar. Assim, para realizar as leituras foi necessário, adquirir o material, reproduzir, fotografar, projetar com uso de data show, enfim, usar dos mais diversos recursos para que o aluno tivesse acesso aos textos. Embora demonstrassem dificuldade com a leitura, essas atividades que mais gostavam. Não se recusavam a escrever, mas era o momento que mais

demonstravam insegurança, embora os animasse saber que podiam contar com a ajuda do professor, dos bolsistas do PIBID e dos próprios colegas, poucos demonstravam resistência em ter que refazer o texto, pois eles sabiam que era mais uma oportunidade, além de estarem mais confiantes depois das discussões e atividades realizadas nos módulos da sequência didática.

Portanto, ser professor não se constitui como sendo um trabalho fácil, pois requer planejamento e principalmente, sensibilidade, persistência e determinação. Assim como para os alunos, é para o professor um processo de superação. Os resultados no processo de ensino-aprendizagem nem sempre são percebidos por todos, muitos não compreendem que esse é um processo que pode levar mais tempo do que o estimado. É preciso acreditar que é possível, e principalmente que é dever da escola e do professor oferecer um ensino de qualidade para o aluno, uma vez que numa sociedade em que a cultura da leitura e escrita está presentes nas mais diversas situações, a capacidade de ler e escrever se traduz em garantir o direito de participar de forma autônoma da vida social.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Brasília, DF: 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf) Acesso em: 01 outubro 2015.

CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. Paris, ESF éditeur.

\_\_\_\_\_. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras. ([1996 a] 2004).



\_\_\_\_\_. **Em busca do culpado. Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma.** In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras. ([1996 b] 2004).

EVANGELISTA, A.A.M. CARVALHO, G.T.; LEAL, L.V.F.; COSTAVAL, G.; STARLING, M.H.A.R.; MARINHO, M. 1998. **Professor leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar.** Belo Horizonte, Cadernos CEALE, III(II), 132 p.

FERNANDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990/1991.

GERALDI, J.W. (org.). 2003. **O texto na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo, Ática, 136 p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

SOUZA, M. S. D. de. **O interesse pela leitura poderá surgir.** A conquista do jovem leitor. Florianópolis: EDUFSC, 1986, p. 39-41.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2009.