

PRÁTICAS ESCOLARES EM DEBATE: O TRABALHO COM TEXTOS NA FASE INICIAL DA ESCOLARIZAÇÃO

SCHOOL PRACTICES IN DISCUSSION: THE WORK WITH TEXTS IN THE INITIAL PHASE OF SCHOOLING

Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)¹
Daiane Aparecida Cavalcante (UFCG)²
Sâmea Damásio da Mota Silva (UFCG)³

Resumo: *O texto, oral ou escrito, é uma legítima representação das atividades sociais humanas. Em seu processamento, um variado conjunto de conhecimentos, capacidades, usos e funções dão prova de que o sujeito aprendiz reflete sobre sua natureza desde muito cedo. Com base nos pressupostos de Marcuschi (1983), Koch e Elias (2009), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (1992), Soares (2006), dentre outros, o presente artigo tem o objetivo de analisar e descrever as reflexões operadas no processo de produção textual, por aprendizes da língua materna, apontando para a necessidade de se explorar, na sala de aula, as noções de texto, de gênero e sua funcionalidade nas práticas linguísticas cotidianas. Tal trabalho foi configurado a partir de uma investigação realizada com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental que foram submetidas a diferentes tarefas de produção e análise de gêneros discursivos. Os resultados demonstraram que, para o domínio da língua materna, mesmo crianças em fase de alfabetização entendem o texto enquanto principal ferramenta responsável por efetivar as práticas de linguagem.*

Palavras-chave: *Práticas textuais; Ensino; Séries iniciais.*

Abstract: *The text, oral or written, is a legitimate representation of human social activities. In its processing, a diverse set of knowledge, skills, uses and functions give evidence that the learner reflects on their nature very early. Based on the assumptions of Marcuschi (1983), Koch and Elias (2009), Bronckart (1999), and Schneuwly Dolz (2004), Bakhtin (1992), Soares (2006), among others, we aim, in this article, to analyze and describe the reflections operated in the process of textual production by learners of mother language, pointing to the need to explore, in the classroom, the notions of text, genre and its functionality in everyday linguistic appropriation. This work was performed from a research conducted with children in the 2nd year of primary school that were submitted to different tasks of production and analysis of discursive genres. The results showed that, for the mastery of mother language, even children undergoing literacy, they understand the text as a main tool responsible for effecting the language practices.*

Keywords: *Textual Practices; Education; First Grades.*

¹ Docente do Centro de Formação de Professores, *Campus* de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Cajazeiras-PB, Brasil, roseleite@ufcg.edu.br

² Graduação em Letras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras-PB, Brasil, daiane.aparecida20@hotmail.com.br

³ Graduação em Letras na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras-PB, Brasil, samea_dm@hotmail.com

1 Como entender língua, texto e sujeito nas práticas escolares atuais

Sem dúvida, é desnecessário dizer hoje que “não existe ensino de língua desvinculado de textos”. Tal máxima, defendida pelos estudos da Linguística do Texto, tem invadido os espaços escolares, sobretudo, a partir dos documentos nacionais de educação, que vem balizando importantes exames de avaliação na área de língua portuguesa.

Apesar de a trajetória histórica do ensino de língua portuguesa apontar para diferentes modos de conceber *língua*, esta, muitas vezes, confundida com *gramática*, é notável o quanto nas últimas décadas a noção de *texto* tem norteado muito das práticas do professor de língua materna. Professor e aluno deixaram de lado a ideia, tão difundida no passado, de que qualquer encadeamento de palavras pode ser um texto e chegaram à ideia de texto enquanto forma dinâmica de comunicação, graças aos estudos que discutem as noções de coesão, coerência, textualidade, contexto, sentido, dentre outros. Tal consciência fez com que as noções de *língua*, *texto* e *sujeito* passassem por importantes reconfigurações, arroladas, sobretudo, pelos estudos da Linguística do Texto, da Análise do Discurso e da Filosofia da Linguagem.

Tomando, pois, como ponto de partida, a *concepção sociointeracionista de linguagem*, à qual as escolas supracitadas se filiam, neste trabalho entendemos *língua* como um sistema sintático-semântico autônomo que se situa no quadro de uma língua natural particular em que se efetivam as ações de linguagem (cf. BRONCKART, 1999), sendo que neste sistema há um trabalho cognitivo e uma atividade social que pressupõe negociação por parte do sujeito (cf. KOCH & MARCUSCHI, 1998).

Em outras palavras, a língua deve ser vista como lugar de interação, já que, através dela, os sujeitos se organizam, social e culturalmente, e dão forma às suas experiências. Já *texto*, nesse quadro, deve ser entendido como “unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (cf. COSTA VAL, 1991), que tem em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido. Pode-se dizer que é através dos textos que se fundem, ao mesmo tempo, língua, cognição e discurso na efetivação das ações da linguagem.

Quanto à noção de *sujeito* aqui defendida, consideramo-lo como sendo um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro, conforme Bakhtin (1992). A proposta sociointeracionista de linguagem aponta, pois, para um sujeito como entidade psicossocial, considerando que ele participa ativamente das ações às quais se acha engajado, sendo, pois o principal ator dos eventos comunicativos.

O quadro conceitual acima tem contribuído para que as práticas escolares com a língua possam efetivamente vislumbrar as infinitas e complexas ações de linguagem, de modo que o *texto* passou a ser considerado um elemento primordial, o próprio lugar da interação e dos interlocutores, como sujeitos interativos que nele se constroem e que nele são construídos. Pensar língua, texto e sujeito nessa relação, sem dúvida, é oportunizar o jogo social.

Nesse sentido, tendo, pois, como objetivo analisar e discutir como as crianças em fase inicial de aprendizado pensam e constituem o *texto*, consideramos, assim como postula Geraldi (1993), que estudar a língua não é simplesmente estabelecer classificações, denominar tipos de sentenças ou priorizar estruturas passíveis de serem produzidas ou interpretadas; na verdade, vai além disso: é tentar detectar os compromissos que se criam por meio da língua falada ou escrita e as condições que devem ser preenchidas pelo usuário da língua ao se apropriar de certas formas em determinadas situações concretas de interação, como os textos que circulam desde cedo na vivência dos aprendizes em sociedade.

Já que o texto é, em sua essência, o resultado da língua em uso, de ações cognitivas, linguísticas e discursivas, é importante considerarmos que, muito primitivamente, as crianças têm consciência de que ele cumpre um papel social, histórico e dialógico em suas ações linguísticas, e que para se constituir enquanto tal, ele precisa se manifestar através de importantes ferramentas: os *gêneros discursivos*. Para discuti-lo, assim, em meio a tais reflexões e às práticas escolares atuais, os construtos de Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1996), Bakhtin (1992), Marcuschi (1983), Koch e Elias (2009), Soares (2006), dentre outros sociointeracionistas, mostram-se relevantes no quadro dos estudos da linguagem. Vejamos como tais estudiosos sinalizam a relação *texto, gêneros discursivos e práticas sociais*.

2 Texto e gêneros do discurso na perspectiva sociointeracionista

O uso da linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, de produzir discursos e de adequá-los às necessidades multifuncionais e comunicativas do dia a dia, de modo que, considerando-se os aspectos sócio-históricos dos sujeitos, não se pode excluir a identidade, a ideologia e a historicidade que permeiam a vida social do sujeito aprendiz. Não se pode construir linguagem, excluindo o sujeito, nem tampouco sem agregá-lo ao cerne da sociedade que o constitui. Benveniste (1991) e Bakhtin (1992), em seus estudos, apontam uma preocupação antropológica de explicitar a construção do sujeito, definindo-o como um evento social que se realiza pela linguagem, sendo na interação que a língua se determina, realiza-se, concretiza-se, torna-se tácita, literalmente falando.

A partir de tal reflexão, é de suma relevância pontuar a evolução das correntes linguísticas do século XX que implicaram na nova concepção de *texto*. O Estruturalismo centrava-se no código, a língua, vista como sistema, tinha como pedra angular a análise das propriedades imanentes ao sistema semiológico da língua, o que se pode chamar de significante; excluía-se o sujeito, portanto, o significado, a produção de sentidos. A preocupação era somente com regras classificatórias, com definições e classificações categóricas, análises superficiais do sistema linguístico, com análises internas, sem focalizar os fenômenos extralinguísticos, a atuação interativa dos sujeitos em ação, vistos como seres dinâmicos e construtores da sociedade em que atuam. Sem considerar o pleno funcionamento ativo da língua, era uma língua assujeitada.

Com o surgimento dos conhecidos níveis da análise linguística, o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico, cada vez mais essa tendência do texto como eixo central foi cedendo lugar a ideia de texto como forma interativa.

A teoria de Émile Benveniste foi preponderante para a entrada do sujeito no processo de produção textual na perspectiva interacionista, tendo em vista Benveniste (1991) ressaltar que não existe o *eu* sem o *tu* e sem o mundo e vice-versa; há uma conexão, imbricação intrínseca entre esse trio, é uma tríade que interage produzindo sentidos e realizando discursos. Ou seja, para que o sujeito se faça sujeito é preciso que ele reconheça o outro, eclodindo, portanto, as marcas de subjetividade dos sujeitos da enunciação.

Nessa perspectiva, os sujeitos são vistos como atores sociais, como construtores sociais, que dialogicamente se constroem e são construídos, e o texto é o espaço central dessa construção. De acordo com essa visão é que, contemporaneamente, o arquétipo textual envolve em sua tessitura perspectivas interacionais da linguagem, esta, seguindo os pressupostos bakhtinianos.

Essa mudança de paradigma elucidou-se com mais veemência nos PCN (2001) que definiram o texto como o eixo de estudo da língua, com o ímpeto de ampliar a competência linguística e comunicativa dos falantes, destarte o texto ir além da frase e produzir uma unidade de sentido. De acordo com Marcuschi (2008, p.72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”.

Sendo perceptível a ruptura de paradigmas, o texto agora é visto como uma unidade de sentido, de significado, não como um mero produto, um construto aleatório. De acordo com Lajolo (1986), o texto deixou de servir apenas de “pretexto” para o reconhecimento e a classificação das unidades e de suas definições morfossintáticas e passou a ser encarado como

um emaranhado de sentidos, uma entidade significativa e contextualizada. Assim, uma sentença como “O dado é do Didi” é totalmente banalizada e obsoleta segundo essa perspectiva, porque é uma cadência linguística aleatória e descontextualizada. Em qual contexto o sujeito aprendiz irá utilizar um descompasso semântico desse? Frases soltas produzem sentido? Não. São “textos cartilhados”, unidades isoladas que não estão associadas à vida social e às necessidades comunicativas. Em qual contexto essa frase isolada irá circular, funcionar a priori como um ato efetivo e legítimo de comunicação? Será que, epistemologicamente, essa frase isolada dará conta de tudo o que acontece no âmbito da vida social? Terá algum controle social na vida do sujeito? Essas frases descontextualizadas são componentes discursivos? Claro que não, são unidades rígidas, exatas e uniformes.

O foco do texto agora é a língua em total funcionamento, em uso e não *in vitro*. O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos, visto como um pressuposto pragmático da língua. A superfície textual é, assim, configurada na ciência do humano e o humano é constituído a partir da linguagem e da interação.

Bronckart (1999) sinaliza, nesse contexto, que é na seara da diversidade das semantizações dos mundos representados que se tem a variação da cultura, o que se plasmará as representações discursivas dos sujeitos, uma profusão de mundos históricos e ideológicos que efusivamente se relacionam. Essa variação cultural gera a heterogeneidade da língua, forma uma comunidade verbal que constitui múltiplas formações sociais. Essas com objetivos e interesses próprios elaboram particularidades peculiares do funcionamento da língua, através da circulação no paquíderme social desses discursos. Segundo esse parâmetro, o sujeito aprendiz perceberá pragmaticamente que a língua não é uma mera abstração, através dessas formações discursivas que são chamadas de *sócio-discursivas*, e como tal porque os sujeitos estabelecem relações com os discursos que produzem, são eles que criam as intenções comunicativas.

Em meio a tais conceituações, é de ênfase sublinhar a influência da psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1998), ao postular que o homem só se torna homem na relação e na interação com os outros. Como seres humanos, somos ontologicamente sociais. E a partir dessa interação, o ethos humano vai conferindo novos significados e construindo e reconstruindo novos olhares para a vida em sociedade. Destarte, as características de cada indivíduo são produzidas e constituídas nas relações deste com o meio. Contudo, cabe ressaltar que esta interação é dialética, e não uma somatória de aspectos biológicos inatos e adquiridos, como frisa a teoria chomskiana. Rego (1995) elucida que, nesse processo, o

indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio.

“É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (cf. 1995, p. 94). Para corroborar esse pensamento, Vygotsky (1998), afirma categoricamente que a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia à relação dos homens com o mundo. Para ele a escrita é um processo histórico, por isso devemos entender o processo de escrita em sua gênese, antes da criança ingressar na escola e submeter-se ao ensino sistemático da linguagem escrita, entendendo o caminho que ela percorre para aprender a ler e a escrever e conseqüentemente produzir textos com a devida competência linguística precípua.

Os textos devem ser historicamente reais e situados no tempo e no espaço. Coutinho (2004) pontua que “enquanto unidades empíricas, os textos são produções linguísticas atestadas que realizam uma função comunicativa e se inserem na prática social” (cf. 2004, p. 29). A tendência é ver o texto no plano de formas linguísticas e de sua organização não meramente formal, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, ou seja, para cada enunciação comunicativa há uma tipologia textual para atendê-la.

Bronckart (1999), baseado em Bakhtin (1992), defende que textos são produtos da atividade da linguagem, que é um ato social, de ação social, linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais e, de acordo com a necessidade, o interesse, as questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis. A essas espécies de textos o autor denomina de *gêneros de texto*. Vale salientar que esses textos se efetivam, em situações culturalmente construídas, não circulam por acaso, sem intenções, sem pressupostos, nem propósitos, mas oriundam-se das práticas interativas realizadas pelos sujeitos.

É perceptível que o sujeito aprendiz torna os gêneros atividades discursivas recorrentes e os canoniza de acordo com a funcionalidade pragmática e linguística, visto que os gêneros são flexíveis e suscetíveis, não são estanques, ocorrem com fluidez, conforme cada atividade social realizada, acentuando a heterogeneidade das atividades verbais, por sua vez, é uma resposta peculiar do sujeito às suas condições concretas de produção e de circulação de seus discursos. Cada gênero é ativado, acionado em contextos plurais e diferentes, o que gera uma escolha intencional e situacional por parte do sujeito.

Os gêneros mostram por excelência o funcionamento da sociedade. Para Marcuschi (2008), que também corrobora os estudos bakhtinianos, os *gêneros* são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até

mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os *gêneros textuais* (terminologia utilizado pelo autor em detrimento de *gêneros do discurso*, *gêneros de texto*, *gêneros da comunicação*, dentre outros) são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-dia; não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.

Para Antunes (2006), o estudo e a adoção dos gêneros textuais nas aulas de língua materna permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela, externos porque, ancorados numa situação social, envolve a prática de linguagem e, portanto, a construção discursiva. Outra implicação do estudo dos gêneros seria que as habilidades propostas, tanto para a fala como para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais. Essa variedade não é aleatória, depende do lugar social de circulação que ocorre cada interação e esse lugar é definido como *domínio discursivo*. Cada gênero ativa determinadas atividades circunstanciais de linguagem, apresentam estratégias discursivas e propósitos comunicativos diferentes. Não é à toa que Antunes (2009) fala em favor da eficácia do ensino a partir da perspectiva balizada no estudo dos *gêneros textuais/discursivos*, pontuando que eles permitem que se apreenda o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais. O ensino neles pautado é um ensino mais fecundo e produtivo, as atividades são mais relevantes e significativas, por serem mais epistemológicas, cognoscíveis e reflexivas linguisticamente falando.

Assim, é mister que reflitamos sobre a construção de novos paradigmas pedagógicos nos meandros da sala de aula, com novas propostas de ensino, voltadas para atividades contextualizadas e interativas que contribuem para a instalação de uma aprendizagem mais dinâmica, com a promoção da cidadania, destarte, os gêneros contribuirão para a formação da identidade social do sujeito, pautada nas diversificadas situações interativas de escrita e no estudo reflexivo da língua para que, nutrido na dialética social, o docente contribua com a didatização do processo de reflexão linguística e textual já na gênese da alfabetização, conforme anuncia os PCN de Língua Portuguesa, que configuram e redimensionam o ensino da língua , do ponto de vista da prática de produção de textos, assegurando que:

[...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons e letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes

às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina, afinal a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam que os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo” (BRASIL, 2001, p.66).

O ensino da língua norteado pelos *gêneros* ainda permite e habilita o sujeito a tornar-se um escritor competente, sendo competente, segundo os PCN, alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão e, ainda, alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a quem se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero.

Com base em tal arcabouço teórico é que os documentos nacionais de avaliação e de diagnóstico do aprendizado infantil têm desenvolvido diversas ações e políticas de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem de língua materna. Uma das sugestões desses documentos é substituir um ensino superficial, mecânico e cadenciado dos gêneros discursivos, por um trabalho preponderantemente amplo sobre as suas formas de circulação, de legitimação discursiva e de funcional em sociedade, pois, a maneira como ainda se trabalha na escola hoje se mostra obsoleta em relação à real necessidade do trabalho com os gêneros na escola que é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.

3 Experiências com a produção textual social e funcional na escola

Assim é que apesar de a escola permanecer durante muito tempo com a ideia de que o processo de alfabetização deve seguir um passo a passo composto, especificamente, do que é apresentado no material ora denominado “cartilhas de alfabetização”, estudos linguísticos demonstram que tais aplicações fazem surgir o efeito aprendizagem/desaprendizagem nas crianças. Ou seja, a criança – apesar de estar iniciando sua fase escolar, é possuidora de conhecimentos condizentes com a sua realidade. Porém, ao se deparar com textos compostos por frases soltas e sem conexão, ela acaba por rotular o texto como sendo algo que está fora do seu interacionismo social. Além disso, a ligação que um aprendiz deveria ter às reflexões

sobre o que é ou não real em um texto, o que é fala e o que é escrita, e o que é um texto formal ou informal, sofre complicações durante a produção textual levando a criança a, muitas vezes, “separar” radicalmente um texto que produz do seu contexto funcional.

Soares (2006), a respeito da aplicação descontextualizada de sentenças textuais durante o processo de alfabetização explica que “enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real” (p.73).

Uma maneira de dizimar esse problema está no bom aproveitamento de gêneros textuais/discursivos a partir das séries iniciais, apesar de ainda persiste erroneamente nas escolas a ideia de que se deve apresentar ao aprendiz textos mais simples que condizem com o seu nível linguístico. No entanto, o que importa saber é que para um texto ser simples, não deve ser necessariamente pobre.

Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) defendem a importância do papel dos gêneros (definidos por eles como *megaferramentas*) na didática da língua, enfatizando, porém, que a sua aplicação, durante o ensino/aprendizagem, deve ultrapassar as barreiras formais buscando, principalmente, desenvolver a competência do aprendiz na elaboração do conteúdo que, apesar de seguir os mesmos fundamentos teóricos, é algo individual e dinâmico. Afinal, essas práticas se “encarnam” nas atividades de aprendizagem, justamente em virtude de seu caráter intermediário e integrador. Dessa forma, essa *megaferramenta* fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, visto que, ao chegar à escola, os indivíduos já têm desenvolvidas “competências metagenéricas” adquiridas na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais, conforme mencionamos. Tais competências não deixam dúvidas de que são pontes entre o interlocutor e a interatividade social, visto que elas permitem ao sujeito, sendo ele alfabetizado ou não, discernir o que é adequado ou inadequado no interior das práticas sociais em que se acha engajado. Portanto, justificadamente, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolvem a ideia de que o gênero deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos escritos ou orais. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de possibilitar o poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.

O que está fora de dúvida é que quando o aprendiz concebe um texto de forma a entender especificamente a sua funcionalidade, esse estará mais suscetível a perceber quando e como empregar suas reflexões e conhecimentos da língua e não apenas “provar” que aprendeu a escrever corretamente certas palavras ou sentenças que lhe foram apresentadas.

Afinal, uma criança, que domina perfeitamente as regras discursivas na linguagem oral, ao chegar à escola, passando a conviver com uma linguagem escrita com baixo grau de textualidade, pode formar um falso contexto de texto escrito ou até mesmo criar regras discursivas próprias da linguagem oral de acordo com a maneira que lhe é “oferecido” o funcionamento da língua.

Nesse bojo, felizmente, desde 1996, é feita uma análise e avaliação dos livros didáticos, distribuídos às escolas públicas, desenvolvidas com a parceria do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e conhecido como Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Essa estratégia tem realizado significativas mudanças no que tange à aplicação funcional e social dos textos em sala de aula. Porém, para que os livros sejam trabalhados da maneira mais proveitosa possível, é necessária uma interação entre escola, professores, alunos e comunidade. Afinal, entre outras coisas, sabe-se que o escritor – durante a criação, recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos são resultados de inúmeras atividades envolvidas ao longo da vida, que deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem, mundo e práticas sociais, conforme Koch e Elias (2009).

Para Marcuschi (2008), um colaborador dos estudos e da didatização dos gêneros nas práticas escolares, o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona, isto é, é o resultado de uma ação, o que mais uma vez endossa a presença vivaz dos sujeitos em consonância com o mundo, que se imbricam e se coadunam, tendo em vista o funcionamento da linguagem. Assim é que a superfície textual é configurada na ciência do humano e o humano é constituído a partir da linguagem e da interação. Por isso, a influência sociointerativa no âmbito textual. O interacionismo sociodiscursivo, ao qual o autor também se filia, está centrado na questão das condições externas da produção dos textos, texto não mais visto como um fenômeno linguístico imanente. Essa valorização das condições externas provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de *gênero do texto* e de *tipo de discurso*.

Os gêneros fazem parte das ações discursivas da sociedade e são formas práticas que ajudam a entender a interação humana, afinal, trata da linguagem em uso. Trata-se de uma maneira eficiente e prática de compreender a sociedade criadora de enunciados e, conseqüentemente, de interação. As crianças, ao descobrirem a funcionalidade da escrita, isto é, compreenderem que a escrita serve para comunicar, e tomarem consciência da variabilidade de objetivos da escrita, podem construir assim um projeto pessoal enquanto escritoras. É este desejo que as crianças têm de escrever que vai permitir que os pré-requisitos para a escrita

adquiram forma e sentido. Não é de todo importante que as crianças se apropriem dos mecanismos da escrita, sem antes pensar sobre a mesma. Dessa forma, Bronckart (1999) explica que:

Todo texto, oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente *inscritas* nesse mesmo organismo. Logo, tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na **origem** do texto [...] A ação empreendida pelo autor é uma ação de linguagem, no sentido de que explora os recursos da língua natural em uso no grupo em que esse autor se inscreve; mais precisamente, no sentido de que se realiza pelo empréstimo a (e pela adaptação de) um dos modelos de gênero disponível no intertexto desse mesmo grupo social. (p. 321-322 grifos do autor)

Nesse sentido segundo Bronckart (1999), uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar. Para tanto, sabe-se que as crianças, mesmo ainda em séries iniciais, como sujeitos sociais que são, e em contato permanente com vários tipos de gêneros que circulam e se constituem em diversas situações de comunicação, possuem sim a competência textual necessária para lidar com a escrita e suas interfaces, algo que, muitas vezes, é menosprezado pela escola, ao julgar que o nível linguístico delas é limitado a por entender que sua capacidade cognitivo é inferior à capacidade das crianças de séries avançadas. A fim de desmitificar esse pensamento retrógrado, que ainda permeia muitos educadores, faz-se necessário o estudo cada vez mais aprofundado da inserção textual sob o viés sociocomunicativo na escola para que as crianças, além de conhecerem a funcionalidade da escrita, que se coaduna através dos textos, possam, a partir das suas experiências com a produção textual, ampliar as suas competências comunicativas.

4 Contextualização metodológica da investigação

Esta pesquisa, de natureza indutiva, de cunho descritivo e qualitativo, é um recorte do Projeto de Pesquisa *Atividades metalinguísticas e construção de sentidos: como os aprendizes da língua lidam com essas duas ações nas práticas de leitura e de escrita?* que contou com a

participação de crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cajazeiras-PB.

Para analisar e descrever as reflexões linguísticas operadas pelos aprendizes acerca da noção de *texto* (sua constituição, seu processamento, sua finalidade etc), optamos investigar como se comportam as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em face de tarefas de reconhecimento e produção textual, sobretudo por consideramos que, nesse nível de ensino já podemos detectar certo domínio e maturidade textual por crianças em fase de alfabetização. Para atestarmos tal processo, conduzimos o levantamento do corpus a partir instrumentos para aferição de escrita, produzidos pela pesquisadora, e tendo como suporte os instrumentos e as Matrizes atualmente utilizados pela *Provinha Brasil* que avaliam periodicamente as habilidades linguísticas de crianças do Ensino Fundamental. Foram elaboradas dez questões para compor os instrumentos da pesquisa, mas, destes, apenas as questões que trataram especificamente da produção e análise de textos constituíram-se objetos de discussão nesta investigação.

Depois de esclarecidos os passos e ações da coleta de dados ao professor da turma, as crianças foram convidadas, individualmente, a responder a questões que envolveram a produção escrita, desde o nível microestrutural da língua (como escrever certas letras, sílabas e frases) até a produção e análise de textos variados e de sua vivência. Todo esse processo foi desenvolvido em período de um mês, considerando-se o nível de apreensão e a velocidade de cada sujeito pesquisado em relação a cada instrumento. Em linhas gerais, para a aferição de escrita, utilizamo-nos de dez questões envolvendo os aspectos estruturais, linguísticos, cognitivos e interativos do processamento da língua escrita.

Durante a coleta dos dados, realizamos, ainda, a técnica da *entrevista gravada*, a fim de registrarmos os momentos de reflexão sobre a língua. Depois de coletados, foi iniciada uma tarefa minuciosa de contraste, análise e transcrição do *corpus* para se proceder com a análise quantitativa e qualitativa dos dados da pesquisa. Por se constituir uma “nova experiência do aprendizado escolar” e não se constituir avaliação para “dar nota”, as crianças agiram com espontaneidade e atenção aos instrumentos da investigação.

5 Análise dos dados e resultados

Tomando, assim, o arcabouço teórico arrolado pelos estudiosos aqui elencados, que advogam em favor de uma perspectiva de ensino cujo plano é o *interacional*, no qual o *texto* é o fio condutor das ações de linguagem e pelo qual as relações discursivas se desenrolam,

analisamos, qualitativamente, os instrumentos de aferição de escrita que propuseram aos aprendizes da língua o trabalho com textos e, portanto, de gêneros discursivos, a saber, as questões cinco, seis, sete e dez. As demais questões não foram contempladas nesta análise, considerando-se que de níveis mais elementares da escrita trataram. Salientamos que estamos consubstanciados, ainda, nas Matrizes de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da *Provinha Brasil*⁴, que têm atravessado em seu plano de fundo as mesmas perspectivas de língua, sujeito, texto e ensino aqui defendidos.

No que tange à questão cinco, que contempla a criação de um bilhete, parte de uma situação contextual e problematiza a questão de que a criança não poderá comparecer à aula e o gênero bilhete é para que esta possa justificar o motivo da sua ausência e atender, sobretudo, a essa demanda comunicativa e discursiva. Apesar de as crianças apresentarem dificuldades e necessitarem da intervenção pedagógica do educador para cumprir tal tarefa, a análise qualitativa apontou para o quanto sensíveis elas se mostram à funcionalidade de determinado gênero discursivo em suas vidas. Operar, em termos de se colocar para escrevê-lo, demonstrou como tarefas, melhor contextualizadas, contribuem positivamente para o processo de reflexão linguística e para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Isto ficou comprovado quando a pesquisadora instigou a capacidade reflexiva dos discentes e interveio perguntando por que elas faltariam à aula, apontando a composição estrutural e formal de um bilhete, sinalizando a importância da data, da pessoa que está enviando, enfim, ajudando-os a refletirem, o que prova que muito dos caminhos que levam à reflexão linguística não ocorre sem a participação do educador, sendo, pois, um processo dialógico que se soma aos conhecimentos textuais tácitos que as crianças já possuem ao ingressar na escola.

Após as crianças responderem quase que unanimemente que não poderiam ir à aula porque estavam doentes, gripadas ou que iriam viajar, a pesquisadora questionou ainda o uso das letras T e D na palavra *doente*, em vista de uma das crianças escrever *toente*. A pesquisadora propiciou a reflexão de base fonológica, porque perguntou qual era a letra usada, questionando se era *doente* ou *toente* e, a partir dessa reflexão, a criança retificou e escreveu

⁴ Em sua essência, as Matrizes apresentam dois grandes eixos, compostos de diferentes descritores, que apontam para diferentes competências/habilidades linguístico-cognitivas para leitura e escrita. O primeiro eixo é composto dos seguintes descritores: D1-Reconhecer letras, D2- Reconhecer sílabas e D3- Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas; já o segundo eixo os descritores: D4- Ler palavras, D5- Ler frases, D6- Localizar informação explícita em textos, D7- Reconhecer assunto de um texto, D8- Identificar a finalidade do texto, D9- Estabelecer relação entre partes do texto e D10- Inferir informações. Mais informações podem ser adquiridas no site do MEC.

doente. Tal ação contribuiu para demonstrar que, para escrevermos textos, também necessitamos de unidades mínimas que distinguem significados, os *fonemas*.

A prática de reflexão linguística e textual é primacial para que se promova um ensino e aprendizado significativos, pautados numa perspectiva interativa, conforme aqui assinalamos. Não se pode jogar atividades dessa estirpe para que o discente as realize sozinho e as produza de qualquer jeito, de forma despojada, similar a uma “educação bancária” (FREIRE, 1996, p. 25), sendo de suma relevância observar os aspectos linguísticos, cognitivos, textuais, semânticos e pragmáticos que envolvem tais questões. É preciso que a criança reflita sobre o que está escrevendo e porque o está fazendo e porque seletivamente usa determinados textos e outros não. Ficou visível, a partir da análise da quinta questão, que o texto é uma ferramenta crucial na vida das crianças, tendo em vista que eles são responsáveis por torná-los sujeitos reais, vivos e operantes em sociedade, apesar de, em certos momentos, não dominarem o código escrito ou a tal difícil escrita *alfabético-ortográfica*. As transcrições abaixo comprovam tal pensamento:

[1] **C172MKS**

Professora,

Não poderei comparecer à aula hoje, porque...eu estou duemite e porque milha mãe arcoudou tarde.

MK 13/04/12

(No texto original, a criança assinou seu nome).

[2] **CO121LB**

Professora,

Não poderei comparecer à aula hoje, porque... eu tava doete com gripado.

16 04 2012

ALBM

(No texto original, a criança assinou seu nome).

[3] **C092JJC**

Professo geoge eu não pode vi pra ca porque eu estou doente.

JJC

17/04/2012

(No texto original, a criança assinou seu nome).

Podemos constatar, pelas respostas das crianças acima, que escrever textos realmente demanda mais esforço cognitivo e que não se escreve apenas com elementos linguísticos, mas, sobretudo, com “elementos do mundo”. Quando solicitadas a reescrever um bilhete com informações adicionais (data, seu nome e o motivo da ausência na aula), muitos cumpriram efetivamente a tarefa, tratando a escrita como ferramenta imprescindível de negociação discursiva, como bem aponta Bronckart (1999), ao afirmar que as representações discursivas da língua dependem das semantizações dos mundos que o aprendiz representa. Em face de tais peculiaridades, a postura do professor é primordial. Este não pode permitir a realização de tarefas longe da reflexão sobre o funcionamento dos textos que compõem a língua em uso. Se o professor desconsidera tal olhar, seu ensino será, sobretudo, um pseudo-ensino, voltado só para as meras e infecundas estatísticas e não para a aprendizagem, como bem apontou Antunes (2009) em suas reflexões e com as quais corroboramos.

A questão seis envolveu o gênero discursivo *anúncio publicitário*. Neste foram apresentadas as características de uma bicicleta, suas características físicas como: cor, marca, quantidade de marchas, preço, enfim, peculiaridades relevantes para que se entendesse sua serventia. Em seguida foi perguntado à criança para quê servia aquele texto. Em meio a tal questionamento, acerca da funcionalidade e finalidade de tal gênero, as crianças conseguiram compreender, a partir dos pressupostos acima mencionados, dos dados informativos explicitados sobre o produto, que se tratava de uma venda que, conseqüentemente, resultaria na efetividade de uma possível compra, o que comprovou o quanto elas refletem sobre o emprego de certos gêneros em suas vivências. É pertinente, nesse universo, que não se trabalhe só com a vertente da serventia desse tipo de texto, mas em quais contextos os mesmos irão circular, analisar o tipo de linguagem empregada etc. Observamos que houve sinais de reflexão linguística e, por fim, o desenvolvimento, mais uma vez, da competência comunicativa, porque muitas crianças obtiveram a resposta correta da questão, elucidando o objetivo central do texto que era vender um produto, como vemos nas transcrições abaixo:

[4]

Questão 6: Escreva para que serve o texto abaixo:

<p><u>VENDO</u> BICICLETA MONTAIN BIKE 1 ANO DE USO ARO DE ALUMÍNIO</p>
--

**10 MARCHAS
COR PRETA
R\$ 80,00**

Respostas

C172MKS: Para veder a bicicheta

C222SVS: Para compra uma bicicleta

C022CAI: Para nos ver e quere compra

Quanto à questão sete, ela aborda a escrita de um *convite*, no qual as crianças deveriam elaborá-lo convidando o melhor amigo para uma festa de aniversário. Notamos que, para a efetivação deste texto, gênero muito comum nesta faixa etária, houve importantes reflexões linguísticas, visto que, por se tratar de um hibridismo dos gêneros *bilhete-convite*, as crianças, em suas produções escritas, selecionaram e recorreram a traços linguísticos e semânticos pertinentes a esses gêneros, ou seja, atribuíram estrutura e forma como, por exemplo, apontaram o nome do aniversariante, o nome do convidado, a data da realização da festa, o endereço, o horário que a festa iria acontecer, apontando reflexivamente e argumentativamente que a festa seria legal. Inclusive, o uso do adjetivo “legal” é um dos elementos preponderantes para convencer o(a) amigo(a) a participar da festa, o que corrobora, que as crianças refletiram, pensaram e almejaram alcançar objetivos na escrita do convite, o que demonstra que também entendem a funcionalidade dos textos que as cercam. Nos exemplos abaixo podemos identificar importantes relações semântico-discursivas e o diálogo com o outro, em termos bakhtinianos:

[5] **C012ALB**

Meu amigo e clebe uma festa legal

[6] **C172MKS**

Meury Kessia Lara veia a milha festa de anivesario

Rua juares Moreira 227

Velha as 1 i meia da dasde.

[7] **C242TSV**

500 horá

Talles rua fausto rolim numero

Gabriel venha para á minha festa de aniversario

[8] **C132LJS**

Venha para minha festin
ha vai ser uma delicia
Meu 7º aniverssario
Para Meury Kessia

Apesar de nenhuma criança ter recebido um modelo prévio durante a resolução da atividade, elas conseguiram assimilar o que viria a conter em um convite de aniversário. Isso aconteceu porque, certamente, as crianças já tiveram contato com algum convite para festa. Elas elaboraram diferentes espécies de textos que apresentaram características *relativamente estáveis*, como bem assinala Marcuschi (2008), ao tratar o texto enquanto entidade de comunicação. Nesse sentido, mesmo não havendo uma estrutura idêntica entre as produções textuais das crianças, notamos claramente a similaridade nas informações e percebemos que todos cumpriram e souberam identificar o gênero *convite de aniversario*. Ou seja, as crianças conhecem o gênero solicitado pelo pesquisador e sabem de sua funcionalidade, além, é claro, de ser um gênero real situado no tempo e no espaço delas. Por esses motivos elas não tiveram dificuldade em produzir o texto solicitado.

Já a questão dez explora a reflexão semântica das crianças através de uma imagem de patinhos nadando no lago, a mamãe pata na frente com os patinhos e o outro patinho cabisbaixo e triste. A partir da leitura visual dessa imagem, a questão pediu para que a criança observasse a imagem e escrevesse o que aconteceu. As crianças refletiram semanticamente para posteriormente efetuarem a produção escrita. Fizeram uma leitura expressiva e facial do patinho e escreveram que o pato se perdeu no lago e a família estava longe dele. Para responder ao fato, as crianças, sem sombra de dúvidas, observaram também o distanciamento existente entre os patinhos, e a reflexão semântica implicou na reflexão linguística e na competência textual de criar uma narrativa que representasse o fato em questão. Analisando os vinte textos das crianças, vimos que elas frisaram a solidão do patinho, inferindo que o pato foi reclamado e saiu de perto, triste da vida. Em seus escritos ficou perceptível, até mesmo, a marca intertextual e interdiscursiva das crianças que fizeram alusão ao patinho, descrevendo-o como patinho feio, o que fortalece a ideia de que nas produções escritas infantis encontramos formas interativas e representativas de entender e conjugar a língua em uso. Vejamos alguns excertos:

[9] **C242TSV**

O patinho feio ele se acha muito feio porço ele
Não deixavaningen ver ele enteam o patinho
Feio não tina ninguem para brincar mas
Ele entam o patinho feio foi para bem longe
I asin foi caminhando e até que ele encon
Trou á mãe Dele e asin que chegou lá ele não sabia que era a mãe dele foi chegou lá
E a mãe dele dise filho! Filho filho ainda
Bem que eu te ache filho por onde você
Andou procurei você por
Toda parte e não encontrei
Mais filho estava com saudade mas liachei
Fin.

[10] **C172MKS**

O patilho
Os patilho estavam passoado e o patilho masis
Velho si perdeu e ele ficou muito trite poque ele tilha
Si perdido i a mamãe dele já estavam do outro lado do rio

[11] **C132LJS**

Era uma vez um patinho que estava
Nos ovos da sua e sua mãe
Sentos nos ovos que começarão
A tremer e os patinhos come
Carão a nacer e so naceu um
Patinho feio pro lago e todos os
Patinho ficou rino do patinho
Feio [...]

Percebemos, nesses textos, as marcas idiossincráticas dos aprendizes. Cada criança tem o seu jeito de analisar a imagem e de extrair dela a sua história. Mas, no caso das crianças **C242TSV** e **C132LJS** outros detalhes que não estavam na gravura foram remetidos ao texto. Isso demonstra que, de alguma forma, essas crianças relacionam a situação do patinho da gravura à alguma outra história vista em seu meio social. Inclusive, no texto da criança **C132LJS**, existe a marca *era uma vez*. Tal expressão é um sinal evidente da relação que essa

criança teve ou tem com livros de contos. Quando as crianças foram levadas a produzir livremente o que estava em seu pensamento, as ideias fluíram, e se manteve, ainda assim, o mesmo gênero textual solicitado nas produções individuais. Além destes, vários outros casos comprovaram um trabalho consciente, dinâmico e funcional dos textos no universo infantil, como havíamos previsto.

6 Considerações finais

Após análise qualitativa de dados que compuseram a investigação em tela, os resultados convergiram para muitas das indagações feitas no início desta pesquisa. Ao arrolarmos um quadro conceitual cuja orientação integra os conceitos de *sujeito*, *texto*, *língua* e *ensino* segundo a vertente interativa e discursiva da linguagem, pudemos confirmar que o trabalho da criança com textos, desde seus primórdios, dá-se em meio ao diálogo entre conhecimentos vários, que aqui demonstramos e comentamos, como os conhecimentos sobre os componentes da língua (fonológico, morfológico, sintático), os conhecimentos textuais, os pragmáticos e os discursivos, operacionalizados em face do manejo dos gêneros discursivos utilizados como apoio para a aferição da escrita infantil.

As crianças, por se encontrarem em uma situação naturalística e efetiva de uso da língua materna, deram prova do quanto são astuciosas e competentes, textual e linguisticamente falando, para cumprir os contratos exigidos na produção de um texto, apesar de não disporem, em alguns casos, de todas as ferramentas necessárias para processar a escrita. Na verdade, elas comprovaram saber lidar com habilidades tão mais importantes para escrever um texto, como saber para quem, por que, quando e como escrever determinadas informações em contextos específicos, o que demonstrou importantes reflexões linguísticas. Ou seja, assim como pontuou Antunes (2009), Marcuschi (2008), dentre outros, é visível que as crianças, nesta fase de aprendizagem, já dispõem de competência comunicativa suficiente para engendrar importantes formas de agir através da língua.

Ora, a escola parece ainda não ter entendido que é preciso redimensionar o olhar para a prática de um ensino mais significativo, sobretudo, interativo, discursivo e de cunho mais epistemológico, por isso, torna-se cogente a ruptura de paradigmas e a ressignificação pedagógica e metodológica na prática de ensino dos docentes. É de suma relevância desmistificar a prática do ensino do texto e principalmente a concepção, às vezes equivocada, de texto que o professor adota e assume, considerando a sua funcionalidade no cerne da sociedade. O texto visto na perspectiva aqui defendida, é um instrumento real na vida das

crianças e não uma mera abstração. E o docente, em meio a meros dados estatísticos, não pode tomá-los como modelo. Na verdade, ele deverá assumir uma postura dialógica preconizando a reflexão linguística no limiar procedimental de suas propostas didáticas, pois o sujeito aprendiz lança inferências no limiar da produção textual, transfere para a construção dessa tessitura a sua semantização de mundo, o que implicará na construção da semantização na sala de aula, sendo o texto uma atividade social, cognitiva, pragmática e empírica, eclodindo, portanto, uma profusão de historicidades.

Com escopo na perspectiva sociointeracionista, concebemos que, para ensinar a escrever textos, os educadores devem proporcionar aos sujeitos aprendizes situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola. É de suma importância pautar-se nos fenômenos intralinguísticos e, sobretudo, extralinguísticos que envolvem o processo da escrita de textos, promovendo situações em que estes possam elaborar diferentes gêneros discursivos para atender a variadas finalidades e contemplar diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os aprendizes poderão aprender a planejar e a efetivar a escrita do texto, refletindo metalinguisticamente, tendo como norte os objetivos sociais da escrita e atendendo os seus diversos comandos discursivos e comunicativos. A priori o texto não ser mais visto, nem tampouco concebido, como um produto descontextualizado, dissociado de sua função social, com fins burocráticos, somente para o cumprimento de notas. Em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo : Parábola Editorial, 2006.

_____. **Língua, texto e ensino : outra escola possível**. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. **Problemas de Linguística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Ministério da Educação**. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/ Ministério da Educação. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COUTINHO, M. A. Organizadores textuais: entre língua, discurso e gênero. In: OLIVEIRA, F. & DUARTE, I. M. (Orgs.) **Da língua e do discurso**. Porto: Campo das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, I. G. V & MARCUSCHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A. 14** (número especial), 1998.

KOCH, I.G.V. & ELIA, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura em crise na escola**: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHNEULWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro – Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Data de recebimento: 29 de setembro de 2012.

Data de aceite: 21 de outubro de 2012.