

REFLEXÕES SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA

REFLECTIONS ON THE USE OF THE PORTUGUESE TEACHING BOOK IN THE EDUCATION OF DISCURSIVE GENRE PRODUCTION IN SCHOOL

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (UECE/MIHL), Professor Seduc/CE
geimesraulino@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho é resultado de atividades na disciplina Oficina III em um curso de graduação em Letras, onde tivemos por finalidade proporcionar um instrumento linguístico-pedagógico de apoio para compreendermos como é abordado e aplicado o estudo da escrita/oralidade nos livros didáticos de português (LDP), em sala de aula. Além disso, essa atividade reflexiva nos forneceu sugestões de atividades a serem aplicadas nos estágios da educação básica. Em geral, sabemos que um dos fatores que dificultam a prática da escrita e oralidade é a (ina)dequação dos conteúdos trabalhados com a realidade e formação básica do aluno, sendo que na maioria das vezes, os professores utilizam apenas os livros didáticos para sua prática, e que geralmente colocam maior atenção para o estudo gramatical, deixando de lado o conteúdo/leitura do texto e o trabalho com a reflexão, análise linguística e ensino de gramática baseada na produção de textos. Temos por base teórica alguns estudiosos da língua/linguagem, como: Britto (1999), Collins; Michaels (1991), Kleiman (1995), Oliveira (1995), Soares (1998), entre outros. Constatamos, portanto, que é preciso intensificar as práticas da escrita na perspectiva da diversidade de gêneros discursivos, já que a escrita é uma modalidade de língua, que embora ainda seja trabalhada de forma tradicional e descontextualizada é, sem dúvida, um instrumento de poder e de inclusão social na sociedade ao longo dos tempos.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico, Escrita/leitura Escolar, Livro Didático.

ABSTRACT: This work is the result of activities in the Workshop III course in an undergraduate course in Letters, where we had the purpose of providing a linguistic-pedagogical instrument of support to understand how the study of writing / orality in Portuguese textbooks is approached and applied (LDP) in the classroom. In addition, this reflective activity provided us with suggestions for activities to be applied in the stages of basic education. In general, we know that one of the factors that hinder the practice of writing and orality is the (ina)dequation of the contents worked with the reality and basic training of the student, and most of the time, teachers use only the textbooks for their practice, and which generally put more attention to grammar study, leaving aside the content / reading of the text and work with reflection, linguistic analysis and grammar teaching based on the production of texts. We have as theoretical base some language / language scholars, such as: Britto (1999), Collins; Michaels (1991), Kleiman (1995), Oliveira (1995), Soares (1998), among others. We therefore find it necessary to intensify the practices of writing in the perspective of the diversity of discursive genres, since writing is a language modality that, although it is still worked in a traditional and decontextualized way, is undoubtedly an instrument of power and of social inclusion in society over time.

Keywords: Pedagogical Project, Writing / reading school, Textbook.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Paulo Freire (2002, p.12)

O ensino de língua portuguesa, desde o princípio do processo de letramento escolar tem sido objeto de debates e de inquietação de muitos especialistas hoje. A crítica aqui produzida, parte do juízo de que o ensino tradicional ancorou-se em demasia nas práticas normativas e tradicionalistas de ensino, desconsiderando a realidade linguístico-social, na maioria das vezes, dos próprios alunos, sobretudo nas escolas públicas em que se impera à ausência de investimentos na qualidade do ensino-aprendizagem, na formação/capacitação e produção adequada de materiais didático-pedagógicos que trabalhem tanto o aspecto intelectual/conteudístico do educando, bem como suas peculiaridades psico e sociolinguísticas de/na produção, leitura e interpretação de textos/gêneros orais e escritos (PAIVA, 2016, 2017).

A escola como maior agência de letramento vem deixando aquém sua missão fundamental, que é preparar, ensinar, socializar a cultura e a instrumentalizar mecanismos/recursos para a execução de atividades e/ou ações democráticas de acesso aos bens culturais e aos procedimentos de reflexão/compreensão da realidade social de cada educando. É nesse sentido que é imprescindível a participação construtiva dos alunos com suas experiências extracurriculares na construção de uma dinâmica de ensino-aprendizagem mais ativa e satisfatório (PAIVA, 2007).

De uma forma geral, os princípios educacionais de autodeterminação, autodisciplina e liberdade consciente necessitam se consolidar no currículo escolar, uma vez que o aluno no desempenho de suas tarefas deve adquirir habilidades, desenvolver competências e aptidões, sobretudo ligadas à oralidade, à escrita, à leitura e aos conhecimentos gramaticais *a priori*. Dessa forma, os alunos são encaminhados criticamente a questionarem as multi-relações vivenciadas no seu próprio contexto social e a buscarem formas de enfrentar muitos dos problemas que o afligem.

Nesse sentido, esta pesquisa é advinda da elaboração de um Projeto Pedagógico proposto na disciplina Oficina III em um curso de licenciatura plena em Letra que teve como finalidade de proporcionar um instrumento de apoio para compreendermos como é abordada e aplicada a escrita, leitura, oralidade e ensino de gramática nos livros didáticos de português (LDPs) na educação básica. Além disso, esta atividade forneceu sugestões de atividades a serem trabalhadas e aplicadas. Enfim, por entendermos que um dos fatores que dificultam essas práticas em sala de aula é a (in)adequação do conteúdo com a realidade do aluno, sendo que na maioria das vezes os professores utilizam apenas os livros didáticos para sua prática e que geralmente reportam atenção para o estudo apenas gramatical, deixando de lado, a compreensão e produção de textos e o trabalho com a reflexão social advinda dos conhecimentos que os alunos trazem à escola.

Teremos por base teórica alguns estudiosos da língua, como: Britto (1999), Collins; Michaels (1991), Kleimam (1995), Oliveira (1995), Soares (1998), entre outros. Trabalhamos, portanto, a prática da escrita, leitura e ensino de gramática dentro da diversidade de gêneros textuais, já que a escrita é uma modalidade de língua que embora ainda seja trabalhada de maneira tradicional e descontextualizada está cada vez mais ganhando espaço na sociedade.

Objetivamos, por fim, com a realização deste trabalho capacitar o aluno a produzir e interpretar textos orais e escritos a partir do conhecimento que ele traz de seu grupo familiar e cultural.

- Identificar os diversos tipos de textos;
- produzir os mais diferentes gêneros de texto, com o fim de estabelecer vínculos comunicativos;
- ser capaz de produzir textos de sua autoria, textos formais e informais;
- adequar o texto a situação em que ele vai circular, revendo aspectos como: pontuação, ortografia, vocabulário e clareza;
- ampliar o repertório para facilitar na produção de um texto escrito ou oral; produzir textos socialmente relevantes, exercendo a sua ortografia, com os sinais de pontuação, com a organização das várias subpartes do texto, mas principalmente com coesão, coerência, informatividade, clareza e outras propriedades do texto;
- refletir sobre textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção na construção do sentido.

Em suma, concebe-se, *a priori*, que conforme a filosofia freiriana (1981) a escola como espaço de construção ideológica e democrática deve fomentar

políticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa que enfatize constantemente o desenvolvimento do aluno em inúmeros quesitos vigentes para a vida social, política, econômica, cultural e acadêmica. A escola, primordialmente, deve propiciar ao educando ferramentas para a teorização assimilativa e prática constante destes conhecimentos aprendidos no percurso escolar (PAIVA, 2007).

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escola, como ambiente institucional em que coexistem sujeitos com práticas sociais e discursivas de escrita, tem o papel de tornar não só alfabetizados os alunos, mas precisa torna-los letrados, oferecendo oportunidades para adquirir o domínio da língua, particularmente utilizando-se do código escrito e das capacidades básicas. Essas competências/habilidades necessitam deixar o alunado envolver e participar das muitas manifestações da cultura e a olhar a leitura e a escrita de maneira reflexiva e crítica, para que possam manusear e atuar seletivamente diante dos meios de comunicação social. É um *lócus* social em que o contato com o sistema/convenções de escrita e com um cabedal de conhecimentos ocorrem de forma sistemática, potencializando as implicações dos aspectos culturais sobre os modos de pensar e agir no mundo (OLIVEIRA, 1995).

Ao tratar cientificamente da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em seu trabalho Motta-Roth e Meurer (2002) revelam que a elaboração pedagógica desse instrumento contribuiu sobremaneira na prática de ensino da linguagem (Línguas Portuguesa e Estrangeira), já que se moldou por práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura, articulando-se a vida social dos alunos e ao sistema da língua com sua necessidade de aprendizagem.

Ao fugir da realidade do aluno, a escola passa a se utilizar avidamente de um enfoque gramatical e descarta o enfoque interativo-textual, o segundo proposto pelos linguistas que almejam restaurar no espaço da sala de aula o processo de interlocução ativa para que haja uma nova percepção das formas de ensino. Logo, para compreender esse nuance epistemológico Bakhtin/Volochínov (1986) esclarece que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1986, p. 123).

Em outras palavras, a aquisição do código escrito é crucial para a ampliação das práticas de leitura e de escrita no cotidiano. Contudo, pode-se aprender a ler e a escrever a partir das práticas sociais dos próprios sujeitos em formação, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ler e escrever precisam ser práticas de letramento(s) presentes no âmbito escolar diariamente, fomentadas através de um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita. Portanto, o ato de aprender deixa de ser analisado como uma simples cessão de conhecimentos dos professores para os alunos, ou seja, ele é intercedido por meio de processos interativos e a passagem desse aprendizado depende da forma como uma atividade é planejada, da quantidade de interações, da prática e do ensino proporcionado aos alunos e da qualidade desse contato/relação (COLLINS; MICHAELS, 1991).

De tal modo, com a escolarização, os alunos tornam-se alfabetizados, isto é, aprendem o domínio do código, tornando-se alfabetizados. Entretanto, a principal provocação da escola é fazer com que os alunos sejam indivíduos alfabetizados e letrados, habilitando-os a empregarem a escrita em várias atividades comunicativas na sociedade (TFOUNI, 1995). Entende-se, em geral, que ler e escrever é aprender a codificar e decodificar o código alfabético. Dizendo de forma mais clara: alfabetização é a apropriação do código escrito, pois para aprender a ler e escrever o aluno precisa relacionar sons com letras, para codificar ou para decodificar, essa é a especificidade da alfabetização. Concretamente, na sala de aula, alfabetizar significa que o agente veiculador do conhecimento, didaticamente, ensinar o aluno a ler e escrever se apropriando das competências da compreensão dos sinais.

No entanto, é preciso mais do que alfabetizar, Soares (1998) ressalva que compete à escola *alfabetizar letrando*, ou seja, lecionar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que o indivíduo estude, ao mesmo tempo, o domínio do código escrito (alfabetização) e os usos sociais da escrita (letramento). Isto significa dizer que o processo de

alfabetização precisa assentar como pano de fundo o letramento escolar: inserindo-o em um contexto particular, diversas práticas de leitura e de escrita comuns da vida social do alunado.

Kleiman (1995) afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19). Conceitua, pois letramento “como práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p.181). Para essa pesquisadora, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita, os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências dela sobre a sociedade.

Baseando-se em estudos de Street (1984), Kleiman (1995) explica o *modelo autônomo* de letramento, ou seja, o modelo que focaliza as práticas de uso da escrita na escola, o *modelo ideológico* – modelo que afirma as práticas de letramento no plural, social e culturalmente determinadas –, por isso, conclui que:

[p]ode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Em outras palavras, observa-se que a escola e os outros segmentos da sociedade são a atmosfera propícia para que os alunos ou, de uma maneira geral, os indivíduos possam adquirir as condições para assimilação de conhecimentos específicos que servirão de norte para o crescimento educacional e profissional.

Como argumenta Spinillo (1994):

Uma das raízes da dificuldade na aprendizagem da língua materna, com a qual se deparam os jovens e adultos das classes populares na escola, se refere à dupla transposição que precisam realizar para o domínio das formas escritas. Transpor a forma sonora da fala para a escrita, por si só já se constitui em uma tarefa cognitiva de grande complexidade. Os alfabetizados das classes populares, além dessa transposição, deparam-se com o distanciamento entre a variedade linguística que estão acostumadas a usar (não-padrão) e um sistema de representação de fonemas em grafemas que privilegia a variedade padrão que não é a sua (SPINILLO, 1994, *apud* (PAIVA, 2007, p. S/P).

Levando em conta esta problematização de Spinillo, pode-se notar que no contexto escolar, segundo Parisotto e Rinaldi (2016) os professores como sujeitos mediadores do ensino-aprendizagem tem apontado que “a dificuldade de se trabalhar com a influência da oralidade nos textos escritos, o que pode ser correlacionado com a dificuldade de se trabalhar com o ensino de ortografia, haja vista o fenômeno da variação linguística inquestionavelmente presente no período de alfabetização” (PARISOTTO; RINALDI, 2016, p. 270).

É nessa discussão teórico-científica que Cagliari (1991) considera que os modos diferentes de falar acontecem porque a Língua Portuguesa, como qualquer outra língua, é um fenômeno dinâmico, em outras palavras, está sempre em evolução. Pelos usos diferenciados ao longo do tempo e nos mais diversos grupos sociais, as línguas passam a existir como um conjunto de falares diferentes ou dialetos, todos muito semelhantes entre si, no entanto cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a alguns aspectos linguísticos.

Todas as variedades, do ponto de vista da estrutura linguística, são perfeitas e completas em si. O que as tornam diferentes são os valores sociais que seus membros possuem na sociedade. Ainda segundo o autor, os dialetos de uma língua, apesar de serem semelhantes entre si, apresentam-se como línguas específicas, com sua gramática e usos próprios.

Dessa forma, Travaglia (2003) indaga à importância do ensino de Português:

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal as situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2003, p. 17).

Nesse ponto de vista Travaglia (2003), Faraco (2001) e Bagno (1997), de uma forma geral, remetem uma reflexão sobre as práticas de ensino na escola que tem se desvirtuado da atividade de educação linguística, do estudo e do ensino de gramática/texto e da Língua Materna para sufocar o aluno com apenas aspectos de gramática normativa, métodos pedagógicos ultrapassados e ineficazes.

ALGUMAS PERSPECTIVAS DIANTE DO MODELO DE LETRAMENTO(S) ADOTADO PELA ESCOLA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas necessitam almejar a construção de oportunidades de se conhecer a leitura e a escrita de textos significativos que desempenhem diversos papéis sociais e psicológicos (RIBEIRO, 2001). É fundamental que elas permaneçam presentes na sala de aula, na aprendizagem de conteúdos e conhecimentos indispensáveis à formação humana em sociedade.

Então, o “modelo ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Rompendo definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, os estudos linguísticos propõem a articulação dinâmica e reversível entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Emília Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário.

Retomando a tese defendida por Paulo Freire, os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização - que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das “ilhas de excelência”, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento. Por isso, para que a linguagem assuma na escola um papel interlocutivo é necessário compreender que o interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo e que identificar os diferentes tipos de

interlocutor é essencial. Talvez, seja devido a essa ausência de interlocutor no texto que temos os problemas nas produções escritas na escola.

Segundo Britto (1999) o aluno ao escrever geralmente muda a imagem de língua ao usar mecanismos linguísticos privilegiados em lugar dos típicos em anunciação oral. Ou seja, é a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (escola, o professor) que determina a criação de imagem de língua e determina os procedimentos utilizáveis.

Compreende-se, assim, que na sala de aula os professores devem valorizar os usos e apropriações da escrita do cotidiano do alunado para ensinar conteúdos curriculares e ainda recomendar atividades que abranjam os usos da escrita/leitura que ainda não fazem parte do dia a dia deles, podendo colocar essas práticas de letramentos de forma que estes indivíduos envolvam a função da escrita no contexto social e sua relação com o ambiente de escolarização (TERZI, 2001). Assim, ler e escrever através das práticas sociais pode favorecer o acesso ao conhecimento, habilitando o aluno a interpretar diferentes textos que circulam socialmente e a produzir textos eficazes nas diferentes situações sociais de que participa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta pedagógica visa formar alunos críticos, participativos e conscientes de seu papel em sociedade através de um adequado e produtivo uso da escrita com fins de produção de gêneros textuais no ambiente escolar, político e socioeconômico que enfatizem a reflexão e a interpretação textuais. Entendemos que é necessário trabalhar a formação cidadã da criança a partir de práticas e comportamentos que visem o bem coletivo, mostrando de forma reflexiva os valores e as problemáticas existentes em seu meio sociocultural.

Nas séries iniciais dos Ensinos Infantil e Fundamental, a experimentação e a vivência são de suma importância para que os alunos construam saberes e sua própria identidade através de atividades de escrita de textos em que elas se posicionem, produzam e critiquem sua realidade. Isso significa fazer a própria história, construir conhecimentos, despertar a autonomia. Para que a história de cada um seja construída por si mesmo, é preciso ser desencadeado, na escola,

um trabalho significativo que oportunize ao aluno a experiência e a situação concreta de escrita de vários gêneros textuais típicos do contexto escolar, num conjunto de atividades que possibilitem a compreensão das semelhanças e diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural, político e econômico de sua região, de sua comunidade.

A melhor estratégia para a realização desse tipo de trabalho é a utilização de projeto. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares apresenta-se como uma das melhores maneiras de organizar as atividades de modo flexível. A pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada na realidade, aberta às diferentes relações com o mundo exterior. Por isso, todos os objetivos e justificativas, bem como a metodologia e as atividades de aplicação são indispensáveis para se alcançar a excelência de qualidade de ensino/aprendizagem de escrita tão requerida pelos profissionais da educação.

Este Projeto, desenvolvido na oficina III no curso de Letras, nos proporcionou uma experiência de grande significado para todos nós, pois partindo da elaboração do mesmo, conseguimos identificar a importância que trabalhos pedagógicos voltados para o crescimento do aluno nos seus mais variados aspectos, nos alertou para o grande alcance que a Pedagogia de Projetos pode realizar. Desta maneira, esperamos ter contribuído para um processo de aquisição do conhecimento de forma participativa e prazerosa em sala de aula.

Requer-se, muito do professor e de toda a escola, *a posteriori*, uma conscientização do fato da variação social da língua, das dificuldades de aquisição de escrita e leitura, da definição de práticas e metodologias de ensino que objetivem oferecer ao aluno subsídios para a realização como cidadãos cômicos de seus direitos e deveres para com a sociedade. Não se pretende, evidentemente, afirmar neste estudo que a questão linguística discutida, esgota todas as dificuldades relativas à aprendizagem da língua materna, do uso do livro didático se é adequado ou não, tentando explicar todas as razões do fracasso/insucesso da escola em determinados momentos.

Enfim, nas palavras de Cagliari (1985) é preciso admitir que a variação sociolinguística na escola, por exemplo, não resolve todos os problemas escolares dos alunos, mas sem isso se conhecerá muito pouco do que acontece

numa sala de alfabetização, ou melhor, ousou dizer que pouco vai se compreender sobre as *atividades de produção de textos, multimodalidade e práticas de letramentos usadas por estes sujeitos no ordenamento social atual* (PAIVA, 2018).

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **A língua de Eulália**, a novela sociolinguística. Editora Contexto, 1997.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV. **Marxismo e a filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 117-126.
- COLLINS, J., & MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: J. Cook- Gumperz (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, pp. 242-258.
- FARACO, C. A. **Estrangeirismos**: Guerras em Torno da Língua. São Paulo: Parábola editorial, 2001.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FREIRE, P. **O que é Método**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **Pedagogia da autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.
- _____. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade e aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (55): 50-62, nov. 1985.
- KLEIMAN, A B. Introdução: o que é letramento. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp.147-160.
- PAIVA, F. J. de O. O monitor de disciplina em ação: uma análise das práticas de letramentos em atividades de produção de gêneros em um curso de licenciatura. **Revista Multidebates**. v. 2. n. 1. Palmas/TO, pp. 83-109, mar. 2018. Disponível em: <http://itopedu.com.br/revista/index.php/revista/article/view/59>. Acesso em 10 de agosto. 2018.
- _____. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: OLIVEIRA, K. C. C. *et al.* (Orgs.). **Aprendendo na travessia**: dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

_____. O professor de língua portuguesa como agente de letramento em anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sobre o uso de estratégias de leitura. In: **Travessias** (Unioeste. *Online*), v. 10, p. 125-146, 2016.

_____. **Metodologia do ensino de língua portuguesa: um enfoque interdisciplinar.** 2007. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/705184>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

PARISOTTO, A. L. V.; RINALDI, R. P. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00261.pdf>. Acesso em 09 de agosto de 2018.

RIBEIRO, V. M. M. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: V. M. Ribeiro (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp.45-64.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPINILLO, A. G. Algumas dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita em crianças de baixa renda. **Trabalho apresentado no V Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico.** ANPEPP, maio, 1994.

STREET, B. V. **Literacy in theory and Practice.** Cambridge, University Press, 1984.

TERZI, S. B. Para que ensinar a ler jornal se não há jornal na comunidade?: O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 153-176.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 21-55.

Recebido em 15 de agosto de 2018.

Aceito em 30 de setembro de 2018