

CONSIDERAÇÕES PERTINENTES À PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mestranda Vera Lucia Lopes Silveira. IFRO
Profª Doutora Carmen Tereza Velanga. UNIR

RESUMO: Este artigo propõe algumas reflexões quanto ao processo de ensino e avaliação da escrita nos anos finais da educação básica. Discute a hipótese de uma relação do aluno no papel de autor versus a necessidade de agradar ao professor da disciplina de Língua Portuguesa, a partir de um modelo ou regras pré-estabelecidos. O intuito é apresentar as principais dificuldades dos docentes, compartilhar metodologias que obtiveram êxito e propor reflexões pertinentes à temática. O trabalho será desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, cuja metodologia englobará pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e descritiva, onde serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista, a observação direta e o depoimento. A investigação envolve alunos dos anos finais da educação básica (primeiro ao terceiro ano do ensino médio) e docentes de Língua Portuguesa de uma escola estadual e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- IFRO/ *Campus* Cacoal. Os princípios teóricos desta pesquisa se fundamentam na legislação e em documentos oficiais do MEC, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2000; referenciando-se também em autores como Vera Candau e Antônio Flávio Moreira, abordando Currículo e Multiculturalismo, Ormezinda Ribeiro e Marcos Bagno, enfatizando o ensino e a diversidade linguística, Gimeno Sacristán e Cipriano Luckesi, apresentando concepções sobre a avaliação, entre outros. Os resultados abrangerão um diagnóstico das principais dificuldades dos docentes em trabalhar a escrita no ensino médio, uma síntese das sugestões de estratégias para o desenvolvimento da competência de redigir textos, indicações de instrumentos de avaliação da escrita, e reflexões sobre uma prática docente que colabore com a formação integral do aluno, em consonância com o que se espera ao término da educação básica.

Palavras-chave: Currículo. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT: This article offers some thoughts about the process of teaching and assessing writing in the final years of basic education. Discusses the hypothesis of a relationship of the student in the role of author versus the need to please the Professor of Portuguese, from a pre-established model or rules. The intent is to present the main difficulties of teachers, sharing methodologies that have been successful and propose relevant to the thematic reflections. The work will be developed through a qualitative approach, the methodology will include bibliographical, documentary, exploratory and descriptive research, which will be used as instruments for data collection interview, direct observation and testimony. The investigation involves students of final years of basic education (first to third year of high school) and teachers of Portuguese Speaking at a state school and the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia IFRO / *Campus* Cacoal. The theoretical principles of this research are based on legislation and official documents of the MEC, specifically the Law of Directives and Bases of Education No. 9394/96 and the National Curricular Parameters for High School / 2000; also referencing authors such as Vera and Antonio Candau Flávio

Moreira, addressing Curriculum and Multiculturalism, Ormezinda Ribeiro and Marcos Bagno, emphasizing education and linguistic diversity, Gimeno Sacristan and Cyprian Luckesi presenting conceptions of the evaluation, among others. The findings shall include a diagnosis of the main difficulties of teachers to work writing in high school, a summary of suggestions for strategies to develop the competence to draft texts, indications of assessment instruments of writing, and reflections on a teaching practice that collaborate with the integral formation of the student, consistent with what is expected at the end of basic education.

Keywords: Curriculum. Portuguese. Elementary Education. Assessment of Learning.

Introdução

O intuito deste artigo é apresentar as principais dificuldades dos docentes, compartilhar metodologias que obtiveram êxito e propor reflexões pertinentes à temática. O trabalho será desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, cuja metodologia englobará pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e descritiva, onde serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista, a observação direta e o depoimento. O artigo apresenta resultados de uma investigação sistematizada desenvolvida na cidade de Cacoal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFRO no *campus* Cacoal e na E.E.E.F.M. Celso Ferreira da Cunha com objetivo de identificar as principais dificuldades e sucessos obtidos no trabalho com a escrita nos anos finais da educação básica.

Propõe ainda algumas reflexões quanto ao processo de ensino e avaliação da escrita nos anos finais da educação básica, realizando uma comparação com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio com a realidade diagnosticada. Como aportes teóricos, serão discutidas as concepções de Vera Candau e Antônio Flávio Moreira, abordando Currículo e Multiculturalismo, Ormezinda Ribeiro e Marcos Bagno, enfatizando o ensino de Língua Portuguesa, Gimeno Sacristán e Cipriano Luckesi, conceituando avaliação na educação. Além da pesquisa bibliográfica, o artigo apresenta os resultados de observações e experiências das autoras que atuam/atuaram como docentes no médio.

Inicialmente, é apresentada uma hipótese de como vem ocorrendo o trabalho com a escrita nos anos finais da educação básica, fundamentada pelas observações das autoras, ou seja, a relação do aluno no papel de autor versus a necessidade de agradar ao professor da disciplina de Língua Portuguesa, a partir de um modelo ou regras pré-estabelecidos. Vale ressaltar que a prática de estabelecer modelos, subverte a existência do erro, e aproxima o discente do conceito equivocado de que **texto** é uma redação composta de, no mínimo, uma página, três parágrafos, título, etc. Em seguida, é analisada a forma em que as instituições escolares pesquisadas vêm trabalhando a escrita nos anos finais da educação básica, para

realizar uma comparação com o resultado das observações que originaram a hipótese. Este entendimento acerca do conteúdo específico de Língua Portuguesa para o ensino médio deve ser considerado dentro de uma concepção mais ampla de Currículo e suas implicações na direção de uma proposta curricular multicultural e inclusiva, defendida neste trabalho.

1 A escrita efetivada historicamente na escola

Um fato curioso referente à relação do aluno e a escrita é que, de acordo com Emília Ferreiro (1985) a criança mesmo não alfabetizada, possui suas próprias suposições referentes ao registro escrito. Estas se remetem às mesmas que levaram o homem à elaboração do código escrito. Isto significa que ela também inicia o seu processo de construção através de símbolos e desenhos para representar a língua falada. Em consonância com a pesquisadora Ana Teberosky (1997), as crianças que ainda não foram alfabetizadas não possuem nenhum receio de criar sua representação da escrita. Porém, quando passa a frequentar a escola, esta situação muda. Nota-se com bastante clareza entre os alunos e as pessoas em geral um “pavor” de escrever. As expressões “redação ou produção textual” criam um desconforto em qualquer classe, independente se é do ensino fundamental ou médio. Portanto, surge o questionamento: Por que este aluno que, na sua ingenuidade infantil, poderia escrever qualquer coisa, agora tem medo de escrever nas aulas? Uma resposta plausível é que, por meio de sua prática pedagógica curricular a escola tem cultivado este pavor de escrever. O fato de se estabelecer modelos e padrões, fez com que o aluno não se tornasse mais espontâneo, desejando sempre atingir aos requisitos exigidos neste molde textual apresentado pelo professor em sala de aula. A escola apresentou ao aluno o ERRO, e este passou a ser um pesadelo para os alunos, que se constroem em permitir que, simplesmente, seu texto seja exposto a outro aluno ou à classe em geral. No âmbito escolar, a redação é feita para cumprir uma tarefa, ou simplesmente para receber uma nota. De acordo com Alcir Pécora (2002), o que ocorre é que a escola, historicamente, tem apresentado um ar de falsidade ao desenvolver as condições de escrita e não oportuniza uma prática que estabeleça a interação real da língua. Alunos escrevem para agradar ao professor e criam estratégias para isso, avaliando quais aspectos o docente costuma enfatizar mais nas correções.

2 Legislação e Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 apresenta em seu texto uma notória preocupação para que o processo de ensino esteja vinculado à vida social do discente. O artigo 3º, inciso XI expõe a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” como um dos princípios em que se devem basear o ensino. Isto significa que o aluno deve vivenciar na sala de aula situações cotidianas e profissionais que atendam a sua formação como cidadão, preparação para o mercado de trabalho, assim como para prosseguir nos estudos (LDB nº 9.394/96, artigo 22). Um aspecto desta Lei que muitas vezes passa despercebido, é que esta preconiza diretamente sobre habilidades que sugerem conteúdos que considera relevantes para a formação do aluno. O artigo 32, inciso I dispõe como objetivo do ensino fundamental: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Claramente a Lei destaca a importância da leitura, escrita e cálculo neste nível de ensino, porque este conhecimento está inteiramente relacionado aos demais conhecimentos. Portanto, cabe à instituição escolar criar uma proposta curricular que atenda estas demandas, todavia, adequando-as às necessidades atuais da sociedade. Quanto ao ensino médio, a LDB nº 9.394/96 no seu artigo 36 caracteriza o processo de ensino e avaliação, ressaltando alguns conhecimentos relevantes que devem compor a formação do egresso, entre eles as “formas contemporâneas de linguagem”. Destarte, a legislação define requisitos básicos para o ensino médio, os quais incluem o domínio da Língua Portuguesa. A necessidade de conhecer a diversidade linguística contemporânea se adapta a visão de que a língua “é um mecanismo vivo” e sofre constantes mutações para atender às demandas sociais, consequências da globalização e do avanço da tecnologia (RIBEIRO, 2006, p. 37).

Não se pode falar de linguagem sem considerar as múltiplas culturas que integram a escola. Um currículo que atenda as necessidades atuais precisa contemplar o multiculturalismo, elemento norteador de muitas investigações no que tange às práticas curriculares. Candau (2010, p. 22) “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Esta perspectiva defendida pela autora possibilita um currículo sem um padrão cultural fixo e oportuniza a hibridização cultural, por meio do diálogo e da interação.

A identidade do aluno é constantemente identificada em sua oralidade e escrita. Para Moreira (2010, p. 62) “Trata-se de buscar o diálogo entre as diferenças nas salas de aula, a fim de favorecer a construção de uma sociedade mais solidária - nem que para isso os professores tenham que tropeçar em seus próprios preconceitos e abandonar práticas

tradicionais”. O currículo real é o responsável principal em promover esta transformação, todavia, o docente só mudará sua prática a partir de novas concepções com relação ao ensino na perspectiva multicultural.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Portuguesa (2000 p. 11) o real objetivo do ensino da disciplina será:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio [...] não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.

O ensino da língua deve oportunizar o desenvolvimento da competência sociocomunicativa de seus alunos, criando situações de produção escrita onde os textos possuam funções específicas. Uma proposta curricular inovadora é objeto de estudo de muitos pesquisadores e discussão entre os docentes. Ribeiro (2006, p. 30) afirma que:

Nossa experiência no ensino de Língua materna tanto do ensino fundamental e médio, como no ensino superior tem nos mostrado que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido totalmente prescritivo, embasado nas regras da gramática normativa [...] O resultado é o que encontramos no ensino superior: alunos que não sabem mais o que é substantivo, advérbio ou objeto direto, tampouco sabem construir uma sentença coerente e se mostram cada vez mais com dificuldades de expressar seu pensamento de maneira clara e objetiva, refletindo esta deficiência em todas as disciplinas que envolvam argumentação e reflexão.

Desta forma é possível constatar que a prática pedagógica tradicional, fundamentado na gramática normativa, não está contribuindo com o disposto na LDB nº. 9.394/96. Os alunos concluem a educação básica com dificuldades de leitura e escrita, todavia desconhecem também conteúdos gramaticais. Muitos egressos do ensino médio vão buscar auxílio para a escrita de redações em cursinhos de pré-vestibular. Nestes, são submetidos a novos manuais de regras “do que pode ou não fazer” e perdem a oportunidade, mais uma vez, de se posicionar como autor (RIBEIRO, 2006, p. 33).

A fim de compreender a prática que deve ser desenvolvida pela escola com a atividade escrita, é relevante destacar o conceito de texto. Para Koch e Travaglia (1990, p. 21) “[...] o texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica”.

O texto pode ser concebido como uma imagem, um gesto, um símbolo, que contextualizados, fornecem sentido e passam uma mensagem entre os interlocutores. Normalmente a escola impõe um conceito equivocado sobre texto. Alunos concluem o Ensino Médio com a concepção de que “texto” é toda redação de, no mínimo, três parágrafos e vinte linhas. Vivenciam o texto diariamente, por meio da linguagem verbal e não verbal e, no entanto, desconhecem sua variedade em termos de gênero e tipologia. Durante a educação básica, ainda se reproduz conceitos e estratégias pouco úteis ao jovem inserido nesta sociedade do conhecimento, que exige novas abordagens, estratégias, concepções e propostas curriculares. Marcos Bagno em seu livro *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa* apresenta, entre muitas definições, o ensino de português:

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real. Cobrar o conhecimento (ou melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas (BAGNO, 2001, p. 9).

Em contraposição, Bagno (2001, p. 10) aponta como sugestão estudar o brasileiro, situação que ele define como “ter uma visão mais sintonizada com o pensamento científico contemporâneo” É reconhecer que a gramática normativa tradicional cumpriu o seu papel na evolução do conhecimento sobre a linguagem, no entanto é preciso ultrapassá-la, seguir adiante, “criar conhecimento novo” (BAGNO, 2001, p. 10). A sociedade atual exige da instituição escolar um posicionamento mais contemporâneo diante da tecnologia e do conhecimento que é produzido constantemente. Ainda enfatizando o papel do professor de Língua Portuguesa, Bagno (2001, p. 10) defende que “*Estudar o brasileiro* é reconhecer que a linguagem é um vasto campo de interesse científico. Que para ingressar nele é preciso se munir de teorias consistentes, de métodos de investigação criteriosos, de técnicas de avaliação minuciosas”.

3 Avaliação e o processo de escrita.

Todo processo de ensino corresponde a uma avaliação que apresentará resultados quanto à aprendizagem. De acordo com Luckesi (2009, p. 172), “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. O resultado de um processo avaliativo deve nortear a prática docente, para futuras estratégias

e seleção de conteúdos, dentro da proposta curricular da escola. A avaliação então é um recurso que favorece o ensino e aprendizagem. Luckesi ainda considera que (2009, p. 81), “[...] a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem”. Portanto, cabe ao docente, selecionar o modelo de avaliação, em consonância com o objetivo que se deseja obter, ou seja, se é diagnóstica, formativa ou somativa. Defendemos aqui que as três modalidades de avaliação são pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para Sacristán (2000, p. 316) “A mudança nos procedimentos avaliativos não se restringe aos instrumentos, trata-se de uma transformação no pensamento, nas concepções dos professores”. Em outras palavras, o professor só muda sua metodologia, quando sua concepção com relação à avaliação sofre transformação.

4 Apresentação dos dados da pesquisa e Resultados

Na pesquisa de campo foram entrevistados três professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino médio: uma professora da escola estadual Celso Ferreira da Cunha, uma professora e um professor do Instituto Federal de Rondônia. Por meio de uma entrevista semiestruturada foram discutidos alguns tópicos pertinentes ao trabalho com a produção de textos. Os dados foram analisados e organizados em sete categorias. Para preservar a identidade dos docentes vamos nomeá-los como Professor A, Professor B e Professor C.

CATEGORIAS	RESPOSTAS
A frequência com que trabalham a produção de textos a partir de uma tipologia específica.	Professor A: Não dá pra trabalhar semanalmente porque são muitos alunos. Trabalha a cada vinte dias. Professor B: Frequência constante. Professora C: Contextualiza com a ementa sempre que possível.
Tipologia textual em que os alunos apresentam mais dificuldade.	Professor A: Dissertação argumentativa. Professor B: Narração. Professor C: Dissertação argumentativa
Proposta de atividade de produção escrita.	Professor A: Discute o tema antes de escrever. Os alunos escrevem no rascunho, a professora corrige e eles passam a limpo. Professor B: O professor realiza o trabalho teórico, os alunos praticam e apresentam com intervenções do professor. Professor C: Trabalha o texto oral e escrito. Utiliza blog para expor os textos e sempre contextualizando com a ementa.
Correção dos textos.	Professor A: Comenta os textos de forma coletiva e faz anotação

	individual. Professor B: Trabalha com as cinco competências. Professor C: Falta tempo; mas lê todos os textos e faz apontamentos específicos.
Erros mais comuns identificados nos textos	Professor A: Ortografia, redundância, coesão e coerência. Professor B: Repetições. Professor C: Coesão, coerência e não conseguem argumentar.
Utilização dos conhecimentos de gramática nas produções textuais.	Professor A: Não utilizam conhecimentos de gramática. São muito informais nos textos. Professor B: Pouco. Trabalhar gramática é um processo. Professor C: Progressivamente alguns conseguem.
Reação dos alunos com relação à escrita de textos.	Professor A: Não gostam de fazer textos. Professor B: Sentem-se empolgados e motivados devido à contextualização que o professor produz. Professor C: Um pouco de resistência. O estímulo é devido ao ENEM. Alguns reclamam.

Comparando estes dados com o depoimento das autoras, elaborado a partir da própria experiência docente e observação direta, é possível elencar algumas considerações pertinentes ao trabalho com a escrita nos anos finais da educação básica.

- Existe uma preocupação com o cumprimento da ementa, alguns resolvem isso tentando interligar o conteúdo com uma produção textual;

- Os alunos, em sua maioria, não gostam de escrever, alguns sentem a necessidade devido aos vestibulares (ENEM);

- Os docentes buscam inovar a proposta de escrever, promovendo debates, entrevistas, leituras de artigos visando a contextualização do conteúdo;

- A correção é realizada, em sua maioria, com apontamentos individuais nos próprios textos, todavia a falta de tempo é uma dificuldade.

- Os erros mais comuns dos alunos do ensino médio estão vinculados a não conseguirem utilizar no texto, os conhecimentos gramaticais.

- Os alunos escrevem para cumprir uma tarefa proposta pelo professor, existe um padrão teórico que precisam seguir.

Diante do exposto, seguem algumas sugestões sobre como trabalhar a escrita visando o desenvolvimento das habilidades do aluno:

- Realizar uma avaliação diagnóstica visando investigar o conhecimento prévio do aluno quanto a cada gênero ou tipologia textual a ser trabalhado;

- Trabalhar com projetos são excelentes situações para apresentar funcionalidade aos textos a serem produzidos pelos alunos e avaliá-los no trabalho coletivo;
- Estabelecer a prática de rascunho e revisão dos textos contribui para o texto ser entendido como processo e para desenvolver a habilidade de reescrever.
- Desenvolver atividades de produção textual em outros espaços da instituição escolar desmistifica a sala de aula como “o local de escrever” e favorece a imaginação.
- Explorar a oralidade dos alunos, organizando seminários, debates, antes de uma produção de texto auxilia na ampliação de conteúdo para o tema a ser abordado;
- Avaliar os alunos durante o processo, registrando os casos que mereçam maior atenção para um planejamento de recuperação da aprendizagem;
- Devolver os textos com anotações, observações destacando suas potencialidades e dificuldades. Todo texto produzido pelo aluno precisa de um retorno do professor;
- Realizar intervenções, a partir das dificuldades, discutindo as situações comuns à turma, de forma coletiva, e os casos particulares, de forma individual;
- A utilização de um portfólio como instrumento de ensino e avaliação possibilita o acompanhamento por parte de alunos, dos pais e, principalmente do professor.

Considerações:

A atividade com produção textual tem como finalidade formar escritores competentes, capazes de elaborar textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso, oral ou escrito, fazendo uso da sua função, considerando sempre as características de cada gênero. A prática docente que promove este trabalho ao longo dos anos é um dos aspectos considerados na pesquisa, identificou-se que ainda se ensina a partir de muitas regras e modelos que resultam em dificultar o conceito do aluno quanto ao verdadeiro significado de texto. Destarte, o aluno começa a escrever visando tão somente agradar ao professor e, posteriormente, sente dificuldade em redigir um texto, em uma situação específica na sua vida fora dos “muros da escola”.

No aspecto da legislação, quanto ao ensino e aprendizagem, em consonância com a LDB/1996 no artigo 32, é preconizada a necessidade do aprendizado das habilidades ler, escrever e calcular, caracterizados como conhecimentos básicos inerentes ao ensino fundamental. Estes são, portanto, estendidos ao ensino médio, visto que este deve compor-se de todos os requisitos do nível anterior (ensino fundamental), tendo o grau de formação

ampliado em atendimento ao mercado de trabalho, exercício da cidadania e a continuação de estudos posteriores.

O professor de Língua Portuguesa deve oportunizar o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, uma estratégia eficaz para este trabalho com a escrita, é criando situações de produção onde os textos possuam funções específicas. Por isso, ao solicitar uma escrita, é de grande relevância que o texto do aluno tenha um interlocutor real, visto que todo o processo de escrita exige que se tenha uma imagem de seu destinatário. É importante destacar também que não há como criar a partir do nada: é preciso ter boas referências, que auxiliarão em termos de conteúdo e vocabulário. Por isso, formar bons escritores depende, não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

São apresentadas algumas sugestões de estratégias para o trabalho com a escrita, levando em consideração um processo avaliativo que envolva as avaliações: diagnóstica, formativa e somativa em atendimento a seus respectivos objetivos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CANDAU, Vera. M; MOREIRA, Antonio, F.B. (Org) **Multiculturalismo**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**, Ed. Artmed, 1985. Porto Alegre.

KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luis Carlos. **A coerência textual**. Ed. Contexto. São Paulo, 1990.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 3. ed. Martins Fontes, São Paulo, 2002.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Janelas na construção da leitura**, Ed. Vitória, Uberaba, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TEBEROSKY, Ana & TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1997.

Autoras:

Profª Vera Lucia Lopes Silveira. Mestranda em Educação Escolar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Vera.lucia@ifro.edu.br

Profª Carmen Tereza Velanga. Doutora em Educação.
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

carmen@velanga.com.br