

O trabalho do professor de Língua Portuguesa na Educação Básica e o uso da Tabela Diagnóstica como instrumento didático para a avaliação de textos escolares

Doutoranda Dayse Grassi Bernardon¹ (UNIOESTE – CAPES/INEP)

Resumo:

Esta pesquisa se insere no Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP – em que atuamos como pesquisadora voluntária dentro do Projeto Institucional, intitulado “Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”. No presente trabalho apresentamos, resumidamente, parte dos resultados de uma pesquisa de campo, envolvendo a temática formação continuada para professores da Educação Básica – anos iniciais. Esta pesquisa objetiva apresentar o trabalho realizado com os professores da Educação Básica - anos iniciais, participantes de momentos de um processo de formação continuada em Língua Portuguesa em um dos municípios do Oeste do Paraná, em que foi apresentada a Tabela Diagnóstica como instrumento para o diagnóstico/correção de textos produzidos pelos alunos. Nesse instrumento didático para o ensino de língua portuguesa, são abordados critérios de análise linguístico-discursiva, com o intuito de auxiliar os professores durante o processo de diagnóstico/avaliação dos textos escritos pelos alunos. Todavia, nesse momento, para a análise, fizemos um recorte da pesquisa, focalizando, especificamente, a apresentação a Tabela Diagnóstica e seu uso, propondo assim, uma nova ferramenta didática para o trabalho pedagógico no que se refere ao diagnóstico/correção de textos escolares. O processo investigativo inscreve-se na Linguística Aplicada, sustentado pela abordagem qualitativa, de base etnográfica.

Palavras-chave: diagnóstico de textos, tabela diagnóstica, ensino de língua portuguesa.

1 Introdução

As discussões apresentadas neste artigo estão pautadas no trabalho realizado pelo Observatório da Educação (doravante, Projeto OBEDUC), realizado em 2012 por meio do projeto iniciado em 2010, intitulado “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”, aprovado pela CAPES/INEP e vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

O projeto OBEDUC focaliza o trabalho nos municípios que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB no ano de 2009. Em cada um dos municípios envolvidos no Projeto, nos anos de 2011 e 2012, ações de formação continuada foram desenvolvidas, totalizando uma carga horária de 80 horas em Língua Portuguesa, com o objetivo de aprofundar, numa relação entre a teoria e a prática, conteúdos voltados para o ensino da leitura e da escrita, compreendendo os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino da língua, dentro de uma abordagem dialógica e interacionista da linguagem.

A análise de textos de alunos requer do professor conhecimentos sobre a língua de maneira que tenha condições de subsidiar o diagnóstico de textos produzidos pelos alunos. Dessa forma, buscamos abordar neste artigo, como foi desenvolvido esse projeto em um dos municípios do Oeste

do Paraná, enfocando as concepções de linguagem e a Tabela Diagnóstica como instrumento para a correção de textos, a fim de orientar os professores para essa atividade de avaliação pedagógica. A partir disso, abordamos parte dos resultados da entrevista realizada com os professores participantes da formação continuada com o intuito de discutir o uso da Tabela em sala de aula.

2 Fundamentação Teórica

O ensino da língua portuguesa, no decorrer da história, passou por várias concepções de linguagem. Conforme Geraldi (1990), três concepções podem ser apontadas: a linguagem como expressão do pensamento – concepção abordada pela gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação – que trata a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor – concepção estruturalista da língua; e a linguagem como forma de interação – vista como um lugar de interação humana, constituída pelas relações sociais, constituindo os falantes como sujeitos - concepção da linguística da enunciação e defendida pelo autor para o ensino de língua. De acordo com Geraldi (1990, p. 44) “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”, sendo, nessa perspectiva, “muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam (...)”(GERALDI, 1990, p. 44).

O conceito de linguagem abordado por Bakhtin está comprometido “com uma visão de mundo, que justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva (...)” (BRAIT, 2005, p.88). A linguagem é compreendida por Bakhtin a partir de sua natureza sócio-histórica, pois o estudo do discurso se dá nos entrelaçamentos interativos-discursivos veiculados socialmente e, “sob essa perspectiva, a natureza do fenômeno linguístico passa a ser enfrentado em sua dimensão histórica, a partir de questões específicas de interação, da compreensão e da significação, trabalhadas discursivamente” (BRAIT, 2005, p.95). Assim, “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, [1979] 2002, p.209), e o estudo dessas relações deve se dar em situações de uso, ou seja, em discursos ou enunciados reais.

Diante disso, Geraldi (1984) aponta que o ensino da língua portuguesa deve partir do texto e de “atividades baseadas em três práticas interligadas: a) a prática da leitura de textos; b) a prática da produção de textos e; c) a prática da análise linguística” (GERALDI, 1984, p. 95).

Tomando por base a concepção de linguagem como um processo de interlocução em que os sujeitos envolvidos no discurso, interagem, trocam ideias influenciadas pelo contexto sócio-histórico-ideológico, o trabalho com a leitura e escrita de textos deve estar ancorado numa visão interacionista da linguagem. Koch e Elias (2010, p. 31), abordam que a “a atividade escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)”.

No decorrer dos anos, diferenciadas concepções foram apresentadas para definir o que seria a escrita. A concepção voltada para a escrita com o foco na língua se sustenta na concepção de linguagem de que a escrita é um sistema pronto e acabado do qual o escritor deve se apropriar, inclusive de suas regras. Nessa concepção o sujeito é visto como “(pré)determinado pelo sistema” e o texto é tido como “um simples produto de uma decodificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 33). Diante disso, o que está escrito deve ser tido sob a visão centrada na linearidade do texto, sem olhar para seus entornos.

A concepção voltada para o escritor está centrada na escrita como expressão do pensamento, ou seja, o sujeito constrói uma representação mental que é transposta para o papel com o desejo de que o leitor consiga captar a forma como foi mentalizada (KOCH; ELIAS, 2010). Logo, o sujeito escritor é visto como “um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e

ações” e o texto, como um produto lógico – representação do pensamento do escritor (KOCH; ELIAS, 2010, p. 33). Nessa perspectiva da escrita como uma atividade em que o escritor expressa seu pensamento e intenções, não se leva em consideração as experiências, os conhecimentos do leitor do texto, nem a interação que envolve esse processo (KOCH; ELIAS, 2010).

Já a concepção de linguagem que considera a escrita como produção textual, aborda que esse processo exige “do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias”, ou seja, o produtor pensa o que deseja escrever ao seu leitor, de forma não linear, escreve, lê o que escreveu, reescreve, re-lê, “em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). Assim, a escrita não é compreendida como a apropriação de regras ou pensamentos e intenções do escritor, mas como interação entre escritor e leitor, “levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). Nessa concepção, a língua passa a ser tida como interacional (dialógica) e tanto quem escreve, quanto quem lê são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”, havendo no texto, sob esse enfoque, uma gama de implícitos e entornos a serem considerados (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34).

Neste sentido, a escrita demanda uma série de estratégias por parte de quem escreve, como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (...)
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34)”.

Sendo assim, a escrita passa a ser produto da interação dialógica entre os sujeitos, uma atividade de produção e não mais resultado apenas do uso de um código ou das intenções do autor, como defende outras concepções de linguagem. Diante disso, o sujeito tem “algo a dizer” ou um “projeto de dizer” que se concretiza sempre em relação ao outro, ou seja, seu interlocutor/leitor (KOCH; ELIAS, 2010). É nessa relação com o outro que reside o dialogismo de Bakhtin ([1929] 2004). Em razão desse “algo a dizer” e

do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escreve?), do quadro espaço-temporal (onde/quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 36).

Portanto, dependendo do que se quer dizer, do assunto a ser tratado, dos interlocutores, dos lugares desses interlocutores, dos conhecimentos compartilhados, a escrita pode se dar de maneira mais formal ou informalmente, o que revela que o “como dizer” é um processo que requer a escolha de um gênero discursivo em consonância com “as práticas sociais, seleção e organização de ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 36).

Posto isso, compreendemos que é na relação com o outro, no “modo de dizer” passado para o outro que também imprime o “seu modo de dizer”, no objetivo desse dizer, no espaço e tempo em que é dito, no suporte em que é veiculado, nas escolhas linguísticas, textuais, cognitivas, discursivas e interacionais que, a partir do gênero discursivo em consonância com as práticas sociais, é que “esse dizer” se estabelece e se concretiza.

Em relação aos gêneros discursivos, Bakhtin ([1979] 2003), aborda que são “tipos

relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN ([1979] 2003, p. 262), que organizam nossa forma de dizer. Sua “relativa estabilidade” revela a dinamicidade da língua e a plasticidade dos gêneros que não são formas padronizadas, mas são dinâmicos, em resposta a sua esfera de produção e de circulação. Embora os gêneros se movimentem em direção a certa regularidade, o que nos permitem reconhecê-los como tal, sofrem modificações determinados pelo suporte, pelo veículo de circulação, pelo momento histórico, pelos interlocutores, enfim, por fatores circundantes à sua produção, e isso deve ser considerado pelo sujeito em seu “projeto de dizer”.

Diante dessa concepção de linguagem, a Tabela Diagnóstica foi elaborada por um grupo de professores, “tendo em vista a concepção de linguagem de gênero textual como objeto de estudo, de texto como unidade de ensino e dos aspectos linguísticos-discursivos que permeiam os textos” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 6), na tentativa de auxiliar o professor no processo avaliação de textos produzidos por alunos. Segue, assim, a Tabela Diagnóstica apresentada aos professores participantes da formação continuada:

Quadro 01:CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA - TABELA DIAGNÓSTICA – 4º e 5º ANOS

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X											
	Nome dos Alunos											
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL												
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?												
1.2 Está adequado à esfera de circulação?												
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?												
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?												
1.5 Atende ao formato do gênero?												
1.6 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?												
2. TEXTO												
2.1 Apresenta clareza / coerência:												
2.1.1 Tem progressão?												
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?												
2.1.3 Apresenta ideias não-contraditórias ?												
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:												
2.2.1 Referencial												
2.2.2 Sequencial												
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?												
2.4 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos												
2.5 Emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?												
2.6 Emprego adequado da concordância verbal?												
2.7 Emprego adequado da concordância nominal?												
2.10 Adequação vocabular?												
2.11 Pontuação adequada?												
2.12 Paragrafação adequada?												
3 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS												
3.1 Uso adequado de letras maiúsculas?												
3.2 Traçado das letras é legível?												
3.4 Ortografia correta?												
3.5 Problemas de Hipercorreção?												
3.6 Segmentação adequada das palavras?												
3.7 Acentuação adequada?												

Fonte: Costa-Hübes (2012).

A Tabela Diagnóstica está pautada “na concepção sociointeracionista da linguagem, que compreende a língua como social, histórica e ideológica, revelada nos enunciados produzidos sempre a serviço da interação, os quais, por sua vez, se materializam sempre em um gênero textual” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 8). Diante disso, para a análise do texto, a Tabela agrupa três componentes essenciais para a sistematização da escrita: 1) o gênero discursivo produzido na situação social de produção; 2) a materialidade linguística do texto; e 3) os aspectos ortográficos que convencionalizam a escrita.

A primeira parte desse agrupamento compreende a reflexão em torno do contexto de produção, verificando se o mesmo atende à necessidade de interação - Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde? Contexto de produção. Para Costa-Hübes (2012), a reflexão em torno desses itens tem como objetivo conferir se o texto produzido atende seu contexto de produção, se está adequado à esfera de circulação, se abrange de maneira satisfatória o tema, o formato do gênero em questão e se apresenta a capacidade de linguagem requerida pelo gênero escolhido, ou seja, narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações.

A segunda parte da tabela diz respeito à análise diagnóstica do texto em que são abordadas: coesão e coerência no texto, coesão referencial e sequencial, o uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/moço etc. em textos predominantemente narrativos; uso adequado verbos (pessoa/moço/tempo); concordância nominal e verbal; pontuação e paragrafação. Por último, a Tabela propõe a análise dos aspectos ortográficos do texto “no que se refere mais especificamente à palavra e sua composição, ou seja, à formação de sílabas e ao emprego de determinadas letras conforme as convenções de escrita”, considerando que o erro faz parte do processo de aprendizagem à medida que a criança transpõe a palavra oral para a escrita e que isso, a partir do convívio com a escrita, irá se distinguindo para a criança (COSTA-HÜBES, 2012, p. 11).

Assim, a Tabela poderá auxiliar o professor na avaliação de textos escolares, identificando aspectos dominados e não-dominados pelos alunos na produção escrita, de maneira a orientá-lo para o trabalho com as dificuldades apontadas na produção textual, de forma coletiva e individual com os alunos.

3 Metodologia

Para a geração de dados referente ao trabalho em sala de aula com a Tabela Diagnóstica, nos pautamos na entrevista em grupo focal, pois esta permite uma relação de interação, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33) proporcionando “coletar os dados dentro de um contexto e criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 180), nesse caso, do contexto de sala de aula.

Realizamos, portanto, uma entrevista com um grupo de sete professores que obtiveram frequência superior a 80% nos encontros de formação continuada, atuantes nos 4º e 5º. anos do ensino fundamental. Para a realização da entrevista elaboramos um roteiro semiestruturado com seis questões a serem discutidas e respondidas pelos professores no grupo, as quais abordaremos neste artigo, apenas as respostas de dois professores referente ao trabalho com a Tabela Diagnóstica. Para garantir que as respostas fossem fidedignas, toda a entrevista foi gravada em modo de áudio. Diante disso, apresentamos a seguir as considerações dos professores quanto ao uso da Tabela Diagnóstica na correção de textos.

Resultados e discussões

A partir das concepções teóricas até então estabelecidas, indagamos os professores, como estava sendo o trabalho com a Tabela Diagnóstica na correção dos textos dos alunos. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Professor 1 (P1) – (...) aquela tabela mas eu particularmente não estou usando eu já usei outros anos é muito trabalhosa aquilo dá um desgaste na hora de de você corrigir porque a gente não em alguns quesitos daqueles eu sou sincera em dizer que eu não tenho segurança... tá então, assim a.. eu de antemão já te falo a nossa formação não foi suficiente (...) e a análise linguística...é mui... é... gente é...né... é trabalhoso ... é trabalho árduo (...) eu já trabalhei com turmas que eu fazia isso... mas você olha pra tabela você tem uma... um panorâmica da turma de qual conteúdo que tá precisando ser trabalhado qual é né a maior deficiência da turma assim... né... geral, é muito boa, já fiz... tive essa experiência, mas é muito trabalhosa, com turmas grandes, olha... fica muito difícil o nosso trabalho (...)

*Professor 2 (P2) – (...) principalmente com a reestruturação de texto quando se fala por exemplo coe... coere... coesão e coerência (...) na verdade todo mundo ficou em dúvida, na verdade são duas coisas bem distintas uma da outra... e nessa tabela... e a análise... é muita coisa...é muito trabalhoso (...) Por isso que eu optei em fazer **esse daqui** (grifos nosso), eles mesmos... como a gente está com outros cursos é... paralelos as aulas normais, né... daí eu tenho menos número de aulas, eu tenho optei por fazer o ditado e eles estar corrigindo, se auto corrigindo pelo menos a questão de pontuação, essas coisas (...) Daí eles já tem uma visão de pontuação, essas coisas de parágrafo, o que por enquanto ainda...entendeu... respeitar(...)*

Notamos que o P1 e P2 em seus relatos, evidenciam que ainda encontram dificuldades em trabalhar com a Tabela Diagnóstica, principalmente nos aspectos linguísticos, pois sentem-se inseguros com esse trabalho. O P1 relata que utilizou a Tabela Diagnóstica, no entanto, achou muito trabalhosa. Ainda, enfatiza que a Tabela permite que se tenha um diagnóstico geral da turma, o que possibilita um trabalho mais pontual das dificuldades gerais, mas que, com turmas numerosas, o trabalho com a Tabela se torna mais difícil.

O P2, por sua vez, também afirma que o uso da Tabela demanda muito trabalho. Em sua fala afirma dificuldades quanto à coesão e coerência no texto, o que também dificulta o uso da Tabela. O trecho “esse daqui”, em seu relato, se refere a uma tabela elaborada por ele, a partir dos aspectos apresentados na Tabela Diagnóstica. No entanto, percebemos na fala do professor que o mesmo destaca em sua tabela apenas os aspectos ortográficos da língua, sem considerar os entornos do texto. A tabela elaborada pelo professores é dada aos alunos para que os mesmos analisem seus “erros” na ortografia e pontuação. A elaboração dessa tabela reflete o que o professor conseguiu apreender do trabalho realizado com a Tabela Diagnóstica. Ainda, no trecho do P2, notamos o trabalho realizado por meio de ditado, de maneira a evidenciar aspectos ortográficos da língua.

Percebemos, assim, nos trechos analisados que, com relação à correção/diagnóstico de textos, os professores se detêm na correção nos “erros” ortográficos, corrigindo letras maiúsculas, paragrafação e pontuação. Importa ressaltar que o diagnóstico de textos não pode se limitar somente a estrutura da língua, é necessário que se explore outros aspectos constituintes do texto tais como: gênero e situação social de produção, interação estabelecida no texto (quem? para quem? o quê? quando? onde?); esfera de circulação do texto; tema adequado a situação de produção; domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, argumentar, relatar, expor, descrever); clareza, coesão e coerência; variante linguística adequada à situação, concordância verbal e nominal, uso de sinais de pontuação e paragrafação adequados e, por último, os aspectos ortográficos da língua.

Considerações finais

No início do artigo, esboçamos o objetivo desse texto que consistiu em apresentar o trabalho realizado com os professores da Educação Básica - anos iniciais, evidenciando a Tabela Diagnóstica como instrumento para o diagnóstico/correção de textos produzidos pelos alunos. Para isso,

apresentamos brevemente a base teórica que sustenta a concepção de linguagem interacionista, abordando a escrita como produto da interação dialógica entre interlocutores, em que o sujeito tem “algo a dizer” ou, um “projeto de dizer” que se concretiza sempre em relação ao outro. Em seguida, apresentamos a Tabela Diagnóstica, explicitando teoricamente os aspectos que a compõem e, por fim, analisamos o relato de professores quanto ao uso da Tabela em sala de aula.

Ao efetuarmos as análises dos relatos dos professores, tivemos a intenção de apresentar se e como esta Tabela vem sendo utilizada e, ainda as dificuldades encontradas para o seu uso. Notamos que os professores se utilizaram da Tabela no diagnóstico de textos e, que encontraram algumas dificuldades para seu uso em sala de aula. Percebemos também nos relatos que, o trabalho com esse instrumento de diagnóstico de textos é eficaz, pois permite que se tenha uma visão geral das dificuldades da turma, evidenciado também as dificuldades individuais dos alunos. Compreendemos que, além da busca individual do professor, outras ações de formação continuada são necessárias focalizando aspectos pontuais da Tabela, a fim de contribuir para o seu uso em sala de aula.

Salientamos que, nesse estudo, não esgotamos as possibilidades de discussões, ao contrário, trata-se de uma proposta para auxiliar o professor quanto ao diagnóstico de textos escolares, estando aberta para sugestões que possam corroborar com o processo de apropriação da língua escrita.

Referências

- 1] BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes. Tradução: Paulo Bezerra, 2003, [1979].
- 2] _____. /VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11.ed. São Paulo: HUCITEC, 2004, [1929]. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.
- 3] _____. O discurso em Dostoiévski. In:_____ **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- 4] BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- 5] COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Revista Working Papers em linguística**, 13(3):01-20, UFSC: Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>
- 6] FILK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: São Paulo: Artmed, 2009.
- 7] LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- 8] GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. 5ª. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.
- 9] KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.