

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: uma proposta de interação teórico-prática

Profª. Doutoranda Marcilene de Assis Alves de Araújo
Mestranda Ilka da Graça Baía de Araújo

RESUMO:

O artigo é resultado da reflexão feita a partir da aplicação de estratégias de leitura e produção textual desenvolvidas no âmbito escolar. A pesquisa objetivou demonstrar como uma metodologia diferenciada pode trazer resultados positivos quando realizada com ações direcionadas e integradas. Para isso foi utilizado um método, denominado de Método Específico – ME. O trabalho foi desenvolvido em uma turma de quarenta alunos do 4º ano, de uma Escola de Ensino Fundamental, em Gurupi - TO. Na aplicação do ME foram consideradas cinco fases distintas: levantamento do universo escolar; seleção de palavras do universo escolar pelo próprio aluno; criação de situações existenciais; elaboração de fichas-roteiro e a elaboração de textos. Por sua viabilidade, o método continua sendo aplicado em uma turma de alunos do 1º ano do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual de Goiás na disciplina de Leitura e Produção de Textos.

Palavras-chave: Leitura. Interdisciplinaridade. Produção textual. Método Específico.

APOIO FINANCEIRO: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) -EDITAL INTERNO PrP 008/2014

1. INTRODUÇÃO

O artigo faz parte da pesquisa desenvolvida em uma Escola de Ensino Fundamental, 4º ano, na cidade de Gurupi -TO. O texto estrutura-se em três partes distintas sendo a primeira a contextualização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como, a conceituação do Método Específico – ME, elaborado por Araújo & Florão (2005). Traz ainda, o aporte teórico baseado em Bakhtin (2002), Fávero & Koch (2000), Koch (2003), Freire (1988), Orlandi (2001) e Fairclough (2001), entre outros. A segunda parte apresenta a análise da aplicação do ME em cinco fases distinta. E, a terceira trata da análise dos dados coletados e dos resultados alcançados. Assim, o artigo se propõe a contribuir para que a leitura e a produção de textos, embasadas pelo ME, integrem o campo teórico e prático para a elaboração de textos de forma interdisciplinar em sala de aula.

O estudo se justifica por seus os aspectos sociais e culturais que influenciam na formação do pensamento do sujeito através da leitura e da produção de textos. A pesquisa foi realizada de fevereiro a junho 2005 iniciando com visitas à unidade escolar, a fim de conhecer a escola, o funcionamento pedagógico e administrativo, bem como, obter informações sobre a forma de ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. O *corpus*¹ da pesquisa foi constituído pela retextualização do texto obtido por meio da execução das fases do ME, em todas as suas fases de aplicação. A

¹ Na construção do corpus, foi imprescindível a orientação da Professora Marcilene de Assis Alves Araújo Bolsista Capes-Obeduc, como orientadora do TCC e Estágio Curricular Supervisionado e autora do ME, juntamente com o Professor Mestre Santo Reni Florão.

metodologia fundamentou-se qualitativamente na análise dos dados, em que foram consideradas as interações teórico-práticas que ocorreram na execução de cada fase. A análise fundamentou-se na construção e ressignificações dos textos orais e narrativos, culminando na construção do discurso individual do aluno.

O trabalho tem foco interdisciplinar o que não limita contribuições em qualquer área. Na sala de aula, o método foi executado pela pesquisadora, com a presença da professora orientadora e da Língua Portuguesa. Para a execução do ME, foram repassados à equipe escolar, à professora, e aos alunos todas as etapas que seriam realizadas.

2. A descrição do objeto

A pesquisa teve como objeto de estudo as concepções de leitura e produção textual numa perspectiva interativa em uma sala de aula do 4^a ano, na cidade de Gurupi – TO, ano de 2005. A pesquisa contou com a participação de 40 alunos e 01 professora da Língua Portuguesa, os quais contribuíram diretamente na execução do ME. A inquietação que motivou o estudo surgiu na formação como profissional da educação, mas especificamente nos estágios supervisionados curriculares do Curso de Letras que ocorreram em dois períodos subsequentes. Estas experiências oportunizaram a execução de dois projetos sobre a interação disciplinar, sendo que o primeiro foi de observação participante e da aplicação do ME.

No contexto atual é comum ouvirmos o discurso sobre a valorização da leitura e da escrita, seja dentro ou fora do contexto escolar. A afirmativa de que o aluno brasileiro - não gosta de ler, nem escrever - e, por que não lê, também não consegue escrever e construir seus próprios textos, seus discursos, se tornou quase um imperativo nos tempos atuais. Mesmo com tantos meios de comunicação e tecnologias de informação aflorando, a resistência pela leitura e escrita, ainda é um problema para muitas escolas e professores.

Segundo Freire (1988, p. 11-12), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que uma leitura posterior não pode deixar de considerar a continuidade da leitura daquele, ou de outros. Infelizmente, para o ainda existem indagações como: Por que ler e escrever? O que ler? Para que me serve ler e escrever tanto?

3. Pressupostos teóricos

Segundo Fávero e Koch (2000) o ensino tradicional da Língua Portuguesa ainda pode ser caracterizado em sua predominância, por um caráter normativo e conceitual com ênfase na seguinte divisão: fonologia, morfologia e sintaxe, com suas subdivisões. Porém, a partir das décadas de 70 e 80 essa concepção formalista passou a ser contestada, fazendo com que surgissem novas teorias inspiradas no sócio interacionismo, na teoria da enunciação e do discurso, e, na linguística do texto. Essa prática seria uma forma de interação entre sujeitos e o texto. Estabeleceram-se então, formas teórico-metodológicas que possibilitaram a compreensão da demanda sobre a leitura e a produção de texto. Foi assim, que surgiu a possibilidade de aplicação do ME; a partir de uma reflexão contextualizada.

Para compreendermos tal necessidade realizamos a abordagem teórica, iniciada pela linguística textual, a qual surge com a intencionalidade de possibilidades de entendimento e absorção dos elementos textuais, considerando todos os termos presentes no enunciado gerador e a intenção do enunciador, visando posteriores enunciados. Estudar frases fragmentadas ou palavras soltas torna-se um fato desfavorável ou insuficiente para a maior compreensão textual. Alguns linguistas denominaram-na de “gramática do texto” que tem por objetivo apresentar os princípios que constituem o texto de uma determinada língua (FÁVERO e KOCH 2000, p.16).

Entende-se que não existe neutralidade na linguagem. Tudo o que se diz é uma mensagem repleta de significados interligados e que os discursos atravessam outros discursos formando uma espécie de rede discursiva, fazendo surgir outros discursos. Através do discurso que o homem atua e interage socialmente. Fairclough (2001) afirma que a intertextualidade está voltada para a ênfase feita sobre a heterogeneidade dos textos e pelo modo com que a análise ressalta os elementos e as linhas de diversos e frequentes posicionamentos contraditórios, que contribuem para compor um texto. Ressalta que os textos tornam-se distintos na medida em que seus elementos heterogêneos são integrados, e, ainda, à medida que sua heterogeneidade se evidencia na superfície do texto. A intertextualidade é a fonte que pode dar mais valores aos textos, pois, “a representação do discurso é uma forma de intertextualidade na qual partes de outros textos são incorporados a um determinado texto de forma explícita e marcados como tal”. Para ele, os intérpretes são “mais do que sujeitos do discurso em processos de discurso particulares”; são também sujeitos sociais, com experiências sociais particulares acumuladas e com recursos orientados variavelmente para múltiplas dimensões da vida social. Essas variáveis afetam os modos com que vão interpretar textos particulares, pois, as interpretações resistentes são um modo de luta hegemônica quanto à articulação dos elementos intertextuais.

Para Orlandi (1999), o sujeito tem em si, tipos de interpretação de leituras que venha a fazer; e, dependendo da situação, o leitor de um determinado texto não o lê da mesma forma em diferentes momentos e condições de leitura. O leitor pode produzir um texto contextualizado e interagir com outros discursos sendo capaz de integrar a leitura e produção a outros discursos existentes que podem enriquecer o vocabulário, torná-lo crítico tirando suas próprias conclusões e etc. Para ela, “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando”.

E, segundo Backthin (2002, p.112-113) “cada indivíduo têm um **auditório social** próprio, bem estabelecido, em cuja atmosfera se constrói deduções interiores, motivações, apreciações, etc”. Assim, quanto mais aculturado se tornar o indivíduo, mais esse auditório irá se aproximar do **auditório médio da criação ideológica**.

4. O Método Específico – ME

Segundo Araújo & Florão (2004), um método pode ser uma teoria do conhecimento; uma metodologia de ensino; uma forma de aprender; uma forma de ensinar ou; muito mais. O ME ao ser elaborado teve como base teórica Paulo Freire, o qual concebe a educação como uma forma de transformação social através de experiências e enriquecimento do vocabulário, pela problematização e busca de soluções através do diálogo. Afirma que não há como separar educação e política, nem pedagogia e ideologia. Paulo Freire considera que a educação é por sua natureza uma atividade política (FREIRE, 1995 *apud* ARAÚJO E FLORÃO, 2004, p.1).

Assim, levando em consideração que para a aplicabilidade do ME ocorra em diferentes contextos e distintos níveis de ensino é preciso em primeiro lugar levar em consideração os princípios de sua fundamentação. O primeiro diz respeito à **politicidade do ato educativo**, em que “A educação é vista como construção e reconstrução contínua de significados promove a ação crítica do homem sobre uma dada realidade”. Outro princípio refere-se à **dialogicidade do ato educativo**, no qual se enfatiza que “A educação deve ter como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. A dialogicidade está ancorada no tripé **educador- educando- objeto do conhecimento**” (ARAÚJO & FLORÃO, 2004, p.2).

Segundo Araújo & Florão (2004, p.2) para a construção e o desenvolvimento das fases do ME, é preciso entender três condições de verdades pré-estabelecidas: a primeira diz respeito à **forma mais imediata de como se apresenta a realidade** – ou seja, trata daquilo que está pré-

estabelecido na temática proposta, na disciplina, no objeto, etc.; a segunda condição é a **negação da aparência na busca da sua essência** – ou seja, é a busca por outros significados que não estejam aparentemente visíveis na temática (palavras geradoras) e que permitam estabelecer uma relação de proximidade com a tematização.

Nesse sentido, ao provocar essa investigação do universo vocabular (Estudo da Realidade), o professor provoca no aluno uma “emersão” e interação em outros conhecimentos, logo surge um tema gerador, que por sua vez interage com outras disciplinas. Desse tema gerador “sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras”.

Assim, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem a várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta; a terceira e última condição verdade do método diz respeito ao **um estágio de verdade relativa**, pela problematização – em que a busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, seja capaz de transformar o contexto social do sujeito. A partir desse entendimento, os pressupostos são estabelecidos tornando a sala de aula um espaço de interação e apropriação de informações diversas, onde professor e aluno passam a integrar um momento contínuo de aprendizagem. A partir desse momento, não são somente conteúdos que estão aflorando, mas principalmente, interação dialógica entre as partes envolvidas, e logo, maiores aquisições de conhecimentos e trocas de experiências.

5. Da aplicação e fases constituintes do Método Específico – ME

Para a aplicação do ME, Araújo e Florão (2004, p.5) afirmam que: em primeiro lugar a “sala de aula deve se transformar em fóruns de debates”, nesse momento o professor passa a ser um “animador de debates” coordenando e problematizando as discussões, com a intenção de novas ideias e opiniões sobre o tema em questão. Nesse momento, os alunos, ao dialogarem “com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade”, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que não eram perceptíveis ao ambiente em que se encontram. Assim, ficou evidente que o ME não se fundamenta somente nas experiências, mas também por estas, visto que as experiências geradas no contexto do aluno e do professor. A partir dessa contextualização evidencia-se a aplicação do ME, a qual consiste em cinco fases distintas, a saber:

1ª Fase: levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará [...] **2ª Fase:** escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado [...], esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc... **3ª Fase:** criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador [...] **4ª Fase:** Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir. **5ª Fase:** Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores [...] (ARAÚJO e FLORÃO, 2004, p.5).

As fases diretivas do ME, sequenciam-se quando aplicadas e estão interligadas, proporcionando maior apreensão e a “não fragmentação” de informações.

6. Aplicação do ME – a pesquisa de campo

A aplicação do Método Específico foi realizada com uma turma de 40 alunos da 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental, em que contamos com o auxílio da professora da disciplina de Língua Portuguesa. Na primeira fase, a sala foi transformada em um fórum de debates, onde a pesquisadora assumiu o papel de “animador de debate”. A sala de aula foi organizada em forma de semicírculo, tirando a costumeira forma tradicional de cadeiras enfileiradas uma após a outra. O tema gerador foi escolhido a partir da palavra “aquarela”, escolhida proposital. A palavra geradora foi exposta no quadro negro e nesse momento, a pesquisadora passou às mãos dos alunos uma folha de papel para que após os debates, fossem descritas as ideias e vocábulos sobre a palavra. Ressaltamos que esta parte inicial, denominada de **levantamento do universo vocabular** ocorreu em três momentos distintos, e, que surgiram outras palavras que eram foram integradas a esta. Todas as situações e palavras que surgiram foram anotadas em diário de campo da pesquisadora para análises posteriores.

A segunda fase que foi **escolha de palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado** se deu a partir do levantamento feito na aula anterior. Nela, todas as palavras que surgiram nos debates a respeito do tema gerador, foram escritas no quadro negro. Estas palavras foram divididas, por áreas, tais como: ciências, história, artes, psicologia e religião. Foram inúmeras palavras escritas e que poderiam entrar em outras áreas, no entanto, optou-se por delimitar, visto que não haveria tempo oportuno para prorrogação e continuidade da pesquisa. Para não tornar a aplicação do ME, estressante, optou-se em realizar um passeio dentro do próprio ambiente escolar. Cada aluno recebeu uma ficha e nela faziam suas anotações sobre o ambiente, seguindo as seguintes impressões: **o que eu vejo; o que eu sinto; e etc.**

Após este momento todos voltaram para a sala e iniciamos a terceira fase da pesquisa que é a **criação de situações existenciais**. Nesse momento associamos ao tema gerador à música em áudio “Aquarela” de Vinícius de Moraes, na voz do cantor Toquinho. Os alunos passaram um bom tempo ouvindo a canção. Percebeu-se então, grande euforia por parte dos alunos, quando aula foi iniciada com musicalidade. Após ouvirem, foi entregue uma cópia da canção a cada um dos alunos, que leram primeiramente de forma individual e silenciosa e logo em seguida, leram ao compasso da pesquisadora, em voz alta e em uníssono. Após este momento, os alunos, a pesquisadora e a professora de Língua Portuguesa cantaram com o áudio a canção.

Na aplicação da quarta fase **elaboração de fichas-roteiro**, solicitou-se que os alunos formassem pequenos grupos para troca de ideias a respeito da temática das aulas anteriores, lembrando as palavras que haviam sido citadas por eles. Foi entregue a cada grupo, uma ficha por aluno, para que estes preenchessem com as palavras que, julgassem ter afinidade com as que já haviam sido citadas e as que surgiram no momento da pesquisa no ambiente escolar. Ao preencherem as fichas percebeu-se que a interação entre os alunos era de grande empenho, visto que trocavam ideias e ajudavam uns aos outros escolhendo palavras e os significados que julgavam ter as palavras. Até este momento, não foi indicado aos alunos que fizessem o uso do dicionário. Todas as palavras que surgiram tiveram seus significados dentro do contexto do próprio aluno.

A quinta fase e última foi à **elaboração de textos** gerada após a consolidação de todo o material colhido e selecionado. Neste momento foram lembrados todos os momentos que já haviam passado através de fotos tiradas pela pesquisadora, demonstrando a evolução da pesquisa. Por solicitação dos alunos a música foi também lembrada e a partir desse momento foi entregue uma folha em branco a cada aluno, bem como, disponibilizou-se canetas, lápis, borrachas, lápis de cor e de cera para que cada aluno criasse um desenho ilustrativo que demonstrasse os significados enunciados na canção. Todos os alunos participaram.

Em outro momento demos continuidade à quinta fase, em que os alunos desenvolveram um texto utilizando as palavras que estavam em sua ficha-roteiro. Tais palavras foram denominadas de **palavras-chave**. Por entender que essa fase é de grande importância para verificação dos resultados, foi oportunizado aos alunos, maior tempo para elaboração. Ao terminar o horário permitido para a pesquisa, as fichas e o material escrito dos alunos eram recolhidos para que fosse terminado em outro momento de execução da pesquisa.

7. Dos resultados obtidos

A cada fase desenvolvida na pesquisa, percebeu-se o interesse dos alunos em participar. Os alunos participaram ativamente de todas as fases propostas pela pesquisadora. Talvez por ser uma “aula diferente” como foi denominada por eles, a participação era positiva e com envolvimento de todos os alunos. Mesmo aqueles que eram considerados pelos colegas como “tímidos”, conseguiam participar e interagir.

Na primeira fase ao iniciar os debates com o tema gerador, percebeu-se que os alunos não apresentavam dificuldades quanto à verbalização de ideias. Ao contrário, em muitos momentos nos debates fomos surpreendidos com as colocações dos alunos; ora, por enumerarem significados às palavras que surgiam; ora fazendo a ligação das palavras geradas com outras situações do ambiente familiar, religioso e social.

Nesse sentido observou-se que a presença do segundo princípio do ME, quanto à dialogicidade que deve haver dentro do ambiente educacional. A postura do professor como mediador do ensino deve ir além dos conteúdos. Sua visão deve também estar além da fragmentação desses conteúdos, visto que na rede discursiva outros discursos são formados. Percebeu-se, que a interação entre os alunos com a pesquisadora e a professora de Língua Portuguesa proveu “um estreitamento” no relacionamento, evidenciando que o tripé **educador-educando-objeto do conhecimento** mensurado no ME é inegável no constructo dos discursos.

Na segunda fase após os debates, foram geradas palavras que faziam parte do vocabulário dos alunos e de seu contexto. Nesse momento de diálogo e interação entre as partes, percebeu-se que os alunos tinham emitido vários significados às palavras.

Precedendo a terceira fase, foi proposto para a ‘criação de situações existenciais’, o áudio da música “Aquarela” de Vinícius de Moraes, na voz do cantor Toquinho e a leitura silenciosa e coletiva. Nesse momento, ao entregarmos a impressão da música aos alunos, a seis falaram: “não gosto de ler”; “não quero ler”; “tenho dificuldades para ler”; “tenho vergonha de ler na frente dos outros”.

Na terceira fase foi possível observar que a canção provocou muitas reações nos alunos; tais como: saudade, tristeza, alegria, sonhos, lembranças, etc. Em vários momentos, a pesquisadora observou que alguns alunos que não conheciam a canção, passaram a cantá-la, mesmo quando está não estava sendo tocada no áudio. Nesse sentido, observou-se que havia um pré-disposição em participar das aulas através da musicalidade. Neste momento foi possível descrever vários significados de enunciados, citados pelos alunos. Ora correspondente ao vocábulo aquarela, ora fazendo interação entre o contexto social e a música. Percebe-se também que ao nomearem as cores presentes em uma aquarela, cada um relatou sua preferência citando, por exemplo: “Ah! Eu gosto do azul porque é da cor do céu e o céu é infinito e eu tenho vontade de voar”; ou, “Eu gosto de branco porque é paz! E nós precisamos de paz”; ou, este outro exemplo que muito nos chamou a atenção: “Eu não gosto de preto, porque preto é triste, é luto. Eu me lembro da minha mãe que morreu e o caixão era preto e as pessoas vestiam preto”. (Grifo nosso)

Na quarta fase, foram selecionadas as palavras do universo vocabular dos alunos, descritas na ficha-roteiro. A partir desse levantamento foi possível criar uma rede de novos enunciados que

foram ligados à temática geral, proporcionando ao aluno outros conhecimentos, bem como, aumentando o vocabulário dos alunos. As palavras que surgiram foram selecionadas pelos alunos e colocadas no quadro negro e divididas, por áreas, tais como: ciências, história, artes, psicologia e religião, e em cada uma dessas áreas fez-se a interação discursiva com a temática geradora. Percebeu-se que nesse momento, os alunos em sua maioria tinham uma opinião e ideia sobre as palavras e que a verbalização fluía de forma clara, natural e rápida. Nesta fase, a qual está ligada à condição de verdade relativa, evidenciaram-se os problemas anteriormente mencionados pela professora da língua portuguesa, que era a de escrever o que se fala. Assim, quando proposto que cada aluno agisse como próprio criador de seu aprendizado, buscando no ambiente escolar, informações que pudessem auxiliar na ampliação das palavras para sua ficha-roteiro, ficou evidente “certa insegurança” dos alunos em agir por conta própria. O que foi um ponto que levamos para a sala para nossas discussões.

Na quinta fase, que culminou com a elaboração de pequenos textos e ilustrações das fases anteriores, os alunos utilizaram os vocábulos que foram extraídos nas segunda e terceira fases da pesquisa, bem como, as palavras que foram registradas na pesquisa feita pelos alunos no ambiente escolar. Após retomar os momentos anteriores, foi dito aos alunos que a atividade naquele momento seria de escrita, tendo assim, dois tipos de reações: “Ah, não! Não gosto de escrever... gosto de estudar!”; “Escrever é muito chato!”; “É cansativo!”; “Vai valer ponto professora?” ou, “Que bom, eu gosto de escrever!”; “Vou escrever bem bonito!”; “Eu vou escrever pouco professora”, ou ainda, “Posso escrever só uma linha?”. (Grifo nosso)

Apesar disso, todos os alunos participaram da produção textual que demandou maior tempo em razão das releituras e da escrita. Nesse momento ficou perceptível a grande dificuldade que os alunos apresentavam na organização das ideias e na escrita. Os trabalhos não concluídos foram recolhidos e entregues em outro momento para que todos pudessem terminar, sem levar para suas casas. Outro fator que nos chamou a atenção foi perceber que o aluno se sente pressionado ao ter a incumbência de elaborar um texto. O que nos fez entender que, para o aluno ter maior desenvoltura e domínio na produção de textos é preciso criar um ambiente favorável para essa atividade; bem como, promove-las de forma contínua e aliá-las a outros conceitos em outras disciplinas.

8. Considerações Finais

Ao longo da elaboração e execução da pesquisa, procurou-se demonstrar a importância da leitura e da produção textual, fundamentada pela interação teórico-prática dos conteúdos de diversas áreas do conhecimento. Com a aplicação do ME foi possível perceber que existe certa “pressão” em relação ao professor da língua portuguesa, quanto aos “resultados” dos alunos na leitura e na escrita.

Outro fator percebido durante a pesquisa foi em relação à fragmentação dos conteúdos e a dissociação destes. Percebeu-se que havia “os momentos de aulas boas” e “os momentos de aulas chatas”, assim, denominados pelos próprios alunos, do que constatamos então a falta de dinamismo e motivação em algumas aulas.

Nesse sentido que passamos a considerar o ME um forte aliado ao processo de leitura e produção textual, visto que possibilita maior interação com o contexto social do aluno. O método permite a compreensão e efetivação de mudanças sociais, em que, a produção textual tornar-se menos dolorosa aos alunos e professores.

No que diz respeito aos objetivos traçados, considera-se que as perspectivas foram alcançadas de forma significativa para o aprendizado dos alunos e como suporte aos professores. Pois, o aluno ganha confiança e passam a agir em prol do seu próprio aprendizado e com isso, os resultados podem ser surpreendentes.

Por fim, incentivar à leitura e produção de textos deveria ser uma constante em todas as disciplinas, pois, a interação do aluno com esse tipo de atividade tende a torná-los sujeitos críticos e formadores de opinião e não tímidos e sujeitos ao apoderamento da ideologia dominante.

9. Referências

- 1] ARAÚJO, M. FLORÃO. S. *Método Específico: uma abordagem de análise e produção textual*. Gurupi - TO: Mimeo, 2004.
- 2] BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10 ed. São Paulo: UNESP, 2002.
- 3] BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC/SEF, 1999.
- 4] FAIRCLOUGH, N. *Intertextualidade*. In: _____. Discurso e mudança social. Coordenação da tradução e revisão técnica Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001. p. 133-174.
- 5] FÁVERO, L.; KOCH, I. *Linguística Textual: Introdução*. Série Gramática Portuguesa na Pesquisa e no Ensino. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- 6] FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- 7] GUIMARÃES, E. *A Articulação do Texto*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- 8] ILARI, R. *A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 9] KOCH, I. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- 10] _____. *A Coesão Textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- 11] ORLANDI, E. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, 2001.
- 12] _____. *Discurso e Leitura*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

ⁱⁱⁱ Autoras

ⁱ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura com ênfase em linguística pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005), Especialista em Docência no Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Estadual de Goiás (2002); Graduada em Letras pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu (1996). Email: marcilenearaujo36@gmail.com

ⁱⁱ Mestranda em Linguagem e Práticas Sociais – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia – MIELT/UEG. Especialista em Docência do Ensino Superior e Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Gurupi- TO (UnirG). Email: ilkgb.araujo@gmail.com