

COMO ENSINAR LÍNGUA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO (UNIJORGE / UCSAL).

Resumo

Tomando-se a experimentação, o aluno como agente da ação e a construção solidária do conhecimento como princípios formativos para o fazer aprender a língua portuguesa, pretende-se compartilhar os resultados dos estudos que vêm sendo desenvolvidos nas disciplinas Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, no curso de Letras do Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE. Parte-se do questionamento em torno da função primordial do professor de língua portuguesa, verificando-se a primazia de um ensino focado na leitura e na escrita e reescrita de textos, por acreditar que esse processo possibilita o aprendizado dos recursos linguísticos disponíveis e capazes de promover a integração, socialização, interação e comunicação humana, tanto do ponto de vista oral quanto escrito, nas dimensões social, política, emocional e cognitiva. O desafio posto, então, constitui-se em responder o seguinte: “O que ler em sala de aula? Como ler em sala de aula?” A solução para a primeira problemática encontrou acento na perspectiva do ensino imbricado entre língua e literatura, seus gêneros e subgêneros, sem prioridade de um, por exemplo, romance, sobre outro, por exemplo, poesia. Quanto à segunda questão, eis a árdua tarefa: pensar em proposições que, mesmo sendo provisórias e precárias, possam favorecer o desenvolvimento da competência do saber fazer-se professor de língua portuguesa. Portanto, apresentam-se os trabalhos realizados pelos estagiários nas escolas da rede pública da cidade de Salvador, visando contribuir com as pesquisas na área do ensino de língua e literatura.

Palavras-chave:

Didática da língua portuguesa, ensino e aprendizagem, leitura e produção de textos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Munidos destes instrumentos, sem nenhum impulso de ‘chegar a algum lugar’, tudo vai bem, temos o país inteiro à nossa frente. (PIRSIG, 1984, p. 14)

Ao fazer a abertura desse trabalho citando um fragmento do livro de Pirsig, *Zen e a Arte da manutenção da bicicleta*, intenciono apenas registrar a simplicidade da sistematização que se segue em torno da pergunta-título - Como ensinar a língua portuguesa na educação básica? - e o desejo de ressaltar que, muito mais do que apresentar um fechamento para o debate, é preciso continuar refletindo sobre a temática a partir de vivências práticas, tanto aquelas ocorridas nos cursos de formação de professores quanto nas salas de aula da educação infantil ao ensino médio, compreendendo que a cada resultado obtido somos lançados para um campo aberto de possibilidades, equívocos, desafios tal qual o motociclista que tem *um país inteiro à sua frente*.

Movida também pela concepção do texto como momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que nele se desencadeia o processo de significação, incluindo aí a relação *aluno-leitor* com outras linguagens e a prática de leitura não-escolar, acredito que ocorram tanto o aprendizado dos recursos linguísticos

disponíveis quanto a socialização, interação e comunicação humana nas dimensões social, política, emocional e cognitiva, num ensino focado na leitura e na escrita e reescrita de textos através da articulação entre língua e literatura.

Saliento que, com esse trabalho, a intenção é contribuir para o fortalecimento de um grupo de pesquisadores que vem atuando no ensino de língua portuguesa e assumindo que a linguagem "é construída pela interação entre os sujeitos", entendendo ainda "que, na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas a partir dessa leitura" (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 2001, p.55).

Objetivando contribuir com as pesquisas na área do ensino e língua e literatura, portanto, evidencio algumas das atividades realizadas nos cursos de Linguística Aplicada e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa com professores em formação dos dois últimos semestres de Letras, buscando destacar as ações propositivas capazes de inspirar outras vivências promotoras do sujeito livre, autônomo e feliz, capaz de ler o mundo, compartilhar o mundo lido e transformá-lo coletivamente em prol da vida em comum.

O QUE LER EM SALA DE AULA?

Tendo em vista que se lê para escrever e se escreve para ler, pensar sobre *o que* se deve ler em sala de aula implica em responder também: *o que* se deve escrever em sala de aula? Antes porém, é preciso lembrar que uma das funções primordiais do professor de língua portuguesa é promover espaços favorecedores da aquisição de bens pertencentes aos grupos humanos relativos à gramática, à literatura e à cultura dessa língua, independentemente de classe social, gênero e/ou etnia. Daí deriva a necessidade de saber que, para propiciar tais aquisições, se faz premente levar em consideração os conteúdos procedimental, atitudinal e conceitual a serem trabalhados, refletindo sobre as questões relativas ao estabelecimento de tais conteúdos. Quem decide pela inclusão/exclusão disto ou daquilo? O professor? A escola? Os alunos? O Ministério e/ou a Secretaria de educação?

Pensar no *que* se deve ler e escrever, implica ainda conceber o currículo escolar como um sistema aberto, dinâmico e plural a um só tempo, uma produção de propriedade coletiva, sem perder de vista o projeto social que se pretende: formar cidadãos plenamente capazes de gerir a sua vida e contribuir para uma sociedade dignamente humana. Os professores, ao formular o seu projeto didático, precisam conjuntamente responder a favor de quem, contra o que, defendendo a que ideologia de formação e de ensino vem se prestando. Pode-se afirmar que o planejamento docente e a sua execução produz, em geral, um efeito libertário sobre os estudantes?

Nesse sentido, é importante que o aluno se sinta agente da ação e da construção solidário-coletiva do conhecimento como um integrante essencial do grupo de aprendizagem e o professor que, trabalhando *com* jamais *sobre* o estudante, a quem considera sujeito e não objeto da ação, "opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula. Mas rejeitando a prescrição e a manipulação, rejeita igualmente o espontaneísmo" (FREIRE, 2001, p. 47).

Isto posto, a solução para essa primeira problemática encontrou acento na perspectiva do ensino imbricado entre língua e literatura, sem priorizar a poesia, por exemplo, em detrimento do romance ou do conto ou da crônica (e vice-versa).

Deixando portanto a critério do grupo, capitaneado pelo professor, da eleição dos livros e/ou autores que serão lidos e as produções a serem realizadas, as escolas devem favorecer o desenvolvimento do *leitor-escriptor competente*, conforme Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, de língua portuguesa, aquele capaz de:

- produzir um discurso conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, selecionando o gênero no qual seu discurso se realizará e escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão;
- planejar o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero;
- elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral;
- expressar tanto por escrito quanto oralmente seus sentimentos, aprendizados, experiências ou opiniões;
- esquematizar suas anotações para estudar um assunto;
- tomar o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, ou seja, capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento;
- recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção;
- reconhecer a intencionalidade de um determinado texto, identificando a ideologia predominante, as condições de sua produção, bem como a quem se destina, a favor de quem e contra quem ele se dispõe.

É oportuno também enfatizar que o ensino precisará ser focado em três atividades: prática de leitura de textos, prática da produção de textos e prática da análise linguística, lembrando que:

tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa. (GERALDI, 1996, p. 66)

Segundo Geraldi (1996), faz-se necessário discutir sobre os fundamentos que sustentam essas práticas, no sentido de evitar mais um rótulo para as atividades mecânicas, repetitivas e sem vinculação com a vida prática. Um destes fundamentos é conceber "a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos"; "como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal" (p. 67); sendo a língua compreendida como "um conjunto de recursos expressivos, conjunto não-fechado e sempre em constituição" (p. 68). Daí, portanto, o entendimento de um trabalho que priorize o aprendizado das diferentes e amplas formas de representação dos membros de uma mesma comunidade

linguística, favorecendo portanto a aprendizagem de uma variedade linguística, ou seja, de um sistema de referências.

Considerando que a literatura é de *per se* uma forma de subversão e reinvenção da própria língua, certamente, ela possibilitará aos estudantes a internalização de novos recursos expressivos, novas categorias de compreensão do mundo, propiciando novas interações dos alunos entre si, com o professor, com os seus pares e com a herança cultural.

Além disso, a literatura pode favorecer um trabalho que leve em consideração a necessidade real de cada estudante no momento de leitura e produção de um determinado texto, sem aprisionar a todos na exigência de um determinado gênero exigindo uma construção textual única e dada *a priori*. O que quero dizer com isso? Entendo que as produções livres são mais apropriadas para possibilitar o desenvolvimento do leitor-escritor competente. Explico-me.

Imaginemos que, numa determinada turma, os estudantes são convidados a ler o conto "Raul da ferrugem azul", de Ana Maria Machado (2003). Considero que atenderia o princípio da autonomia se o professor apresentasse algumas possibilidades de escrita para os alunos, como por exemplo: cartaz de divulgação do livro; historinha em quadrinhos; relato de opinião; poema etc, ao invés de exigir que todos, por exemplo, escrevam uma carta para o melhor amigo relatando a história lida ou produzam outro conto com base na leitura realizada - ao não ser que seja do interesse comum a escrita do conto ou da carta e haja por parte dos alunos evidências da necessidade desse aprendizado a ser utilizado, posteriormente, como instrumento de intervenção social. Trata-se, digamos assim, também de uma atitude ética, porque se busca evitar que o ensino se torne um processo mecânico e sem sentido para a vida dos alunos.

Obviamente, o professor se sentirá menos seguro ao trabalhar com uma diversidade de tipologia textual ao mesmo tempo em razão das suas condições de trabalho, em sua maioria, precárias. No entanto, considero que um bom planejamento das ações, envolvendo intensamente os alunos nesse processo, poderá conduzir a prática para o alcance de resultados satisfatórios e contribuir para o desenvolvimento desse *leitor-escritor competente*. O aluno, por sua vez, precisa também compreender que ele é o principal responsável, o maior interessado pela sua formação e que existem outras fontes de consulta, além do professor, para a construção do seu aprendizado.

Cabe mencionar que essas reflexões em torno da "livre produção" se fundamentam, em especial, nos resultados de um belíssimo estudo das autoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 22), que evidenciam a relação entre o sujeito e o processo de sua produção textual e argumentam que "a aquisição da escrita é um momento particular de um processo geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos".

Além dessa obra, no livro "Gênero, agência e escrita", Bazerman defende a ideia da relação do gênero, nos estudos literários, voltado muito mais às questões de forma textual ou dos efeitos sobre o leitor ideal do que sobre as relações sociais. De acordo com Bazerman (2006):

A teoria literária recente, percebendo a indeterminação das formas literárias, o novo nos textos individuais e a idiossincrasia da resposta do leitor, questiona as definições formais ou textuais de gênero [...]

e considera fantasiosa a identificação de qualquer texto como essencialmente pertencente a um ou outro gênero. [...] Cohen argumenta que os gêneros são historicamente construídos e estão em evolução, como parte das expectativas sociais em processo de mudança, da forma como percebidas por cada indivíduo. Assim, não só os gêneros é historicamente determinado; muda também a forma como os leitores aplicam suas expectativas de gênero; cada texto transforma a paisagem das expectativas genéricas. (BAZERMAN, 2006, p. 26)

Coelho (2000) também defende a literatura como "um fio de Ariadne" para o desenvolvimento do ensino. Segundo a autora, por ser a literatura "um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem - esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares" - poderá servir de "eixo ou de 'tema transversal' para a interligação de diferentes unidades de ensino" (24).

Outras pesquisadoras vêm apresentando possibilidades de articulação real para um ensino articulador entre língua e literatura, a exemplo de Zilberman (2003) e Lajolo (2004).

Preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o receptor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos. Que essa é a meta da educação é fartamente conhecido, enfatizando-se em tal caso sua finalidade conformadora a padrões de existência e pensamento em vigor. (ZILBERMAN, 2003, p. 25)

Na perspectiva de Zilberman (2003), por meio dos recursos ficcionais, a literatura sintetiza uma realidade que, de certo modo, estabelece pontos significativos de contato com a vida cotidiana do leitor. Desse modo, segundo a autora, por mais extravagante que seja a imaginação ou fantasia do escritor ou mais distintas e distanciadas as circunstâncias de tempo e espaço dentro das quais a trama foi delineada na obra, "o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com as suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor" (p. 25). A partir dessa visão de que a obra "fala" o mundo do leitor, o desafio posto para os professores continua sendo em torno da escolha do texto a ser lido pelo grupo.

Visando contribuir com a solução para o problema supra, Lajolo (2004, p. 45) acredita que, ao escolher um texto, se deve levar em conta a questão da sua qualidade. No entanto, afirma a autora que a mera inclusão de textos tidos como "bons" e "superiores" entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise da leitura. Contudo, acredita a autora que "leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura". A pesquisadora considera que "esfera de cultura" inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua, sendo função da escola aumentar progressiva e paulatinamente a familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram literatura.

COMO LER EM SALA DE AULA?

Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.
E o mesmo se pode dizer de nossas aulas. (LAJOLO, 2004, p. 15)

A solução para essa segunda problemática - Como ler em sala de aula? - encontrou acento na perspectiva de um ensino exploratório e, como dito anteriormente, imbricado entre língua e literatura, buscando primar pela relação *autor-texto-leitor*, tentando encharcar o outro de sentido mediante proposições que, mesmo provisórias e precárias, possam favorecer o desenvolvimento da competência do saber fazer-se professor de língua e literatura portuguesa, sendo capaz de "dá um sentido ao mundo".

Portanto, com esse trabalho, compreendo que na leitura se configura o espaço da discursividade, instaurando-se um modo específico de significação e a adoção do discurso lúdico para promover polissemia e rupturas ao tempo em que entendo a mediação como relação constitutiva, como ação que transforma, bem como a linguagem como trabalho e o modo de sua produção enquanto parte da produção social e histórica em geral.

Desenvolvidas ao longo do curso de formação de professores de língua portuguesa para a educação básica algumas experimentações, como a realização pelos alunos de leitura dramática da vida e obra de poetas, a exemplo de Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Charles-Pierre Baudelaire, Mário de Andrade, Jorge de Lima, Cecília Meireles, João Cabral de Melo Neto, Ana Cristina César, Manuel Bandeira, Adélia Prado, Clarice Lispector, Camões, Castro Alves, Carlos Drummond de Andrade, criou-se um espaço de leitura denominado "Encontro com poetas", numa espécie de sarau literário no qual a penetração empática - realizada através da comparação entre as vivências observadas do indivíduo e as próprias vivências do examinador por privilegiar uma postura compreensiva, interativa e não determinista, sem deixar de lado as possíveis explicações intelectuais que possam haver - e o processo de intertextualidade se configuraram como elementos favorecedores da apropriação de conhecimentos para o fazer-aprender língua e literatura.

Na etapa inicial do projeto de ensino, respondendo ao questionamento sobre os autores com os quais haviam criado uma relação de intimidade, partilha e identidade, os estudantes listaram aleatoriamente os nomes desses autores, em seguida, os grupos foram organizados a partir dessa atividade, ou seja, aquele estudante que elegeu Fernando Pessoa como autor predileto formava um grupo com os demais colegas que sinalizaram ser o poeta português o seu favorito.

Na fase de planejamento, propriamente dita, depois de finalizada a organização das equipes, desafios foram lançados ao grupo: 1- fazer um levantamento da vida e obra do autor escolhido para ser apresentado aos demais colegas de forma criativa; 2- selecionar textos do autor para a realização do sarau literário; 3- apresentar uma proposta didática envolvendo o autor selecionado a ser "aplicada" no estágio supervisionado. Durante cerca de três meses de trabalho, os grupos pesquisaram, sistematizaram e produziram o material da apresentação.

Sobre o levantamento da vida e obra do autor

Vale registrar uma das apresentações mais instigante do grupo. Para falar da vida de Adélia Prado, um dos componentes da equipe se caracterizou e contou os

momentos mais marcantes da vida da escritora como se Adélia fosse, favorecendo uma experiência rica para todos do grupo.

Essa experiência possibilitou aos demais colegas pensarem num projeto de ensino envolvendo um conjunto de autores, cujas vidas e obras seriam dramatizadas pelos alunos no período do estágio de língua portuguesa. A tarefa do estudante seria convencer ao público que se tratava do (a) "verdadeiro (a)" autor (a). Exemplo: Numa turma de 40 alunos, oito grupos formados por cinco componentes, cada grupo, responsável pelos mesmos autores, seria desafiado a provar que o escritor X que compõe a sua equipe é o "escritor (a) verdadeiro (a)".

Sobre a seleção de textos dos autores e o sarau literário

Vários foram os momentos singulares dessa atividade. Registro apenas alguns deles. Ao recitar alguns poemas de Castro Alves, os alunos articularam elementos do teatro, como a utilização de cenário, maquiagem, figurino e sonoplastia, com elementos das novas tecnologias, como televisão, aparelho de som e projetor de imagens - a marcação da leitura do poema "Navio negreiro" foi dirigida pelas batidas de uma música instrumental de matriz afrodescendente. Ao recitar alguns poemas de Baudelaire, num dado momento, os alunos estabeleceram um paralelo entre o poema "A uma passante" e a música "As vitrines" de Chico Buarque. Ao recitar os poemas de Fernando Pessoa, os alunos escolheram para leitura coletiva e em voz alta o poema "Todas as cartas de amor são ridículas" de Álvaro de Campos, um dos seus heterônimos, em seguida eles colocaram a música interpretada por Maria Bethânia, convidando a todos para cantar e declamar a uma só voz o poemacção.

Sobre as propostas didáticas

A maioria das propostas didáticas apresentadas pelos alunos consistia em atividades que priorizam as três etapas de produção: leitura, escrita e análise linguística, visando à reescrita e apresentação final do texto. Considerando que a sugestão didática que se segue foi vivenciada tanto pelos professores em sala de aula quanto pelos alunos da educação básica e os objetivos foram suficientemente alcançados, passo a socializá-la: (1) leitura silenciosa do poema de Drummond "Confidências do Itabirano"; (2) leitura em voz alta feita de uma só vez por todos da sala; (3) leitura em voz alta e individual de fragmentos considerados marcantes pelos alunos, seguida de uma breve justificativa; (4) conversa acerca do lugar de nascimento e rememoração da infância, feita em grupo de quatro pessoas; (5) apresentação de alguns grupos acerca dos acontecimentos mais inusitados que foram socializados durante o diálogo; (6) proposta de escrita de um poema intertextual, produzido individualmente; (7) leitura e revisão do texto feita pelos componentes do grupo já formado anteriormente.

A seguir, com o propósito de fechamento dessa sessão, apresento o poema "Confidências do Itabirano", de Drummond e, na sequência, um dos textos resultantes desse trabalho de autoria da estudante Elma Cristina Carvalho:

Confidência do Itabirano

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.

E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!

Memórias da Santamarense

Alguns anos vivi em Santo Amaro.

Principalmente nasci em Santo Amaro.

Por isso triste, orgulhosa: de ferro.

Noventa por cento nas calçadas e

Oitenta por cento toda de toda minha vida.

A vontade de amor, que me paralisa o trabalho,

Vem Santo Amaro, de suas noites coloridas, com mulheres e homens

Brilhantes amigos.

É o hábito de ser feliz que tanto me diverte,

É doce herança de Santo Amaro.

De Santo Amaro trouxe prendas diversas que ora te ofereço:

Esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,

Estas novenas da carinhosa dona Canô,

Das moringas estendidas nas estantes da sala de estar

Este orgulho, esta cabeça erguida.....

Tive fazenda, tive gado tive amores.

Oh! Que saudades...

Hoje sou funcionária pública.

Santo Amaro hoje só uma fotografia na parede.

Mas como dói.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez, ressalto que neste trabalho não pretendi apresentar uma solução para a problemática posta, mesmo porque sou cética quanto aos manuais receituários e/ou propostas de outrem incorporadas às práticas cotidianas em sala de aula sem uma reflexão e atualizações decorrentes das singularidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Creio, no entanto, que as socializações de experiências, cujos resultados foram alcançados pelos professores em formação e, em alguma medida, influenciaram práticas didáticas mais criativas e mais eficazes no interior das instituições escolares da educação básica, apontam para caminhos produtivos e favorecedores do projeto que assumimos como educadores, qual seja: formar *leitor-escritor crítico*, autônomo, isto é, agente de transformação social, mediante a criação das condições necessárias para que os estudantes interajam com todas as pessoas, independentemente da sua filiação política, econômica ou social, sendo capaz de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações.

A expectativa é que perspectivas exploratórias de imbricação entre língua e literatura possam ajudar a mudar o modo de apropriação do conhecimento pelos estudantes da educação básica, em especial das instituições públicas de ensino a partir de experiências significativas vivenciadas pelos professores em formação. Acredito que somente as experiências significativas para o professor serão capazes de mobilizá-lo a pensar em propostas inovadoras em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. 1997. (Coleção Leituras no Brasil)

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Organização Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1998. Disponível em: <<
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>> Acesso em: 02 jul/2009.

COELHO, N. N. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000. - (Série Nova consciência)

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-63. - (Coleção Repensando o ensino)

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. - (Coleção Leituras do Brasil)

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, A. M. **Raul da ferrugem azul**. São Paulo: Salamandra, 2003.

PIRSIG, R. M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas**: uma investigação sobre valores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.