

A DIVERSIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DA LEITURA NO ÂMBITO JUVENIL.

RILMARA ROSY LIMA (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Resumo

Esta comunicação tem por objetivo uma proposta pedagógica visando a auxiliar o professor no trabalho com produção de textos junto a alunos do ensino fundamental dos ciclos III e IV, a partir do ponto de vista da teoria do sujeito e linguagens apoiados na teoria sócio-histórica de Vygotsky, nas noções de dialogia e polifonia de Bakhtin e autores a eles relacionados e da didática. O interesse pelo tema se prende, por um lado, à oportunidade de se fornecerem ao professor secundário subsídio para sua prática didática e, por outro lado, à de se analisarem as possibilidades de aplicação da teoria. Para verificar a adequação, ou não, do instrumental teórico à prática pretendida, desenvolvemos preliminarmente um trabalho com produção escrita junto a alunos do III e IV ciclos do ensino fundamental. A escolha do sujeito foi intencional, pois era nosso objetivo verificar se a nossa proposta poderia adequar-se a alunos de pouca escolaridade e de nível sócio-econômico não privilegiado. Os dados obtidos na experiência em sala de aula, somados às reflexões teóricas sobre as variáveis intervenientes no processo de aquisição da modalidade escrita, forneceram-nos base para a proposta de intervenção pedagógica que configura o nosso objetivo central. Trata-se de oferecer ao professor fundamentação teórica, além de, evidentemente, detalhamento prático, que lhe possibilite a compreensão do texto como produto de várias injunções, em níveis diversos. Desvendar a construção do texto, por meio das estruturas narrativo-discursivas a ele subjacentes, possibilita ao professor condições de auxiliar eficientemente o aluno na sua árdua tarefa de se tornar um leitor competente e, num segundo momento, um redator igualmente capaz, para enfrentar os desafios de uma sociedade exigente e seletiva.

Palavras-chave:

gênero, Leitura, Práticas pedagógicas.

A DIVERSIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO NA ÂMBITO JUVENIL

Prof. Ms. Rilmara Rôsy Lima

Docente da rede Municipal de São Carlos/SP

Graduanda em pedagogia - Universidade Federal de São Carlos/SP

Mail: rilmararosy@ig.com.br

RESUMO

Nosso objetivo é mostrar aos jovens que ler e escrever são hábitos importantes na vida das pessoas (a tal prática social) e que, para isso, é preciso utilizar o sistema de escrita (letras, palavras, frases) que segue regras iguais para todos. Com que recursos didáticos o educador pode aliar-se em sua prática pedagógica, com o intuito de despertar, dar prazer, hábito e crescimento ao jovem. Pensamos que o ensino de português, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua - a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.

Introdução

Para realização deste trabalho, como pressupostos teóricos, partimos dos preceitos sobre os gêneros literários na perspectiva Bakhtiniana e dos conceitos pedagógicos, principalmente, na área da Didática.

Nossa pesquisa foi realizada na escola municipal de São Carlos, com uma sala da sexta série e uma sala da EJA (8ª série), por meio de pesquisas de campo e bibliográfica visando a auxiliar o professor no trabalho com produção de textos junto a alunos do ensino fundamental dos ciclos III e IV. Desse modo, buscamos fazer um estudo de elaboração e apropriação do conhecimento em processos pedagógicos em educação como: investigação do ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros, que leva à redefinição da função do professor de produção de textos, que, em vez de "professor de redação", profissional longe da realidade e da prática textual do aluno, passa a ser visto, aqui, como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social. Temos a prática pedagógica como princípio ativo, que busca o seu desenvolvimento histórico, de seus fundamentos teóricos-metodológicos, entre outros aspectos, assumir um papel significativo na formação do docente e, na aquisição no meio juvenil, da leitura.

UMA ALIANÇA LITERÁRIA E PEDAGÓGICA

O trabalho com leitura seja em classe, seja extraclasse, deve ser uma prática constante. Se por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes, por outro, auxilia a produção de textos. Vejamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que se lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que

saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (p.36)

Por diversas razões muitos discentes não têm contato adequado com leitura de qualidade e com adultos leitores (pais leitores, que influenciam muito, etc.). A escola, então, torna-se o único meio de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas pedagógicas de leituras eficazes e, conseqüentemente, formar leitores competentes.

Uma das tarefas do educador, na sua prática pedagógica, é desenvolver a capacidade crítica e a curiosidade dos alunos. Essa ação não se esgota na transferência dos conteúdos, mas aprofunda as possibilidades do que é aprender. Isso implica ou exige a presença de educadores críticos, criadores, instigadores, inquietos, humildes e persistentes. Nesse sentido, verificamos a importância do papel do professor, "que faz parte de sua tarefa docente, não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo" (FREIRE, 1996: 27). Diante dessa consideração, o docente precisa reconhecer que o ensino não ocorre sem pesquisa. Freire (1996, p. 29) afirma: "pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade".

A função do professor envolve um movimento dinâmico que exige reflexão entre o fazer e o pensar sobre o fazer. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996: 39). Nesse sentido a prática é reconhecida como uma fonte de conhecimento profissional, uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um determinado saber, denominado saber da experiência (NÓVOA, 1995).

As qualidades indispensáveis aos professores são atributos que vão sendo gerados na prática. Portanto, não é algo com que os docentes nascem ou que encarnam por decreto ou recebem de presente. Freire (1996) nos explica que o ato de cozinhar supõe alguns saberes, como usar o fogão e acendê-lo, conhecer temperos e preparar os alimentos. A prática de velejar exige saberes importantes, como ter o domínio do barco, das partes que o compõem, o conhecimento dos ventos, entre outros. Do mesmo modo, o professor necessita de vários saberes para desempenhar sua prática educativa.

Assim, primeiramente é preciso reconhecer que ensinar não é somente transferir conhecimento, mas promover as possibilidades para a construção. Freire (1996) explica que não há "docência sem discência", ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O educador precisa cultivar o pensamento reflexivo que abrange operações de busca, pesquisa e investigação, emancipando-o da ação impulsiva e rotineira, para que isso se efetue no aspecto da formação do leitor, a escola deve promover uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais. O ideal é que o professor seja um bom leitor e que esteja sempre atualizado em relação a novas publicações. Cabe a ele proporcionar às crianças e aos *adolescentes* um convívio estimulante com a leitura, assim como possibilitar que esta cumpra o seu papel, que é o de ampliar, pela leitura da palavra, a leitura do mundo.

O ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de

"professor de redação", profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa a ser visto, aqui, como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Mikhail Bakhtin - pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura - foi o primeiro a empregar a palavra gênero com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Segundo Bakhtin (1997), todos os textos que produzimos orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou *gêneros do discurso*, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes. O tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua).

Ao falarmos de gêneros do discurso, não podemos excluir o discurso. Uma das definições mais importantes para análise do discurso é precisamente o do discurso, que não encontramos em estado puro, mas em relação com outros discursos.

O discurso apresenta o falante como sujeito de seu discurso, ao mesmo tempo, porém, em que esse falante recém-convertido em sujeito também tem limitado seu próprio discurso. Enquanto falante de uma dada língua, o indivíduo tem, assim, uma certa liberdade para se expressar tão logo tenha dominado as regras lingüísticas. Por outro lado, no entanto, esse mesmo indivíduo está submetido à língua, ao contexto social e histórico, enfim, à rede de discursos que circulam em uma sociedade.

Para a análise do discurso, todo texto é criado dentro de determinadas condições de produção e tem raiz histórico-cultural. A história e a cultura, no entanto, não existem separadas da sociedade, encontrando-se cristalizadas em formas, que são os gêneros dos textos.

De acordo com Foucault (1986), a História está registrada nos arquivos (monumento), ou seja, nos textos sobre ela, que são também discursos, mas não são a História propriamente dita, pois ela é feita *a posteriori* e nunca é recuperável como acontecimento, podendo ser resgata apenas em seus fios significativos. Portanto, devemos atentar para o texto como dentro da formação discursiva do período em que ele foi produzido.

Entre os gêneros discursivos, o literário ocupa um lugar especial porque "monumentaliza os documentos", segundo a terminologia usada por Foucault (1986). Ou seja, os textos são cristalizados em determinadas esferas, tornando-se monumentos, textos que, para determinado grupo, têm importância, autoridade e credibilidade, podendo ser resgatados em certos momentos históricos. Para Bakhtin (1997), cada gênero tem uma especificidade, apresentando marcas que o distinguem de outros gêneros.

A interpretação está no movimento de um texto para outros textos, constituindo diálogos. Se partirmos do pressuposto de que o discurso não pode ser encontrado desligado da ideologia e que se constitui como uma atividade humana, em que os indivíduos são transformados em sujeitos que se comunicam, torna-se necessário o conceito de dialogismo, formulado por Bakhtin.

O dialogismo é o princípio básico de funcionamento de qualquer texto, pois todo texto constitutivamente estabelece um diálogo, não fazendo sentido em si mesmo, já que é incompleto, até ser completado por outro. No entanto, a relação dialógica só pode existir entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos, ou seja, apenas "dois enunciados confrontados em um outro entabulam uma relação específica de sentido a que chamamos dialógicas" (BAKHTIN, 1997: 37) .

O leitor, ao invés de assimilar do modo passivo aquilo que lê, transforma sua leitura em ação, que vem a ser uma das metas do educador no ensino-aprendizagem da leitura juvenil.

O diálogo encetado envolve três ordens que estão interligadas: a língua, a história e o discurso. Desse modo, o sistema e o processo são indissociáveis. É necessário, portanto, estabelecer uma passagem do lingüístico ao discursivo num processo cuja base é a língua que, por meio da atividade de sujeitos, é levada ao histórico. Isso se dá porque a palavra é uma virtualidade, enquanto o discurso é a palavra ativada pelo homem inserido na história. De acordo com Bakhtin (BAKHTIN, 1998):

O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviamos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem seu destino. Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado. (p.99)

É pela relação do texto com o seu exterior, com os discursos que o constituem e com os quais mantém relação, que podemos afirmar que a base comum às várias perspectivas oferecidas pelas diferentes linhas teóricas que estudam o discurso é o consenso sobre o lugar do sentido, que não está apenas no texto. Segundo Bakhtin (1997: 405), existe uma "influência da realidade extratextual sobre a formação da visão artística e sobre o pensamento artístico do escritor e do artista em geral no campo da cultura".

No plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros discursivos que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem.

Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que tendo ou não consciência, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação.

Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros tem demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de

produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

O ensino de produção de textos feitos por essa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação - a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, a da variedade de gêneros.

O gênero está a serviço da construção do sujeito e da cidadania. Nossas ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo. Em relação ao sujeito, Reyes (2000: 46), situa "a interação verbal como o *locus* de produção de linguagem, e portanto dos sujeitos que por este processo se constituem. Admitindo a possibilidade de um sujeito fruto da mediação entre social e individual". Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente, o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros do discurso, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas lingüísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Até recentemente, o ensino de produção de texto (ou de redação) era feito por meio de um procedimento único e global, como se todos os tipos de textos fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas.

O papel do professor é comparado ao papel do detetive, ou seja, o de um observador perspicaz capaz de reconhecer em pequenos detalhes valiosas pistas e seu significado para compreensão do problema. A didática torna-se uma ferramenta indispensável para o educador, pois ela dará "pistas" de práticas e estratégias de ensino, que permitirá uma concretização dos seus objetivos educacionais.

Desde as séries iniciais, há necessidade de que o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: para quem escrevemos, o que queremos dizer, com que finalidade, qual é o gênero mais adequado a essa finalidade e como se produz esse gênero. Outro fator relevante nas avaliações no sistema educacional no Brasil vem a ser as provas aplicadas com o intuito de avaliar o índice de leitura (interpretação, etc) dos nossos alunos, em diferentes áreas do conhecimento, cujas provas são baseadas em diversos gêneros textuais como: Prova Brasil, IDEB, SARESP, OBMEP (Olimpíadas Brasileira de Matemática), Olimpíada de Língua Portuguesa (iniciou-se em 2008), Viagem do Conhecimento, Olimpíada de Astronomia, Redações da EPTV, Vestibulinho da Industrial, Concursos, Vestibulares, etc. o aluno precisa ter o domínio da leitura, interpretação e da escrita para ter êxito na suas escolhas profissionais vindouras, haja vista que nós educadores precisamos mudar nossas práticas pedagógicas com o intuito e "incluir" nosso aluno nessa sociedade competitiva e diversificada. Como diria um ícone na luta em defesa das classes sociais menos favorecidas pelo sistema, Paulo Freire (1996), sobre a importância do domínio da língua, uma vez que "... a forma como você fala também inclui a questão do poder. Por causa do problema político do poder, você precisa aprender a se apropriar da linguagem dominante para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade" (FREIRE: 91).

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade lingüística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em seqüências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), propõem agrupá-los com base em critérios como domínio social de comunicação, capacidade de linguagem envolvida e tipologias textuais existentes.

Esse agrupamento - que, como qualquer outra tipologia textual, pode ser discutido e aprimorado - constitui um ponto de partida para que os professores pensem numa progressão curricular ao longo dos quatro anos em que o aluno passa pelo ensino fundamental - III e IV ciclos.

Baseados nas teorias de aprendizagem de Vygotsky, os estudiosos de Genebra entendem que a construção de uma progressão curricular deva levar em conta os níveis escolares, gêneros dos diferentes grupos. Por exemplo, em determinada série os alunos vivenciam uma seqüência didática com um dos gêneros do grupo narrar; em seguida passam a outra seqüência, trabalhando com um gênero do grupo expor; depois passam a outra seqüência, trabalhando com um gênero do grupo descrever ações, e assim por diante. Em outra etapa, inicia-se novamente o percurso, porém explorando gêneros diferentes dos mesmos grupos, de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros, com a faixa etária dos alunos e com as capacidades que se pretende desenvolver.

A avaliação dessas produções descarta os critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido. A avaliação deve levar em conta, portanto, aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem do próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção.

Como professora da rede municipal de São Carlos (SP), sempre estive interessada na relação ensino-aprendizagem da língua materna e na prática pedagógica, buscamos elaborar e desenvolver atividades relacionadas ao dia a dia do aluno, considerando essas interlocuções (professor-aluno) e o papel que desempenha a linguagem na construção do indivíduo. Desse modo, buscamos caminhos viáveis e concretos para oferecermos oportunidades para esses alunos da rede municipal, se preparem para terem seus sonhos, objetivos alcançados por meio da aquisição de um saber profícuo e vivo para o mesmo, assim daremos oportunidades para seguir suas metas, uma vez que um leitor crítico e atuante consegue buscar e realizar sonhos, que sua realidade sócio-econômica lhe tenha restringido ou coabido.

No decorrer da pesquisa de campo realizada em 2008 na escola Carmine Botta, por meio de atividade selecionadas com diferentes gêneros textuais: produções de propagandas (ver anexo-1), produções de poesias (ver anexo-2), brincar de construir palavras/imagens, criar uma bula, apresentação de seminários sobre drogas, redações, receitas de bolos e produção de gibis, entre outros. Aliados as estratégias didático-metodológicas e a organização das experiências de aprendizagem, podemos perceber quão rica e produtiva pode ser uma aula de

língua portuguesa. Os alunos adoraram as atividades e houve um comprometimento na execução das atividades. Segundo o pensamento do psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934), a interação e a mediação sempre ocorrem num determinado contexto social e em um dado momento da história, e os educadores necessitam saberem disso. A própria natureza da linguagem exige que se considere seu uso social, e não apenas sua organização. Isso significa que, ao participarem de uma atividade real, os jovens vão aprendendo os conteúdos lingüísticos e também outros ligados à própria ação. Por exemplo, ao buscarem informação sobre a estrutura composicional da criação de uma bula, perceberão, além da estrutura textual e da organização, diversos conteúdos relacionados à pesquisa em si e ao assunto investigado.

O trabalho com gênero também possibilita o estudo de questões relacionadas à diversidade cultural e social. Uma atividade com bumba-meu-boi, cantigas folclóricas, rap, hip hop, outros estilos musicais com uma turma que gosta do estilo permite uma reflexão sobre diferentes realidades e modos de viver.

Precisamos mudar nossas práticas de ensino tradicional, cabe ao educador ter essa visão e buscar uma formação continuada que possibilitem diferentes maneiras de ensinar, pois os nossos alunos mudaram. O trabalho com os gêneros textuais é um caminho fértil e enriquecido de bons resultados, pois permite ao educador aplicar gêneros discursivos que vai de encontro ao concreto, ou seja, a realidade do seu aluno ou da sua sala de aula. Desse modo, ele poderá atingir algumas metas como: produzir - por meio de uma prática constante - diferentes gêneros textuais nas práticas pedagógicas; implementar uma prática continuada (progressão curricular e as seqüências didáticas) de produção de textos na escola; etc.

Hoje, vivemos um momento de transição no ensino de Língua Portuguesa na escola. Os PCNs, que explicitamente defendem um enfoque enunciativo[1] do ensino de língua portuguesa, contribuíram largamente para formentar a discussão pedagógica e estimular um espírito de renovação.

O ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. Além disso, compreende também que a aprendizagem deva se dar em espiral, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades lingüísticas de seu interesse.

Considerações Finais

Minha formação como leitora, minhas práticas pedagógicas e reflexões sobre o percurso da leitura como base para o ensino-aprendizagem, levaram-me a procurar subsídios a fim de realizar este trabalho de pesquisa, que teve como objetivo principal analisar o processo de formação de leitores das EMEBS: Carmine Botta, no município de São Carlos-SP, observando que relação pode ser estabelecida entre leitura e a vida desses leitores, com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros discursivos.

O resultado foi gratificante, pois os docentes se envolveram nas propostas de produções de diferentes gêneros textuais como: produção de poesias, por meio

de palavras escolhidas pelos alunos; criação de uma bula de "remédio", propagandas, charges, etc.

Esse trabalho deve ser realizado, por meio de uma prática constante de produção de textos de diferentes gêneros e, além disso, efetivada em condições prazerosas de produção, ou seja, em um ambiente de camaradagem e respeito, de prazer e trabalho. Além da adoção de procedimentos como esses, são de enorme importância para dinamizar, estimular e dar um sentido especial ao trabalho de produção de textos a existência na escola de um espaço de criação e o trabalho com projetos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de literatura e de estética**; A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini e outros. 4. ed. São Paulo: Edunesp / Hucitec, 1998. (Linguagem e Cultura, 18).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, A (org). **Profissão do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

REYES, Claudia Raimundo. **Sobre o que falam as crianças em suas histórias: leituras e práticas cotidianas**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2000.

SHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxena Rojo e Glís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOSTSKY, L. S. **O pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1993.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1988.

[1] Pode-se dizer que cada enunciação é uma realização concreta, única e histórica. Segundo Mikhail Bakhtin, "se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes" (1997: 114-5)