

**RELATOS DE PROFESSORES QUE ENSINAM A LER E A PRODUZIR TEXTOS SOBRE  
SUA EXPERIÊNCIA COMO LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS**

Ana Luzia Videira Parisotto

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Esta pesquisa objetivou investigar, a partir da ótica de professores do Ensino Fundamental I, o significado atribuído à produção textual. Nesse sentido, buscou estabelecer como os docentes pesquisados se constituem como leitores, produtores de textos e professores de língua materna. É de abordagem qualitativa, do tipo colaborativa, pois, dentre outros aspectos, visa à busca de soluções para problemas concretos do cotidiano escolar. Após delimitação necessária à configuração deste artigo, optou-se por apresentar os dados coletados por meio de relatos orais de duas professoras os quais foram analisados à luz da análise do discurso de linha francesa. As docentes manifestaram algumas crenças com relação à leitura que poderiam ser revistas: a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, não lhe sendo permitido ter dúvidas ou desconhecimento sobre algum assunto e a convicção plena de que em família de professores formam-se sempre bons leitores. No que diz respeito a serem produtoras de texto e professoras que ensinam a escrever, as docentes não parecem valorizar tanto o ensino da produção textual quanto valorizam o ensino da leitura.

# RELATOS DE PROFESSORES QUE ENSINAM A LER E A PRODUZIR TEXTOS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA COMO LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

Ana Luzia Videira Parisotto. Universidade Estadual Paulista, UNESP.

## 1 Introdução e justificativa

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa maior, caracterizada como pesquisa colaborativa cujo objetivo foi investigar, a partir da ótica de professores do Ensino Fundamental I, o significado atribuído à produção textual. Tal interesse de pesquisa se justificou pela possibilidade de compreender como um trabalho de parceria com o professor pode contribuir para a ampliação de seus saberes profissionais, disciplinares e experienciais, no que diz respeito à produção textual. Foram sujeitos da pesquisa dez professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental I e os dados foram obtidos por meio de um questionário e de um relato oral. Para este artigo, focalizaremos somente os dados obtidos por meio de dois relatos nos aspectos atinentes ao discurso docente no que diz respeito a: ser leitor, ser produtor de textos e ser professor de Língua materna. Tais dados foram analisados à luz da análise do discurso de linha francesa.

Várias pesquisas têm apontado que crianças e adolescentes passam pela escola, todavia não aprendem a escrever ou a ler de maneira proficiente (SOARES, 2008; COLELLO, 2007; ROJO, 2000). Grosso modo, eles dominam a língua materna, porém numa situação verbal que exija uma certa formalidade, geralmente, os alunos apresentam grandes dificuldades (POSSENTI, 1996; JOLIBERT, 1994; KAUFMAN e RODRIGUEZ, 1995).

A expectativa da escola é a de que os alunos apresentem desempenhos compatíveis com diretrizes definidas em níveis estaduais (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar – SARESP), nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e mundiais (*Programme for International Student Assessment* - PISA). Almeja-se que eles sejam capazes de compreender os conteúdos; pensar criticamente; construir e solucionar problemas; sintetizar informações e expressar-se com proficiência.

Quanto às avaliações externas internacionais, o PISA é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com o objetivo precípuo de produzir indicadores que subsidiem a

discussão acerca da qualidade da educação básica, bem como a propositura de políticas públicas com vistas à melhoria desse nível de ensino. O exame mede o desempenho educacional de estudantes de quinze anos, mediante a aplicação de provas de Leitura, Matemática e Ciências nos trinta e dois países integrantes da OCDE e também nos países convidados, como é o caso do Brasil. Os testes são aplicados, a cada triênio, desde o ano 2000. Em 2009, foi realizado o quarto ciclo de avaliação do programa. Vale ressaltar que os resultados do processo avaliativo de 2012 ainda não foram divulgados.

Tomando como exemplo a competência leitora, ao longo das quatro edições do PISA, o Brasil ocupou as últimas colocações na lista de países avaliados, permanecendo no nível “1a” da escala de proficiência em Leitura, cujo nível mais elevado é 6. Tais dados atestam a baixa qualidade da educação brasileira, bem como a dificuldade de reverter a situação, pois ao longo de uma década, não conseguimos progressos significativos, no que respeita à competência leitora de nossos alunos (BRASIL, 2012).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB/Prova Brasil é uma avaliação aplicada a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em publicação intitulada “SAEB/Prova Brasil: Metodologia, Estratégias e Resultados (BRASIL, 2009), destacam-se os resultados de 2005 a 2009, na área de Língua Portuguesa e Matemática. No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, é possível acompanhar a variação do rendimento alcançado pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período destacado. Em uma escala de proficiência que varia do nível zero ao nível 9, na prova de Língua Portuguesa, pudemos observar que a nota obtida pelos estudantes sofreu um ligeiro acréscimo, de 172,3 (nível 2) em 2005 para 184,3 (nível 3) em 2009. Vale ressaltar que a escala de proficiência do SAEB para Língua Portuguesa varia de 0 a 325 ou mais. Os resultados de 2011 foram divulgados no site do INEP em agosto de 2012 e indicam que os alunos atingiram um rendimento de 183,9 (BRASIL, 2012). Tais resultados demonstram que os alunos que concluem os cinco primeiros anos de escolaridade no país encontram-se no nível 3 da escala de proficiência, ou seja, nos aspectos atinentes à Língua Portuguesa, são capazes de interpretar, a partir de inferência, um texto não verbal, identificam o tema do texto, reconhecem os elementos que compõem a narrativa, mas ainda não são capazes de identificar o narrador observador, de estabelecer relações entre as partes de um texto, de identificar as relações

de substituição pronominais e de selecionar, entre informações explícitas e implícitas, aquelas que correspondem a um determinado personagem, dentre outros aspectos.

No que concerne à avaliação em nível estadual, no SARESP de 2009, observando-se o resultado final desse exame, verificamos que 20,1 % dos estudantes da quarta série/quinto ano do ensino fundamental ficaram abaixo do nível considerado básico para essa série na prova de redação (SÃO PAULO, 2009). A escala de redação do SARESP divide-se em quatro níveis: abaixo do básico (o aluno apresenta dificuldade para redigir um texto de acordo com a comanda recebida), básico (o aluno realiza razoavelmente a tarefa solicitada), adequado (o aluno executa bem a produção textual) e avançado (o aluno atende muito bem a proposta recebida). Em 2010, ficaram no nível abaixo do básico 22,9% dos alunos avaliados (SÃO PAULO, 2010); em 2011 esse índice subiu para 32,7% (SÃO PAULO, 2011). Se compararmos a porcentagem de alunos que se encontram no nível abaixo do básico entre os anos de 2009 e 2011, observamos que continua causando preocupação o alto número de estudantes que concluem essa etapa inicial de ensino demonstrando domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis.

Para o ensino e a aprendizagem da produção textual vários fatores destacam-se como relevantes, dentre eles podemos destacar a importância de se pensar a produção textual como devolução da palavra ao sujeito e como produto das interações verbais concretamente vividas pelo indivíduo (GERALDI, 1998). Assim, a formação docente para o ensino da produção textual assume papel preponderante nesse processo, uma vez que as concepções de linguagem, texto, leitura assumidas pelo docente repercutem em sua metodologia de ensino.

## **2 Análise do discurso**

Narrar histórias é um ato praticado cotidianamente em casa, na escola, nas ruas. Contamos histórias para amigos, filhos, pais, professores, mas academicamente, o gênero narrativo pressupõe uma estrutura canônica, apresentando elementos fundamentais. De acordo com Gancho (2002, p. 5), os principais elementos da narrativa são: enredo, conjunto de fatos de uma história; personagens, responsáveis pelo desempenho do enredo; tempo, considerado, dentre outros aspectos, como elemento interno ao texto;

espaço, o lugar onde se passa a ação numa narrativa; ambiente, considerado como portador de características socioeconômicas, morais e psicológicas; e o narrador, que funciona como elemento estruturador da história.

Em contrapartida, o vocábulo “narrativa” tem sido utilizado com uma definição mais ampla nos estudos relacionados à área de Educação, observando os contextos educacional e social nos quais está inserido. Nesse sentido, várias pesquisas têm sido realizadas, tendo narrativas de professores como objeto de análise de seu desenvolvimento pessoal e profissional (CORTAZZI, 1993; ROLDÃO, 1995; GALVÃO, 2005).

No caso específico de formação docente, o exercício de refletir para melhor compreender a trajetória de formação profissional, propiciado pela análise e interpretação das narrativas, torna-se de fundamental importância para uma redefinição de caminhos, uma vez que no processo de estruturação de narrativas temos, segundo Riessman (1993), cinco níveis de representação da experiência vivida: dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler.

Galvão (2005, p. 333) afirma que:

Existem vários meios de análise das narrativas dos professores, fundamentando-se em modelos sociológicos, sociolinguísticos, psicológicos, literários e antropológicos. [...] No campo da sociolinguística, a ênfase está na relação ente os membros da comunidade e as formas e funções da linguagem.

A Análise do Discurso (AD) observa a linguagem em movimento e compreende que o discurso é produzido historicamente e socialmente. Assim, de acordo com Orlandi (2012, p. 16), “[...] considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”.

Nesse sentido, a Análise do Discurso, embora tenha interesse na língua e na gramática, não toma nenhuma das duas como objeto de análise. Seu interesse é pelo discurso inscrito num determinado momento histórico, por isso não concebe a língua como um sistema abstrato da forma como entendia Saussure (1969), quando afirmava que a língua é um sistema de signos e de regras que expressam ideias.

Orlandi (2012) ressalta a importância de se distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão, uma vez que a análise do discurso não se restringe à interpretação, em contrapartida, trabalha seus limites e seus mecanismos como inerentes ao processo de significação.

Segundo a autora, a inteligibilidade refere o sentido à língua, já a interpretação é o sentido observando-se o co-texto e o contexto imediato e, por sua vez, a compreensão extrapola os outros conceitos, ao destacar como um objeto simbólico produz sentidos.

Mussalim (2001, p. 117) descreve as fases da Análise do discurso, destacando que, na primeira fase houve uma exploração de discursos menos polêmicos, produzidos a partir de condições de produção mais estáveis, com uma relação entre os discursos como uma relação entre máquinas discursivas justapostas; na segunda fase, surge o conceito de formação discursiva, tomado de empréstimo de Foucault (1969), determinando o que pode e o que deve ser dito a partir de um determinado lugar social; na terceira fase, a ênfase é dada à noção de interdiscurso, segundo a qual os diversos discursos que atravessam uma formação discursiva são interdependentes.

De acordo com Orlandi (2012), as etapas de análise apresentam o percurso que nos faz passar do texto ao discurso, assim, na primeira etapa da análise do discurso, temos a passagem da superfície linguística (texto) para o discurso; na segunda etapa observamos a passagem do objeto discursivo para as formações discursivas e, na terceira etapa verificamos o processo discursivo e a formação ideológica.

Nesta pesquisa, foram definidas categorias de análise com base na questão que motivou o relato/narrativa dos professores: “Relate sua experiência como leitora, produtora de textos e professora que ensina a ler e a produzir textos”. Então, teremos como objeto de análise o discurso docente que diz respeito a: ser leitor, ser produtor de textos e ser professor de Língua materna.

Vale ressaltar que a análise do discurso foi realizada em etapas, observando:

1ª etapa: investigação dos modos de dizer; de-superficialização ou análise da materialidade linguística;

2ª etapa: passagem da superfície linguística ao objeto discursivo, buscando estabelecer relações entre as formações discursivas;

3ª etapa: observação das formações discursivas e as formações ideológicas no interdiscurso.

### **3 Resultados e Discussão**

Para este artigo, apresentaremos as análises dos relatos de dois sujeitos da pesquisa, observando a proposição inicial: “Relate sua experiência como leitora, produtora de textos e professora que ensina a ler e a produzir textos”. Então, teremos como objeto de análise o discurso docente que diz respeito a: ser leitor, ser produtor de textos e ser professor de Língua materna. As entrevistas foram gravadas em áudio, e transcritas e retextualizadas. Essa análise pretende apresentar qual é o significado atribuído pelo docente à produção textual, por meio de reflexões sobre experiências de leitura, experiências de escrita e experiências relativas à docência.

### **3.1 Relato dos sujeitos pesquisados**

Primeiramente faremos uma breve descrição dos dois sujeitos (docente 2 e docente 3) cujos relatos orais serão analisados, observando algumas informações, obtidas por meio de questionário, relativas à formação inicial e continuada, bem como àquela relacionada à importância da escrita na formação do aluno que cursa o ensino fundamental I.

A docente 2 é formada em pedagogia, não cursou nenhuma especialização, possui 12 anos de magistério e afirma que sua formação inicial não lhe forneceu subsídios para o trabalho com leitura e produção de textos. Acredita que a produção textual é importante na formação do aluno de ensino fundamental, pois “estão treinando, estimulando a função social da escrita”.

Vejamos o seu relato transcrito e retextualizado:

Gosto muito de ler. Porém gostaria de me dedicar com mais afinco à leitura, ler com mais calma tudo que posso e tenho para ler. Quando em sala de aula, todos os dias no início da aula fazia uma leitura de textos diversos. As crianças se acalmavam com a leitura e assim era muito melhor para dar sequência nos demais afazeres. Quanto à produção de texto, por sempre trabalhar nas séries iniciais, começava com produções coletivas e ia inserindo simultaneamente produção para que eles desenvolvessem sozinhos. Começava a história para eles fazerem o final, dava as figuras para eles sequenciarem e montarem a história. Assim, aos poucos, eles iam perdendo o medo do “difícil” no escrever e escreviam.

A docente 3 fez magistério, cursou história, especialização em psicopedagogia, e está, há seis anos, lecionando na rede municipal de ensino. Destaca que, na formação em nível médio, poucos foram os subsídios para o ensino da leitura e da produção de textos. Acredita que a produção de

textos é importante para aumentar o vocabulário e facilitar a interpretação. A seguir, temos o seu relato:

Sempre, desde pequena, período de minha alfabetização, tive prazer em realizar leituras em manusear livros. Acredito que por nascer em uma família, onde mãe e tias são professoras, onde existia uma pequena biblioteca particular de diversos tipos de livros em casa, a minha disposição, pois minha mãe nos dava liberdade de explorar sua estante de livros. Fui bastante estimulada à leitura, mesmo não tendo possibilidades financeiras para adquiri-los, sempre procurei bibliotecas públicas, troca e empréstimo entre amigos e assim continuo. Com essa experiência também procuro trazer a leitura para a sala de aula como forma prazerosa, descontraída em alguns momentos e em outros como atividades com finalidades definidas. Uma atividade que faço junto aos alunos, ano passado e este, é o uso da caixa acústica e microfone, para que os alunos leiam os textos ou poesia à sua escolha, para a sala. A aceitação tem sido boa. É também uma atividade sem muita obrigatoriedade, pois deixo que os alunos decidam se querem ler naquele dia ou não. A adesão é satisfatória. A produção de textos pode partir de uma atividade oral, como essa da caixa acústica.

### **3.2 A visão dos docentes no que diz respeito a ser leitor**

Nas sequências discursivas mencionadas a seguir, destacamos trechos extraídos dos relatos dos dois professores, observando o que pensam sobre ser leitor e que postura assumem diante de um discurso pedagógico que valoriza a leitura e o professor que é proficiente na leitura de textos diversos.

Na sequência discursiva [1], o docente enfatiza o gosto pela leitura, ao passo que faz uso do marcador discursivo “porém” que estabelece uma ideia de oposição ao que foi afirmado anteriormente. Essa contradição é muitas vezes observada pelo professor que se sente sobrecarregado com as atividades diárias, mas gostaria de ler com mais atenção e tranquilidade o que deseja e o que precisa ler. Também é muito marcante na sequência discursiva [1] o uso dos verbos “poder” para sinalizar o que deseja ler e “ter” para enfatizar o que precisa ser lido.

[1]

D2: Gosto muito de ler. Porém gostaria de me dedicar com mais afinco à leitura, ler com mais calma tudo que posso e tenho para ler.

A sequência discursiva [2] demonstra um discurso mais aceito e creditado pela escola, pois ressalta a importância da família na formação do leitor e a visão estereotipada de que em família de professores há uma maior valorização da leitura. Ocorre, em tal sequência, a presença da memória



discursiva, remetendo-nos à ideia de que em família de professores há uma maior valorização da leitura e do estudo. A docente demonstra claramente a valorização da leitura por sua família, quando afirma que mães e tias eram professoras e que sua mãe a deixava manusear os livros da biblioteca particular. Chama-nos a atenção o uso do termo “prazer” em contraposição ao não-dito “ler por obrigação” tão presente no cotidiano de professores atarefados.

[2]

D3: Sempre, desde pequena, período de minha alfabetização, tive prazer em realizar leituras em manusear livros. Acredito que por nascer em uma família, onde mãe e tias são professoras, onde existia uma pequena biblioteca particular de diversos tipos de livros em casa, a minha disposição, pois minha mãe nos dava liberdade de explorar sua estante de livros. Fui bastante estimulada à leitura, mesmo não tendo possibilidades financeiras para adquiri-los, sempre procurei bibliotecas públicas, troca e empréstimo entre amigos e assim continuo.

### **3.3 A visão dos docentes no que diz respeito a ser produtor de textos**

As duas docentes pesquisadas não se constituíram como sujeitos que produzem textos. Em seus relatos, elas aparecem somente como docentes que ensinam a produzir textos, fato que abordaremos a seguir.

### **3.4 A visão dos professores no que diz respeito a ser professor que ensina a produção textual e a leitura**

As práticas de produção textual mencionadas nas sequências discursivas [1] e [2] parecem práticas artificiais de uso da língua portuguesa somente como conteúdo de ensino: produção de texto a partir de figuras e a produção de texto a partir de uma atividade oral com caixa acústica. Elas não fazem menção ao trabalho com os gêneros textuais, por exemplo, que poderia possibilitar um uso menos artificial da língua. Na sequência discursiva [1], a docente menciona “o medo do difícil no escrever”, referindo-se aos alunos que superavam tal sentimento e conseguiam escrever. Essa talvez seja uma angústia do professor alfabetizador que almeja ver seus alunos produzindo textos. A docente manifesta a vontade de que eles superem a etapa “do difícil no escrever” e passem para a fase de produtores de texto; mas o que seria “o difícil no escrever”? Ter ideias sobre as quais escrever? Entender a proposta de produção textual e elaborar um texto de acordo com o

gênero solicitado? Dominar os processos de segmentação de palavras, a ortografia, a configuração do parágrafo?

[1]

D2: Quanto à produção de texto, por sempre trabalhar nas séries iniciais, começava com produções coletivas e ia inserindo simultaneamente produção para que eles desenvolvessem sozinhos. Começava a história para eles fazerem o final, dava as figuras para eles sequenciarem e montarem a história. Assim, aos poucos, eles iam perdendo o medo do “difícil” no escrever e escreviam.

[2]

D3: A produção de textos pode partir de uma atividade oral, como essa da caixa acústica.

Nas sequências discursivas [5] e [6] as docentes falam sobre ensinar leitura ou sobre a prática de leitura em sala de aula, todavia o que dizem refletem concepções equivocadas de leitura, ou seja, mencionam o uso de caixa acústica para leitura de poemas e a leitura como atividade para acalmar as crianças para realizarem os demais afazeres. Não mencionam nenhuma atividade relacionada ao ensino de estratégias de leitura, a visitas à Biblioteca escolar, uso do jornal, dentre outras possibilidades. É importante ressaltar que não estamos afirmando que as atividades elencadas por elas não possam ser desenvolvidas, mas há necessidade de se ir além, de se trabalhar a leitura como prática social, extrapolando o espaço da sala de aula e a leitura como mera decodificação. É necessário trabalhar a leitura como processo significativo, interativo e reflexivo, conforme asseveram Koch e Elias (2007), Jolibert (2006) e Kleiman (1989).

[5]

D2: [...] todos os dias no início da aula fazia uma leitura de textos diversos. As crianças se acalmavam com a leitura e assim era muito melhor para dar sequencia nos demais afazeres [...].

[6]

D3: Com essa experiência também procuro trazer a leitura para a sala de aula como forma prazerosa, descontraída em alguns momentos e em outros como atividades com finalidades definidas. Uma atividade que faço junto aos alunos, ano passado e este, é o uso da caixa acústica e microfone, para que os alunos leiam os textos ou poesia à sua escolha, para a sala [...]

Orlandi (2012) enfatiza que o discurso não deve ser observado separadamente da sociedade que o produziu, uma vez que os contextos históricos estão atrelados a ele e interferem em sua produção. Quando as docentes falam sobre as suas experiências de leitura, ou de suas trajetórias

para se tornarem leitoras fica evidente a ênfase que atribuem a essa prática, embora ainda seja relevante que extrapolem o conceito de leitura como decodificação ou passatempo. Na escola pesquisada, percebemos uma valorização das experiências de leitura e um crescente interesse na busca de novos conhecimentos que embasem tais práticas em sala de aula. Porém, o mesmo não foi observado com relação à produção de textos.

#### **4 Considerações finais**

Quanto a serem leitoras e professoras que ensinam a ler, elas valorizam a leitura, são ávidas por novos conhecimentos e metodologias relacionadas a tal ensino, todavia necessitam internalizar e ampliar suas concepções de leitura. As docentes possuem algumas crenças com relação à leitura que poderiam ser revistas: a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, não lhe sendo permitido ter dúvidas ou desconhecimento sobre algum assunto e a convicção plena de que em família de professores formam-se sempre bons leitores.

No que diz respeito a serem produtoras de texto e professoras que ensinam a escrever, as docentes não parecem valorizar tanto o ensino da produção textual quanto valorizam o ensino da leitura. Durante nossas reuniões de estudo, o interesse das docentes, na maioria das vezes, estava relacionado ao trabalho com a leitura. Durante os relatos, apenas duas docentes se posicionaram como produtoras de textos e manifestaram algumas características relacionadas aos seus estilos de escrita. Tal fato não ocorreu com os relatos analisados neste artigo.

A experiência assumiu grande importância para as docentes envolvidas e para a pesquisadora. Foi possível, aos professores exporem suas opiniões e reflexões sobre o que é ser leitor, produtor de textos e professor que ensina a ler e a produzir textos. À pesquisadora criou-se a oportunidade de análise do material coletado, observando, por meio das narrativas, como as docentes se tornaram leitoras/produtoras de textos e professoras. Tal análise resultou no entendimento de que a complexidade do trabalho com textos na sala de aula reside, na verdade, em uma formação inicial deficiente que nem sempre propicia referencial teórico-prático adequado, o que favorece as concepções incompletas de texto, leitura, escrita e linguagem.

## Referências

BRASIL. **SAEB/Prova Brasil: Metodologia, Estratégias e Resultados.** Brasília-DF: Ministério da Educação (MEC/INEP), 2009.

BRASIL. **Programa Internacional de avaliação de Estudantes: Resultados Nacionais PISA 2009.** Brasília-DF: Ministério da Educação (MEC/INEP), 2012.

COLELLO, S. M. G. **A escola que não ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis.** London: Falmer Press, 1993.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação.** Bauru, v.3, 2005.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (org). **Aprender a ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1998.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos.** São Paulo: Artmed, 1994.

JOLIBERT, J. et al. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** 2006.

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos.** Trad. Inayara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. ; ELIAS, W. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

MUSSALIM, F. Análise de discurso. In: \_\_\_\_\_; BENTES, A. C. (org). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 10 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: São Paulo: ALB Mercado de Letras, 1996.

RIESSMAN, C. **Narrative analysis.** California: Sage, 1993.

ROJO, R. **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROLDÃO, M. do C. As histórias em educação: a função mediática da narrativa. **Ensinus**, v.3, 1995, p.25-28.

SÃO PAULO (Estado). **Sumário Executivo SARESP 2009**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Sumário Executivo SARESP 2010**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Sumário Executivo SARESP 2011**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.