

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Coordenadora Pedagógica no Setor de Educação Especial no Colégio Pedro II, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A participação em discussões sobre linguagem, realizadas no espaço acadêmico, e a minha experiência inicial como professora alfabetizadora desencadearam um movimento de reflexão e de busca pelo entendimento da relação entre as atividades docentes de ensino na língua e as ações e sentidos discentes produzidos nestes contextos de interação. A partir dessas ideias, questiono: por que as crianças escrevem na escola? Os interesses infantis orientam os planejamentos do professor e as propostas de escrita? Na escola deve-se privilegiar ensino sistemático dos diferentes gêneros, sem relacioná-los a situações e contextos para a sua produção? As diferentes maneiras de usar a linguagem em função de contextos e interlocutores devem ser ensinadas ou experienciadas?

A discussão proposta neste trabalho procurará se situar no interior de uma concepção de linguagem (BAKHTIN, 2003) que considera a importância central da interação e da complexidade da escrita. Quando falamos e escrevemos, recorremos a algum gênero que define, organiza e determina nosso modo de dizer. Os espaços sociais, o trabalho, na vida política tipificam situações de interação que estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares. Conforme Brait,

Ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecendo o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que neles se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir deste diálogo com o objeto da análise, chega ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, a sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2012a, p.13-14)

Este artigo tem como objetivo inicial relatar uma prática pedagógica apresentada no EPELLE no ano de 2012, e compartilhar uma experiência realizada

no primeiro ano do Ensino Fundamental, discutindo o ensino de leitura e escrita numa perspectiva discursiva numa turma composta por vinte e uma crianças, com inúmeros conhecimentos e experiências de leitura e escrita, em que diferentes saberes foram sendo construídos, reconstruídos, transformados e re-transformados.

O movimento de realizar um registro escrito da experiência vivida na prática docente, além de posteriormente apresentar essa reflexão no espaço de formação mencionado, possibilitou olhar para o já acontecido e transformá-lo em objeto de reflexão. Rever os materiais produzidos na época da realização do projeto, com receitas numa turma de primeiro ano, tornou possível a análise do trabalho feito, do percurso de formação e dos conhecimentos construídos e hoje ressignificados. Dessa forma, é importante sinalizar que outros deslocamentos mereceriam ser revelados neste movimento, possibilitado pela escrita a outros sujeitos.

A tomada de consciência sobre sua identidade relaciona o indivíduo com suas memórias e sua trajetória. Ela pode permitir haver movimentação dos sujeitos em direção a possíveis novos dizeres, que estejam ancorados na consciência da legitimidade da identidade docente. (ANDRADE, 2011, p.12)

O ato de ler e escrever colocaram-se como “atividades de risco” (PRADO e SOLIGO, 2007, p.24), pois não seria possível o simples relato de atividades desenvolvidas no espaço *escola* e apresentadas no espaço *acadêmico*. Assim, eu deveria me apresentar aos outros de maneira distinta, assim como a mim mesma me colocando em um lugar de discurso diferente. Outro gênero discursivo deveria se constituir com base no deslocamento e afastamento realizado por via da linguagem. O reencontro com as práticas escritas e discursos anteriores produzidos alteravam minha identidade docente. Novas identidades foram construídas no percurso da formação continuada, assim como novas formas de dizer e olhar para a realidade e experiências na escola.

A imagem metafórica construída por Andrade (2011) para conceber identidade docente, compreendendo-a como uma rede composta por nós separados dos outros e por distâncias que se adaptam e ajustam permite a visualização do professor neste espaço discursivo em que se alteram papéis, ganhando novas camadas: de formador, de universitário, de professor ou de aluno, estudante, formando. Para a pesquisadora-formadora não existe “fixidez nos diversos traços constitutivos de uma identidade, mas uma dinâmica de alteridade

à identidade". Nesse tecido social de relações flexíveis, cada sujeito aproxima-se e desloca-se de representações identitárias construídas e tensionadas por dialogismos múltiplos. Nesse sentido, Bakhtin afirma que

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro* ("tu", "ele" ou "man") (...) É extraordinariamente aguda a sensação do *seu* e do *outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo (...) (BAKHTIN, 2003, p.349-350)

As experiências na escola e os deslocamentos permitidos no EPELLE, em que atuei como professora aluna, e em outros momentos como professora-formadora permitiram que, aos poucos, eu desenvolvesse o distanciamento necessário para conhecer diferentes propostas pedagógicas e metodologias de ensino articuladas com uma opção política, além de inaugurar novas formas de dizer através da escrita.

Nesse sentido, proponho como professora-pesquisadora uma nova leitura para a prática apresentada. Descreverei o contexto de atuação docente numa escola pública, analisando as produções escritas de um grupo de crianças como forma de redimensionar o ensino de leitura e escrita numa perspectiva discursiva de linguagem. As reflexões e contribuições teóricas construídas e re-construídas no espaço acadêmico contornam à experiência pedagógica para situar o leitor em meu processo de formação docente. Dessa forma, Smolka corrobora essa ideia ao afirmar que

Não se trata, então, apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1998, p. 45)

É importante para a compreensão contextual das ideias aqui tratadas que eu discorra brevemente sobre algumas características da escola em que atuo, o que farei a seguir. Sou professora de uma escola pública que possui em sua estrutura pedagógica professores em sala de aula, como regentes de turma e, em outras funções de apoio ao ensino, como coordenadores de área, orientadores

pedagógicos, além de docentes que ocupam outros departamentos ligados a administração escolar, como a direção, por exemplo. Semanalmente, a equipe de cada ano escolar se reúne com coordenadores das áreas de Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e também com os orientadores pedagógicos, a fim de discutir sobre os conteúdos que serão trabalhados em cada área ao longo do período: projetos comuns, fichas de atividades, avaliação e troca de experiências. Nesses momentos, a equipe reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem, e os professores têm a liberdade para, de acordo com as orientações, encaminhar seus planejamentos com seu grupo de alunos.

Em um desses encontros, foi sugerida pela coordenação de Língua Portuguesa a realização de um projeto sobre receitas, em que um dos objetivos principais era a produção final de um livro com as receitas significativas de cada família. As turmas deveriam fazer a observação do tipo de texto (receita culinária), levando em conta a sua superestrutura (regularidade deste tipo de texto) e a sua função social (Para que serve o texto? Como se usa? Em que situações?), entre outros objetivos, como a comparação com outros gêneros. Nessas atividades, o professor deveria promover situações que possibilitassem o avanço sobre os processos de aquisição da linguagem escrita, com base no desenvolvimento das hipóteses iniciais do grupo de alunos, assim como a observação das receitas que faziam parte da história das famílias (tradições, hábitos).

É válido destacar que as turmas são compostas por crianças sorteadas, que possuem percursos escolares diferenciados: alunos que estão refazendo a série por ocasião do sorteio, outros que foram retidos pela equipe do colégio de um ano para outro, crianças que tem no primeiro ano a primeira experiência escolar, e ainda outras que vem da Educação Infantil.

O projeto aqui tratado teve a duração aproximada de 8 a 10 semanas e se articulou com os outros componentes curriculares, integrando conteúdos de outras áreas. Os momentos de preparação da receita favoreceriam o conhecimento do grupo. A classificação de ingredientes, reconhecimento das unidades de medidas, conceitos monetários, assim como o cuidado com a higiene e hábitos alimentares fariam parte de um conjunto de conhecimentos presentes que permeariam as atividades ao longo do projeto. Ao planejar e refletir, questões surgiam: de que forma então poderia trabalhar esse gênero discursivo com minha turma? Como relacionar os objetivos colocados pela instituição escolar com a realidade de sala de aula? Como organizar eventos, atividades de ensino em que se objetive o

estudo dos diferentes modos de enunciação? Como criar espaços reais para e necessidades de diferentes registros na escola?

A partir das reflexões feitas a partir dos textos, da observação das experiências de professoras no grupo de estudos na faculdade e da escola, do acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, sua relação com a escrita e do que ela representava para eles, encontrei elementos que subsidiaram a construção de projetos com minha turma de forma mais autônoma e segura.

Procurava identificar em cada tarefa escolar e nos projetos realizados com o grupo de alunos a presença de outras dimensões da língua, se essas atividades não privilegiavam apenas a forma ou o conhecimento da representação escrita, e se estavam previstas compreensão e ação dos diferentes sujeitos sobre a linguagem. Passei a olhar para cada movimento da criança procurando entender cada processo de aprendizagem. No momento de registro, cada palavra dita, os gestos produzidos, os apagamentos, as marcas deixadas, revelavam processos individuais e coletivos de representação e de constituição através da escrita. Autores como Smolka (1998), Goulart (2013), Corrêa (2004), Geraldi (1997), colaboram para a forma como eu lia os textos infantis, observava as diferentes aprendizagens que ocorriam por meio dos diálogos, nas interações verbais, nas relações sociais com outros sujeitos, com o objeto de conhecimento mediado pela linguagem.

Refleti sobre as sugestões feitas pela coordenação e reformulei o projeto de receita para que a minha turma realizasse a partir dele experiências significativas com diferentes linguagens. Não pretendia ensinar a composição de uma receita, seus elementos constituintes, sua forma e estrutura apenas, porque parto de uma perspectiva interacionista e de concepções discursivas de linguagem, que redimensionam o processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola. As experiências com leitura e escrita devem extrapolar a dimensão composicional de um gênero e considerar o dialogismo do processo comunicativo, as relações interativas como processos produtivos de linguagem.

De acordo com Bakhtin (2003), todas as atividades humanas se relacionam com a língua que se efetiva através de enunciados orais e escritos, "concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana" (2003, p.279) Segundo autor, cada enunciado produzido é um reflexo de condições específicas e das finalidades das atividades sócio-comunicativas, não apenas pelo seu conteúdo temático, mas por seu estilo e composição. O autor

demonstra a impossibilidade de se comunicar verbalmente sem que seja por meio de algum gênero, contendo algum texto. Para o autor, toda manifestação verbal coerente, que se possa considerar como um texto, será sempre realizada sob uma forma reconhecível de algum gênero.

No cotidiano, gêneros são (re)produzidos a partir das interações entre indivíduos e envolvem situações comunicativas que requerem do aprendiz a escolha de certos modelos discursivos e de unidades linguísticas apropriadas à situação. O sujeito, que é social, se constitui na vida pela linguagem (BAKHTIN, 2003) e se remete a um contexto histórico de um ser que fala e que pode ser reconhecido através de seus textos. A linguagem é dialógica nesse sentido, de não ser apenas uma mensagem enviada, mas uma interação entre os sujeitos envolvidos no diálogo, nas réplicas feitas, na compreensão dos enunciados que dão sua essencial natureza social.

Colocar os alunos em situações de comunicação e conduzir um trabalho pedagógico considerando os aspectos sociodiscursivos da linguagem passou a se configurar para mim um dos principais desafios encontrados para que o ensino da língua escrita tivesse sentido e função para além do universo escolar.

Neste ir e vir, entre os discursos produzidos na faculdade e no espaço escola, um dos questionamentos feitos, mobilizados por situações vivenciadas e por conhecimentos elaborados, tem sido o de como formar leitores e produtores de textos em diversas instâncias comunicativas pela via do estudo dos gêneros discursivos.

No enfrentamento cotidiano, professoras colocam em xeque seus desejos, suas opções, experiências trazidas da vivência e filosofias construídas. A fala docente orienta os alunos que iniciam o processo de aquisição da escrita. Folhas, cadernos, livros, escrita de diferentes textos permeiam esse universo feito de escolhas. No processo de ensino e aprendizagem da língua existem posicionamentos teóricos docentes que articulam concepção de infância com a prática pedagógica diária.

O professor, à medida que identifica e analisa o trabalho com a linguagem pelo aluno, pode transformar a escrita discente em um subsídio para o seu planejamento por meio do desenvolvimento de diálogos com os sujeitos aprendizes. Atividades mecânicas podem ser substituídas por outras que permitam o reconhecimento do funcionamento dos diferentes gêneros do discurso e das dimensões que o constitui.

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais (LEAL, 2008, p. 66).

O professor, do lugar que ocupa, olha para os processos de aprendizagem e reconhece no ensino as possibilidades de alterá-lo, redimensionando suas ações a partir dos discursos produzidos pelas crianças. Coloca-se como alguém que busca na resposta dada pelo outro um caminho a seguir e se modifica no diálogo, ao contrário de quem apenas espera respostas de sua ação pedagógica com o único objetivo de ensino.

Pesquisas que investigam como se processa a prática pedagógica que introduz as crianças no ensino sistematizado de escritas textuais (BORTOLOTTI, 1998) demonstram que o ensino na escola ainda está a serviço de objetivos estritamente institucionais, e que em função das escolhas teórico-metodológicas docentes muitas vezes pode reduzir a escrita a uma “reprodução de discursos sem garantir a criação de um espaço ao jogo intersubjetivo” (idem, p.156). Nelita Bortolotto, na obra *A interlocução na sala de aula*, afirma que as escolhas docentes centradas em concepções de linguagem que condicionam o “bem dizer e escrever” à apropriação e uso da organização de ideias à disposição dos textos em parágrafos bem delimitados, no uso da pontuação adequada, de mecanismos de coesão e da ortografia trabalhada no ano, distanciam alunos e professores das aprendizagens linguístico-textuais mais significativas.

A autora demonstra que no trabalho dialógico com a linguagem está presente a busca pela construção do discurso discente e do desenvolvimento da capacidade reflexiva através de operações linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas (ibidem, p.157), e indica que não basta que a prática docente esteja subsidiada por concepções dialógicas de linguagem que considerem princípios interativos. É preciso que os textos produzidos não tenham um único interlocutor previsto, a escola (instituição), e que existam vivências na direção de escritas dirigidas a um interlocutor definido, como em situações sociais:

Nesse sentido, importa que se levem em conta as condições de produção do conhecimento institucional de escritas textuais, recuperando neste meio a autonomia discursiva do aluno, para que este deixe de operar apenas a partir do e como o discurso do outro

(professor; textos-modelo (únicos)) como é comum na tradição escolar – tendo como efeito dizer o que o outro deseja que diga, ali e pela vida afora, buscando sempre o tranquilizador modelo. (1998, p. 159)

A análise da realidade da sala de aula e das rotinas formadas com a turma permitiu que o projeto de receitas fosse realizado a partir de adequações do ponto de vista teórico-metodológico. Essa experiência que tinha como objetivo inicial o trabalho com o gênero receitas e a produção de um livro para as famílias ganhou novos contornos. Tornou-se parte de uma experiência real de crianças que não precisaram nomear as partes de um gênero, ou compará-lo com uma carta, considerando os aspectos funcionais e configuracionais da escrita, e se tornou uma experiência com diferentes linguagens, com diferentes modos de participação em diferentes contextos de enunciação.

As receitas impressas, manuscritas pelos responsáveis, assim como as registradas por alunos em diferentes momentos de aquisição da leitura e escrita, foram lidas e expostas no mural da sala, permitindo que diferentes formas de registro fossem identificadas. Nesses momentos, as crianças puderam reconhecer a estrutura do gênero através das leituras individuais, e de uma conversa coletiva em que cada um trouxe contribuições e experiências com receitas. Seguem alguns textos produzidos:

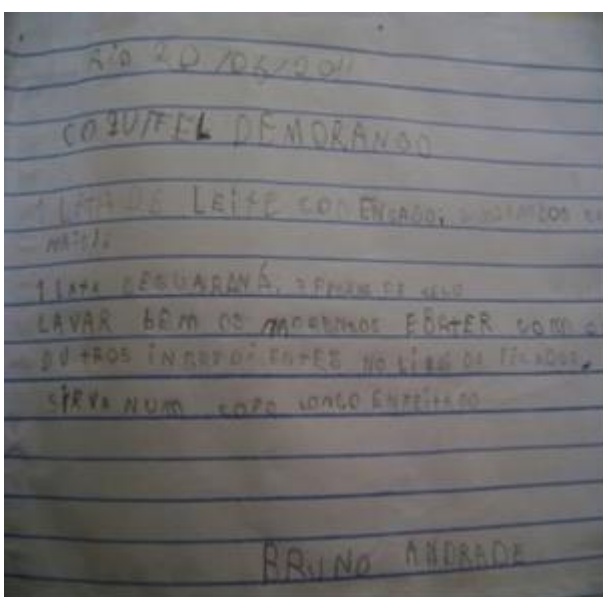


Figura 1: Receita de coquetel de morango

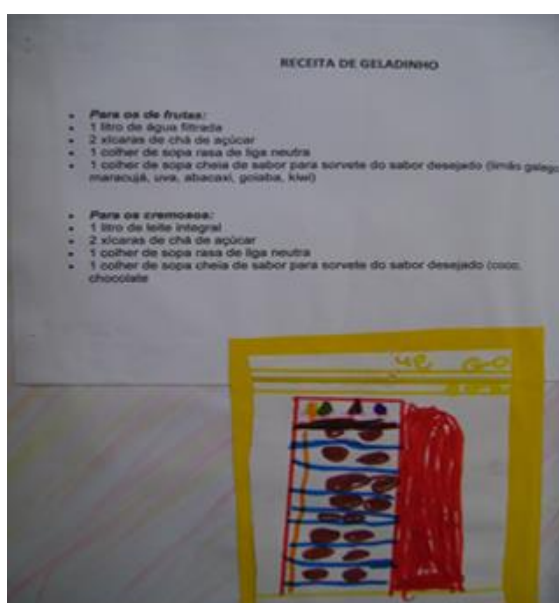


Figura 2: Receita de geladinho

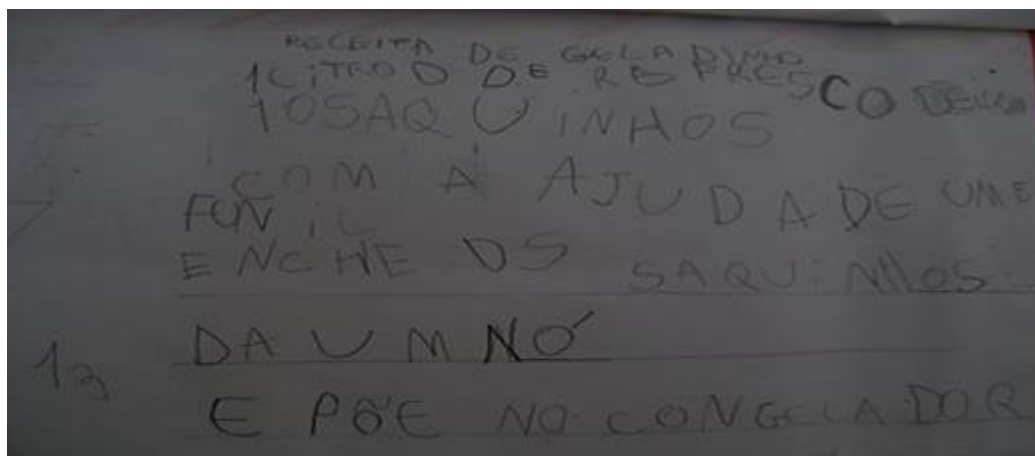


Figura 3: Receita de geladinho

Organizamos momentos coletivos para a estimativa de quanto gastaríamos a partir da quantidade de produtos utilizados e de uma busca de preços. Contabilizamos o dinheiro enviado pelas famílias, analisamos a quantia adquirida, a representação através de notas e moedas. Garantimos espaço para outras formas de linguagens, leituras e registros. Os problemas matemáticos, gêneros presentes no ambiente escolar, se tornaram reais nesse momento e precisamos juntos compartilhar estratégias individuais para solucionar desafios.

A seguir, apresento formas de representação de listas de compras dos ingredientes para a realização da receita escrita pelas crianças e um olhar para estes registros buscando os caminhos de aprendizagem e conhecimentos construídos nesse contexto de enunciação para a revisão, alteração e redimensionamento do ensino.



Figura 4: Lista de compras



Figura 5: Lista de compras

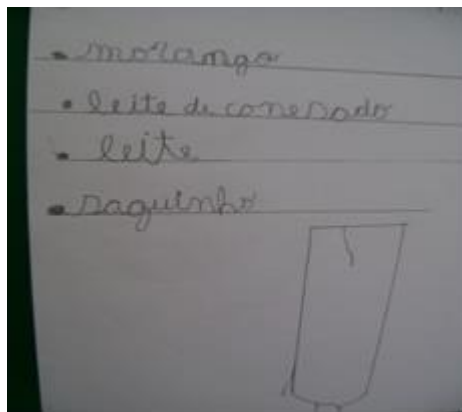


Figura 6: Lista de compras

Essas três listas de compras revelam diferentes conhecimentos construídos sobre a representação da escrita e mostram marcas construídas no contexto de nossa sala de aula. Na primeira escrita da lista de compras (figura 4), a aluna representa três ingredientes necessários e fundamentais para a realização da receita (maracujá, água, açúcar, saco). A aluna em questão já está alfabetizada, realiza correspondência entre grafia e som, mas apresenta questões individuais, pontuais, que resolve mantendo a correspondência sonora (o “s” para representar o “ç” na palavra açúcar, que ela registra como “asuca”).

Poderíamos olhar para a segunda lista (figura 5) e dizer simplesmente que a aluna não se apropriou do sistema alfabético para representar a escrita, mas se agíssemos dessa forma, quantos conhecimentos sobre o que a escrita significa para essa aluna estaríamos desconsiderando? Podemos observar o registro espelhado de algumas letras de um enunciado que foi escrito no quadro, o esforço para adequar sua escrita ao espaço da folha, e um olhar atento possibilita a construção da hipótese de que a aluna não realizou uma cópia mecânica do título da lista, pois realizou uma troca de grafemas muito comum nos anos iniciais, posto que a aluna registra “b” em substituição ao “d”. Os desenhos representam as frutas que deveriam compor a receita e que são colocadas em disposição gráfica de uma lista, junto com outros ingredientes da receita. A lista é contornada e demarca a forma de gênero já conhecido socialmente. Observamos que se estabelece uma forma de interação com o outro e para si mesma, para marcar, registrar a partir de estratégias, conhecimentos pessoais, que não compõem uma sequência de desenhos apenas, mas se estruturam representando elementos de uma lista. Desse modo, o trabalho com a linguagem infantil demonstra o funcionamento da escrita, sua estrutura e função, simultaneamente.

Observando a última lista (figura 6), identificamos o registro com a letra cursiva, que revela uma experiência trazida de outro espaço escolar, já que nesse ano de escolaridade ainda não é amplamente trabalhada essa forma de registro. Podemos fazer análises relacionadas à grafia das palavras, como a substituição da segunda sílaba da palavra “condensado”, registrada como “conesado”, havendo nesse caso a omissão da letra “d” e da nasalização. Ao mesmo tempo, podemos refletir se o aluno conhece o nome do ingrediente e o pronuncia como registra, considerando que a palavra “morango” foi escrita de acordo com a forma padrão.

Lançando o olhar para as três escritas das listas, notamos as marcas das orientações representadas pela professora no quadro, além das possíveis experiências dos alunos com o gênero. No registro desses e de outros alunos da turma, identificamos a listagem de ingredientes em tópicos e linhas para cada item da receita que foi representado. A presença de desenhos para registrar ideias e palavras mostra a relação entre conhecimento sobre a escrita e os diferentes processos de apropriação: o ato de desenhar que se transforma em ato de escrita, de representação do mundo.

Olhar para essas escritas e não classificar de acordo com os estudos da psicogênese da língua escrita, formas de classificação do escrito muito presentes na instituição na qual atuo, foi fundamental para o planejamento e orientação do meu trabalho docente e para compreender os complexos processos de representação linguística. A análise dos registros mostrou o complexo trabalho de elaboração de hipóteses realizado por cada criança e ampliou consideravelmente o reconhecimento das estratégias e saberes linguísticos para além das categorias previamente estabelecidas, presentes nos estudos de Ferreiro e Teberosky. Considerar as relações intersubjetivas e interdiscursivas, as restrições estabelecidas pelo sistema linguístico e as estratégias semióticas utilizadas pelas crianças – aspectos estudados por Goulart (2013), Smolka (1998), Abaurre, Fiad e Sabinson (1997) – possibilitou o reconhecimento de diferentes processos de construção da linguagem e o redimensionamento do ensino. Identifiquei a interferência dos encaminhamentos feitos no momento de produção das listas e também reconheci que, apesar das diferentes experiências existentes no grupo, as crianças buscaram meios de registrar a partir dos conhecimentos construídos com seus interlocutores.

O que aconteceu no dia da nossa ida ao mercado para a compra dos ingredientes? Trago o relato produzido coletivamente e registrado por um aluno da turma de como foi essa experiência:

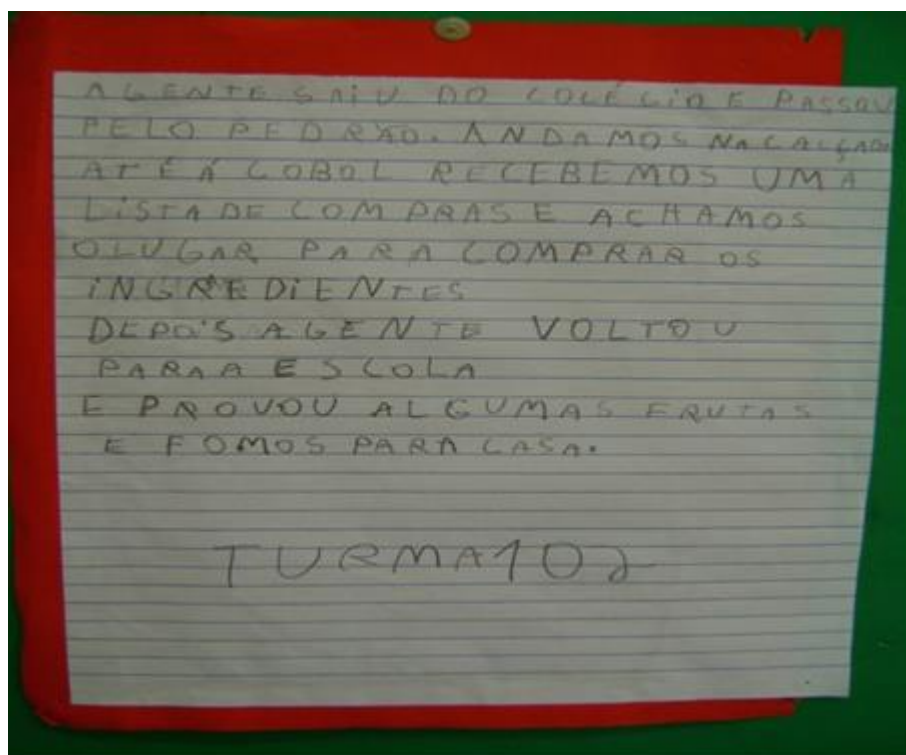


Figura 7: Relato coletivo

Ao longo do projeto desenvolvido, as crianças assumiram diferentes papéis, organizaram ações coletivas, decidiram, planejaram, ocuparam lugares que permitiram que novas relações fossem construídas para a escrita. Promover um ensino em que o aluno se sinta responsável pelo seu aprendizado, construir experiências temporais ricas, desenvolver uma mediação encorajadora e provocadora, são os objetivos que devem ser percorridos e ambicionados pelo professor.

Os textos solicitados ao longo desse projeto não tiveram como objetivo a avaliação dos diferentes processos de aquisição da escrita, nem se tornaram parte de portfólios discentes, ou sequer textos de interlocutores desconhecidos, nem decoraram o mural de nossa sala.

As etapas não puderam ser previamente registradas, pois vivenciamos cada momento até a realização da receita, e, ao longo de nossas experiências deparamo-nos com a necessidade de registros diferenciados. Por vezes, as

crianças se organizaram em grupos e dividiram conhecimentos, compartilharam desafios porque a situação solicitava esse arranjo. Em outros momentos, expressaram suas opiniões oralmente e/ou registraram suas ideias.

Proponho abrir espaço para os modos de pensar da criança, retirá-las do lugar de quem aprende, de quem está entre o objeto de conhecimento e o professor, e deslocá-las para um outro lugar. Parto da hipótese de que na relação de ensino e aprendizagem não existe uma direção única, de um sujeito que ensina e outro que aprende. Professor e aluno interagem na linguagem e os discursos produzidos nesse contexto de interação os constituem. Dessa forma, concebo o texto como o próprio lugar da interação, que se constrói na relação entre interlocutores, e busco nas situações escolares aproximar as crianças de experiências reais com a linguagem.

Referências

ABAURRE, M. B., FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ANDRADE, L. T. Conferência proferida no concurso para professor titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2011.

ANDRADE, L. T. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012a.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012b.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOULART, C. M. A. (org.) **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GERALDI, J. W. (org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G; VAL, M. G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1998.