Formação continuada do projeto obeduc e suas relações com a prática de produção e reescrita textual

Continuing education in the obeduc project and its relations with the practice of textual production and rewriting

DOI: 10.46814/lajdv3n4-047

Recebimento dos originais: 01/05/2021

Aceitação para publicação: 31/06/2021

Dayse Grassi Bernardon

Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Medianeira. Endereço: Avenida Brasil, n. 4232, Independência.
E-mail: daysegrassi@utfpr.com

RESUMO

Esta pesquisa se inseriu no Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP – em que atuamos como pesquisadora voluntária (2014-2016) dentro do Projeto Institucional, intitulado *Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*. Este estudo objetivou verificar se os momentos de formação continuada em Língua Portuguesa ofertado para professores de Educação Básica (anos iniciais), em 2011 e 2012, em um dos municípios participantes do Observatório da Educação, contribuíram significativamente para o trabalho do professor no que se refere à leitura e diagnóstico de textos escritos produzidos por seus alunos e à condução da prática de reescrita do texto. Para isso, problematizamos a pesquisa a partir do seguinte questionamento: os conteúdos abordados durante as ações de formação continuada, mais especificamente no que se refere à condução da prática de reescrita de texto, contribuíram para o trabalho do professor em sala de aula na avaliação diagnóstica de textos escritos pelos alunos? Esse estudo se insere dentro da Linguística Aplicada sustentado pela pesquisa qualitativa de base etnográfica. Todavia, nesse momento, para a análise, fizemos um recorte dos dados gerados, focalizando, especificamente, os resultados das entrevistas realizadas com os professores atuantes nos 4^{os}. e 5^{os}. anos do ensino fundamental que obtiveram mais de 80% de frequência nos encontros de formação continuada. Para sustentarmos teoricamente nosso estudo, nos pautamos em Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2004), Costa-Hübes (2008), Geraldi (2013) dentre outros autores.

Palavras-chave: Formação continuada. Diagnóstico do texto produzido pelo aluno. Reescrita de texto.

ABSTRACT

This research was inserted of the Education Observatory Program -CAPES / INEP – in which we are volunteer researchers (2014-2016) within the Institutional Project entitled Continuing Education for teachers of basic education in the early years: actions for literacy to towns with low IDEB on the West region of Paraná. This study aimed at to verify if the moments of continuous education in the Portuguese language offered to teachers of Basic Education (early years) in 2011 and 2012, in one of the towns which participates in the Education Observatory, contributed significantly to the work of

teachers regarding reading and diagnosis of written texts produced by their students and the conduct of the practice of rewriting the text. For this, we problematize the research with the following question: the content addressed during the actions of continuing education, more specifically the ones related to the conduct of the practice of rewriting text, contributed to the work of the teacher in the classroom in the diagnostic evaluation of texts written by students? This study is inserted in the Applied Linguistics supported by qualitative ethnographic research. However, at this time, for the analysis, we made a cutout of the data generated, specifically focusing on the results of interviews with teachers, working in 4th. and 5th. grades of elementary school who obtained more than 80% attendance at meetings in continuing education. For theoretically sustaining our study, we based ourselves in Bakhtin (2003), Bakhtin / Voloshinov (2004), Costa-Hübes (2008), Geraldi (2013) among other authors.

Keywords: Continuing Education. Diagnosis of the text written by the student. Rewritten texts.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo buscou relatar o trabalho realizado em 2012 por meio do projeto iniciado em 2010, intitulado *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná* (doravante, Projeto OBEDUC), aprovado pela CAPES/INEP e vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

O projeto do Observatório da Educação – OBEDUC está centrado no tema: *Formação Continuada de professores da Educação Básica – anos iniciais – da região Oeste do Paraná*, focalizando, especificamente, municípios que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB no ano de 2009. Para isso, em cada um dos municípios envolvidos no Projeto, desenvolveram-se, nos anos de 2011 e 2012, ações de formação continuada, totalizando uma carga horária de 80 horas, quando se aprofundou, numa relação teoria e prática, conteúdos voltados para o ensino da leitura e da escrita, numa abordagem dialógica e interacionista da linguagem.

Diante disso, buscamos abordar, neste trabalho, como foi desenvolvido o projeto em um dos municípios do Oeste do Paraná, enfocando a produção, diagnóstico/correção e reescrita de textos. A partir disso, abordamos parte dos resultados da entrevista realizada com os professores participantes da formação continuada com o intuito de discutir como se dá a produção, correção e reescrita de textos em sala de aula. Assim, refletimos se as ações de formação continuada contribuíram com a formação dos professores e, consequentemente, com suas ações pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Bakhtin ([1992] 2003), a língua se constitui nas relações dialógicas entre “eu” e o “outro”, entre vários “eus” e “outros”, em diferenciados contextos sociais, sendo, portanto, reflexo dessas relações. Sob esse prisma, Koch e Elias (2010) compreendem que o sujeito tem “algo a dizer” ou um “projeto de dizer” que se concretiza sempre em relação ao outro, ou seja, seu interlocutor/leitor.

Tomando por base a concepção de linguagem como um processo de interlocução em que os sujeitos envolvidos no discurso, interagem, trocam ideias influenciadas pelo contexto sócio-histórico-ideológico, Geraldi (1984) aponta caminhos para as inquietações sobre *como ensinar, para que ensinar e o que ensinar*, propondo práticas efetivas para o ensino de língua. Para o autor, o ensino da língua portuguesa deve se dar a partir do texto e de “atividades baseadas em três práticas interligadas: a) a prática da leitura de textos; b) a prática da produção de textos e; c) a prática da análise linguística” (GERALDI, 1984, p. 95).

Reportando-nos para que foi trabalhado no projeto do OBEDUC no ano de 2012, observamos que as discussões teóricas e práticas se deram em torno das concepções da linguagem, gêneros discursivos, concepção de texto e escrita, produção, diagnóstico e reescrita do texto. Os três últimos são foco de nossa investigação.

Posto isso, temos claro que a linguagem se dá na relação com o outro, no “modo de dizer” passado para o outro que também imprime o “seu modo de dizer”, conforme objetivo de seu dizer, no espaço e tempo em que é dito, no suporte em que é veiculado, nas escolhas linguísticas, textuais, cognitivas, discursivas e interacionais que, a partir do gênero discursivo, em consonância com as práticas sociais, se estabelece e se concretiza. O ensino de língua, compreendido sob esse enfoque, acena para o trabalho com os gêneros discursivos¹ ou gêneros textuais², pois

Os modos de dizer do homem são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção, e só podem concretizar-se por meio dos gêneros discursivos, ou gêneros textuais entendidos, segundo Bakhtin (1997), como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana, caracterizados pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo (AMOP, 2007, p. 145).

Em relação aos gêneros discursivos, Bakhtin ([1979] 2003), aborda que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, ([1979]) 2003 p. 262) que organizam nossa forma de dizer. Embora os gêneros se movimentem em direção a certa regularidade, o que nos permite reconhecê-los como tal, sofrem modificações determinados pelo suporte, pelo veículo de circulação, pelo momento

¹ Definição apresentada por Bakhtin em “Estética da criação verbal”. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 179-287.

² Definição apresentada por Bronckart em “Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: Educ, 2003, p. 137.

histórico, pelos interlocutores, enfim, por fatores circundantes à sua produção. Em seu “projeto de dizer”, o sujeito deve considerar essas questões.

Em se tratando da produção textual na escola, Geraldi afirma que a prática de leitura, produção e análise linguística do texto deve propor o “uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (GERALDI, 1984, p. 95). Diante disso, as propostas textuais devem ter claro que o que se quer produzir é um texto e não uma redação escrita apenas com o objetivo de ser lida pelo professor e ter uma nota por ele atribuída. A proposta textual deve considerar as interações socialmente estabelecidas, explicitando sua função social. Sob esse enfoque, a leitura deve deixar de ser tida como mera decodificação, passando a ser entendida como “um processo de interlocução entre leitor/texto/autor, pois aluno-leitor passa a ser agente que busca significações marcadas pelo processo de produção desse texto” (GERALDI, 1984, p. 95-96). A partir disso, a análise linguística passa a se colocar como “uma forma de re-tomada do texto produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal texto, como produzido em sua primeira versão, possa oferecer de leitura” (GERALDI, 1984, p. 95-96).

Feitas essas considerações teóricas, um novo direcionamento, a fim de propor a correção/diagnóstico de textos, foi apresentado aos professores participantes da formação continuada, apontando como instrumento didático, a Tabela Diagnóstica, que segue abaixo:

Quadro 01: CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA TABELA DIAGNÓSTICA – 4º e 5º ANOS

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X											
	Nome dos Alunos											
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL												
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?												
1.2 Está adequado à esfera de circulação?												
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?												
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?												
1.5 Atende ao formato do gênero?												
1.6 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?												
2. TEXTO												
2.1 Apresenta clareza / coerência:												
2.1.1 Tem progressão?												
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?												
2.1.3 Apresenta ideias não-contraditórias ?												
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:												
2.2.1 Referencial												
2.2.2 Sequencial												
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?												

[illegible]

Fonte: Tabela produzida pelos professores participantes do Grupo de Estudos de Língua Portuguesa, que acontece na AMOP e é coordenado pelas Profas. Dras. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgartner, ambas do Curso de Letras da UNIOESTE – Cascavel/PR. (2009)

Pautada “na concepção sociointeracionista da linguagem, que compreende a língua como social, histórica e ideológica, revelada nos enunciados produzidos sempre a serviço da interação, os quais, por sua vez, se materializam sempre em um gênero textual” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 8), a Tabela agrupa três componentes essenciais para a sistematização da escrita: 1) o gênero discursivo produzido na situação social de produção; 2) a materialidade linguística do texto; e 3) os aspectos ortográficos que convencionalizam a escrita.

A primeira parte desse agrupamento, reflete em torno do contexto de produção, verificando se o mesmo atende à necessidade de interação - Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde? A reflexão em torno desses itens tem como objetivo conferir: a) se o texto produzido atende seu contexto de produção; b) se está adequado à esfera de circulação; c) se abrange de maneira satisfatória o tema; d) o formato do gênero em questão; e) se apresenta a capacidade de linguagem requerida pelo gênero escolhido, ou seja, narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações (COSTA-HÜBES, 2011).

Na segunda parte da Tabela é abordada a análise diagnóstica do texto, observando: coesão e coerência no texto; coesão referencial e sequencial; o uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/mo do etc. em textos predominantemente narrativos; uso adequado verbos (pessoa/mo do/tempo); concordância nominal e verbal; pontuação e paragrafação.

A última parte propõe a análise dos aspectos ortográficos do texto “no que se refere mais especificamente à palavra e sua composição, ou seja, à formação de sílabas e ao emprego de determinadas letras conforme as convenções de escrita”. Considera-se que o erro faz parte do processo de aprendizagem à medida que a criança transpõe a palavra oral para a escrita e que isso, a partir do convívio com a escrita, irá se distinguindo para a criança (COSTA-HÜBES, 2012, p. 11).

No que se refere ao processo de correção e reescrita de textos, Ruiz, (2001) apresenta a correção textual-interativa que corresponde a comentários longos, escritos pelo professor na sequência do texto do aluno, em forma de “bilhetes” que, muitas vezes, dada a extensão, estruturação e temática mais parecem “cartas” endereçadas ao aluno. Essa forma de correção permite que o professor dialogue com o aluno, incentivando o trabalho com a reescrita, dando ao texto um caráter dialógico, conforme é postulado por Bakhtin.

Tomando por base a teoria até aqui apresentada e discutida, passamos agora para a apresentação e a análise do *corpus* de parte de uma pesquisa maior, com o propósito de atender ao objetivo desse trabalho, ou seja, verificar e refletir, a partir de parte da entrevista realizada com alguns professores participantes do projeto OBEDUC, como está sendo realizado o trabalho com a produção, o diagnóstico e a (re)escrita de textos em sala de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a geração de dados, nos pautamos na entrevista em grupo focal, pois essa forma de entrevista permite uma relação de interação, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Ainda, esse instrumento de geração de dados, proporciona “coletar os dados dentro de um contexto e criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 180), nesse caso, do contexto escolar.

Para a realização da entrevista elaboramos um roteiro semiestruturado com seis questões a serem discutidas e respondidas pelos professores no grupo. Para garantir que as respostas fossem fidedignas, toda a entrevista foi gravada em modo de áudio. Assim, realizamos a entrevista com um grupo de sete professores que obtiveram frequência superior a 80% nos encontros de formação continuada, atuantes nos 4º e 5º. anos do ensino fundamental. Para as análises neste trabalho, apresentamos as respostas dadas por dois dos professores entrevistados. Diante disso, apresentamos a seguir as considerações dos professores quanto à produção, diagnóstico e (re)escrita de textos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das concepções teóricas até então estabelecidas, nossa primeira indagação aos professores tratou sobre o processo de produção textual, sendo questionado como os mesmos têm conduzido o trabalho em sala de aula quanto à produção textual. Dentre as respostas destacamos as respostas do professor 1 (P1) e professor 2 (P2) dadas durante a entrevista:

P1 – (...) eu comecei trabalhando ditado pra eles, e eles tiveram muita, muito, muitas dificuldade na produção de frases, comecei lá com carimbo de bichinhos pra eles produzirem as frases e eles tiveram muita dificuldade. A concordância ali na produção de frases, só por Deus(...)

P2 – (...) esse ano eu não fiz, mas os outros anos quando eu ia trabalhar carta (...) passava tudo como era o corpo da carta, o que se tinha, o que se poderia falar, dava vários exemplos de...de carta, que você poderia estar explicando. Como eu falei para você como eu queria

introduzir sinopse agora... no... e vi que não ia dar tempo, fiz a mesma coisa, o que tem assim, aí mostrar o que vai dentro, daí diferenciar com outro tipo de gênero textual, que é resenha, que é o mais próximo ali né, então, porque a resenha, ela tem um... a diferença dela é que tem a opinião própria do que ta fazendo a resenha, né... e a sinopse não, sinopse é o resumo do autor que fez aquele texto ali, então você não coloca opinião sua nenhuma, né (...)

Considerando as respostas dadas pelos professores, evidenciamos que o P1 tem como ponto de partida para a produção textual “carimbos de bichinhos”, com o intuito de que os alunos, a partir das figuras, produzam de frases. Essa concepção tradicional de ensino de língua se apresentava nas famosas cartilhas, utilizadas na década de 1970. Essa prática de produção textual partindo de “carimbos de bichinhos” se configura como exercício de escrita e, não como uma proposta de produção de textos, conforme aponta Geraldi (1984). O P2, por sua vez, salienta não ter trabalhado até então com a produção textual, mas que, no ano anterior o enfoque em sala de aula foi dado à produção de carta. Notamos, em sua fala, a preocupação em repassar aos alunos a estrutura do gênero discursivo em questão, sem abordar os elementos composicionais dos gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico (BAKHTIN, 2003, p. 279). Trazendo para a discussão as questões referentes ao trabalho dos professores quanto ao diagnóstico de textos, obtivemos as seguintes respostas:

P1– (...) aquela tabela mas eu particularmente não estou usando eu já usei outros anos é muito trabalhosa aquilo dá um desgaste na hora de de você corrigir porque a gente não em alguns quesitos daqueles eu sou sincera em dizer que eu não tenho segurança... tá então, assim a.. eu de antemão já te falo a nossa formação não foi suficiente (...) e a análise linguística...é mui... é... gente é...né... é trabalhoso ... é trabalho árduo (...) eu já trabalhei com turmas que eu fazia isso... mas você olha pra tabela você tem uma... um panorâmica da turma de qual conteúdo que tá precisando ser trabalhado qual é né a maior deficiência da turma assim... né... geral, é muito boa, já fiz... tive essa experiência, mas é muito trabalhosa, com turmas grandes, olha... fica muito difícil o nosso trabalho (...)

*P2 – (...) principalmente com a reestruturação de texto quando se fala por exemplo coe... coere... coesão e coerência (...)na verdade todo mundo ficou em dúvida, na verdade são duas coisas bem distintas uma da outra.... e nessa tabela.... e a análise... é muita coisa....é muito trabalhoso (...) Por isso que eu optei em fazer **esse daqui** (grifos nosso), eles mesmos... como a gente está com outros cursos é... paralelos as aulas normais, né... daí eu tenho menos número de aulas, eu tenho optei por fazer o ditado e eles estar corrigindo, se auto corrigindo pelo menos a questão de pontuação, essas coisas (...) Daí eles já tem uma visão de pontuação, essas coisas de parágrafo, o que por enquanto ainda...entendeu... respeitar...*

Notamos que o P1 e P2 enfatizam a dificuldade em se trabalhar com a Tabela Diagnóstica, principalmente nos aspectos linguísticos, pois os mesmos têm insegurança quanto a esse diagnóstico. O trecho “esse daqui” se refere a uma tabela elaborada pelo professor a partir da Tabela Diagnóstica apresentada nas formações, destacando os aspectos ortográficos da língua, sendo esta dada aos alunos para que os mesmos analisem seus “erros” na ortografia e pontuação. A elaboração dessa tabela reflete o que o professor conseguiu apreender do trabalho realizado com a tabela diagnóstica. O P1 enfatiza

em sua fala que a formação continuada ofertada não foi suficiente para dar conta de todos os aspectos abordados na tabela diagnóstica.

Ainda com relação à correção/diagnósticos de textos, os professores responderam que detêm a correção nos “erros” ortográficos, corrigindo letras maiúsculas, paragrafação e pontuação. No entanto, o diagnóstico de textos não pode se limitar somente a estrutura da língua, é necessário que se explore os entornos do textos. Podemos constatar isso no trecho abaixo:

P1 – Eu também assim, eu de primeiro momento alguns, alguns erros ortográficos não dá pra... iniciar um texto ou o título sem letra maiúscula. Iniciar sem um parágrafo, pelo menos um, pra gente entender, né... sabe que ele sabe, que a letra maiúscula existe, que no quarto ano é difícil né, essa questão de eles não saberem isso ainda.

P2 – É então, é... com essa tabelinha aqui que eu fiz para eles irem olhando eu falei gente vocês tão pulando erro, então cada erro que vocês pular eu vou verificar esses textos de novo, através de ditado, então eu vou verificar cada erro que vocês pular... pular é dois pontos a menos.

A “tabelinha” a que P2 se refere, diz respeito à tabela elaborada por ela e repassada aos alunos para que os mesmos detectem seus “erros” na escrita a partir do ditado. A expressão utilizada pela professora “pular erros” quer dizer que o aluno pode não ter corrigido todas as palavras, deixando algumas com grafia incorreta, sem a devida correção, o que será punido com a subtração de nota. Percebemos que a concepção explicitada pela professora é de que o “erro” não faz parte do processo de aprendizagem devendo ser corrigido sem que o mesmo seja retomado, realizando assim, uma atividade de mecânica de decodificação, com o objetivo de que o professor leia e atribua nota.

Quando questionados quanto à maneira que era conduzida a reescrita de textos, apenas um dos professores se pronunciou afirmando que, inicialmente, a reescrita era realizada de maneira individual. No entanto, o professor não deu conta de orientar todos os alunos, decidindo fazer a correção de maneira coletiva, admitindo que essa forma de correção não dê conta de atender as dificuldades específicas de cada aluno. Salientamos que a reestruturação de forma coletiva não exclui a reestruturação de texto individual, pois elas se complementam.

Diante disso, notamos que, provavelmente, a prática de reescrita de textos, de forma coletiva e/ou individual, está sendo pouco utilizada em sala de aula ou, talvez, nem utilizada o que nos leva a perceber lacunas nesse trabalho, demonstrando a necessidade de se aprofundar estudos e reflexões em torno disso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao efetuarmos a análise das entrevistas realizadas na pesquisa de campo, percebemos que a teoria e a prática ainda caminham descompassadas. Percebemos que a teoria abordada e discutida nos cursos de formação quanto à produção, correção/diagnóstico e reescrita de textos estão muito timidamente sendo utilizadas no dia a dia do professor. Talvez isso se dê devido à insegurança do professor em trabalhar principalmente, com os aspectos linguísticos da língua portuguesa.

No entanto, importa ressaltar que a linguagem está ligada a um contexto e só se revela numa situação e na cadeia de textos, estando ligado às relações dialógicas, devendo, assim, ser estudada como algo em movimento, que reflete e refrata opiniões e crenças. No entanto, essa concepção muitas vezes não é trabalhada em sala de aula, pois, a proposta de produção textual se dá, na maioria das vezes, como evidenciamos, como um exercício de escrita e não como uma proposta real de produção.

Diante dessas discussões nos questionamos: Os encontros de formação continuada foram suficientes para que os professores pudessem rever sua prática pedagógica quanto ao ensino da língua a partir de uma visão sociointeracionista? Ainda caminhamos a passos lentos para isso, no entanto, percebemos que, mesmo timidamente, sim! Os encontros de formação continuada têm contribuído para que o professor possa refletir e revisitar sua forma de trabalho com o ensino de língua, de maneira a compreender que o ponto de partida para isso é o texto, construído nas mais diferenciadas esferas sociais, a partir das interações socialmente estabelecidas.

Diante das discussões apresentadas, temos a consciência de que lacunas na formação do professor ainda permanecem e que a única forma de preenchê-las é por meio de momentos de discussões e reflexões em torno de suas práticas pedagógicas, que evidenciem caminhos a seguir. Salientamos que a leitura e discussões apresentadas não se esgotam aqui, pois outras análises poderão ser realizadas a fim de corroborar ou discordar desta, construindo, assim, novas reflexões.

REFERÊNCIAS

- AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal:** educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: Assoeste, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail [1979]. **Estética da criação verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução: Paulo Bezerra.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Sequência Didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Caderno Pedagógico 1. Cascavel: AMOP/ Assoeste, 2007.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FILK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: São Paulo: Artmed, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. 5ª. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.
- GONÇALVES, Adair Vieira (org); BAZARIM, Milene. **As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In Interação, gêneros e letramento:** a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redações na escola**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.
- SWIDERSKI, Rosiane Maria da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: **Anais da XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, 2008.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.