

A IMPORTÂNCIA DA OFICINA DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiola Fernandes Andrade *
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto **

Resumo: Este artigo, resultante de uma revisão bibliográfica e de uma experiência no quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Fortaleza durante o ano de 2015, possui como objetivo refletir sobre a importância da oficina de escrita no Ensino Fundamental. O estudo é norteado por Calkins (1989), Jolisbert (1994), Rhodes e Dudley-Marling (1996) e Goodland (1984). Para formação de escritores autônomos, os professores podem solicitar a produção de texto diariamente e sugerir temas relacionados com a vida das crianças. Assim, a produção de texto terá sentido para os discentes, uma vez que as vidas deles são importantes e tê-la como tema despertará motivação e interesse pela produção de texto.

Palavras chaves: Produção de texto. Ensino Fundamental. Literatura.

THE IMPORTANCE OF WRITING WORKSHOP AT THE FUNDAMENTAL TEACHING LEVEL

Abstract: This article, resulting from a literature review and an experience in the fifth year of Elementary School in a municipal school in Fortaleza during the year 2015, aims to reflect on the importance of writing workshop in Elementary School. The study is guided by Calkins (1989), Jolisbert (1994), Rhodes and Dudley-Marling (1996) and Goodland (1984). For the training of freelance writers, teachers can request daily text production and suggest topics related to children's lives. Thus, the production of text will make sense for the students, since their lives are important and having it as a theme will arouse motivation and interest in the production of text.

Keywords: Text production. Elementary education. Literature.

Introdução

Durante uma experiência de um ano em uma escola municipal de Fortaleza, precisamente, no ano de 2015, no quinto ano do Ensino Fundamental, verificou-se que as crianças não escrevem para si, mas para a escola, sendo uma atividade que não motiva a criança a escrever textos, pois o sentido da escrita é desviado com os temas sugeridos pelo professor. Neste artigo, trago o pensamento de grandes educadores como Calkins (1989), Rhodes e Dudley-Marling (1996) para refletir sobre o sentido da produção de texto nas escolas e como tornar a escrita um prazer para a vida inteira.

Na sala de aula, o professor sempre pede que as crianças escrevam sobre temas por ele definido. O pensamento e os sentimentos vivenciados pelas crianças não são levados em consideração. Sabe-se que a criança possui um grande potencial para a escrita, pois a linguagem faz parte da sua natureza, mas o prazer,

de se comunicar pela escrita não é desenvolvido quando o professor não procura temas em que as crianças estão prontas para produzir. A vida delas é importante, pois é a vida que torna a produção de texto uma comunicação prazerosa e que as motiva para leitura literária e o estudo da gramática.

A oficina de escrita

Nos dias atuais, a escrita é uma das principais formas de comunicação entre os seres humanos, sendo fundamental motivar as crianças em sala de aula para a produção de texto. Como executar isso é um desafio que requer muitas reflexões e pesquisas. Em busca de embasamento teórico trago as palavras de Calkins, em que afirma que “Os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita.” (CALKINS, 1989, p. 15). Assim, a escola tem a importante missão de ensinar as crianças a escrever a sua história em um texto. Calkins reitera esse pensamento quando afirma:

Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizaram nossa existência (...). A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos. (CALKINS, 1989, p. 15).

O texto escrito pela criança deve ser livre, o pensamento deve ser fruto da razão do produtor de texto e não da razão do outro, evitando assim a equivocada ideia de que as crianças são marionetes. É válido salientar que as palavras do produtor de texto estão recheadas das palavras do outro. Mas o sentimento imbuído na alma, que é subjetivo, traz um diferencial, uma vez que todo ser humano é diferente, singular e possui a sua própria forma de pensar e olhar o mundo. O professor deve estimular o descobrimento de si próprio por meio da escrita. “Escrevemos porque queremos entender nossas vidas.” (CALKINS, 1989, p. 15). Para Rhodes e Dudley-Marling, “A linguagem escrita é transacional no sentido de que ambos, leitores e escritores, contribuem com alguma coisa (através de textos) para o ato de fazer sentido.”¹ (RHODES; DUDLEY-MARLING, 1996, p. 10). Portanto, o ato de escrever com sentido requer uma vivência social, histórica e cultural.

Nas escolas, os professores solicitam poucas produções de textos, o que contraria a posição de Jolisbert (1994), para quem a prática deve ser realizada

diariamente, “[...] com a produção efetiva de textos e uma reflexão metalinguística rigorosa sobre o funcionamento dos textos e da língua.” (JOLISBERT, 1994, p. 18). O ensino da gramática deve ser realizado na produção de texto dos alunos, pois assim, há uma atribuição de sentidos pelos alunos na aplicação das regras gramaticais.

No pensamento de Calkins (1989), é normal que as crianças se sintam incomodadas quando a professora lhes solicita a produção de um texto que não traga um significado. Nas suas palavras, “[...] nós podemos sentir sua apatia quando engendram estórias completamente inadequadas; podemos ouvi-los questionar: Quantas linhas tenho que escrever?” (Calkins, 1989, p. 16). Para a autora, nós também éramos assim. Não devemos nos esquecer do quanto achávamos ruim ter que escrever uma redação cujo tema era “Fale sobre as suas férias”, tema comum em muitas salas de aulas.

Calkins (1989) afirma ainda que motivar a criança para escrever não é o mesmo que ajudar as crianças a envolver-se profundamente e pessoalmente na produção de um texto. Ela mesma vivenciou, em 1989, uma experiência que consistiu em tentar motivar as crianças para a produção de texto; posteriormente, chegou à conclusão de que estava “motivando a escrita” e não fazendo com que as crianças se expressassem por meio do texto.

Quando ensinei na escola primária, cheguei a levar para a sala de aula um ninho de vespas e, mostrando-o orgulhosamente, pedi que todas as crianças escrevessem sobre ele. Somente agora, em retrospecto, vejo que estava sendo paternalista. Eu presumia que meus estudantes não possuíam seus próprios troféus para exibir, que não possuíam suas próprias histórias para contar. (CALKINS, 1989, p.17).

Os adultos gostam de escrever o seu pensamento ou aquilo que os está deixando insatisfeitos, ou felizes, ou algum acontecimento que está modificando a sua vida, enfim, gostam de escrever sobre os seus sentimentos e emoções. As crianças não são diferentes, elas também gostam de se expressar por meio da escrita. Para Calkins (1989), é da natureza do ser humano a necessidade de se expressar por meio da linguagem, seja escrita, oral ou gestual. O professor deve incentivar as crianças a expressar seus sentimentos e emoções por meio da escrita, atividade que deve ser bem planejada para que o estudante se envolva com o assunto do texto a ser produzido. O aluno deve lançar mão da heterogeneidade das

vozes de outrem e se aprofundar no seu “eu”, expressando toda a sua subjetividade por meio das representações simbólicas.

No diálogo entre o professor e o aluno, aquele não deve ser o detentor do saber e da oralidade, porquanto este também possui suas próprias experiências. Muito ao contrário, a conversa deve abrir espaço para o aluno se expressar livremente, de modo que, entre as “falas”, provadas pela heterogeneidade de vozes, prevaleça a do aluno. Em sala de aula, os textos devem ser diferentes, vez que, sendo os alunos diferentes, a subjetividade de cada um deve ser apresentada no texto.

O ser humano, ao nascer, expressa as suas emoções por meio do choro. Na idade pré-escolar, aprende a oralizar e, logo em seguida, na idade escolar, chega a hora de o professor o aluno a expressar os seus sentimentos por meio da escrita. Na visão de Calkins,

Tanto os professores quanto as crianças podem focalizar seu interesse em tópicos de interesse das crianças. Ainda assim, na maioria das salas de aula norte-americanas, o foco do professor não está na criança, mas em uma unidade de estudo, no livro-texto, no currículo elaborado com antecedência. Enquanto isso, as crianças têm suas próprias preocupações: um irmãozinho recém-nascido, a fazenda da avó em Porto Rico, uma carta para o próprio pai. As duas agendas – do professor e da criança – estão a quilômetro de distância, uma da outra. (CALKINS, 1989, p. 19).

A experiência de Calkins (1989) foi escrita com base em sua vivência nos Estados Unidos. Ainda assim, no Brasil é observada a mesma problemática nas salas de aula.

Goodland (1984) é consonante com a ideia em discussão, ao argumentar que os projetos realizados pelas professoras estão distanciados dos pensamentos dos alunos e das suas preocupações, uma vez que os assuntos em que as crianças consideram importantes para a sua vida cotidiana, os professores visualizam como uma dissonância entre conduzir a vida escolar e aquilo que ocorre em sala de aula.

Para Calkins (1989), a realização de uma oficina de escrita requer do professor um diálogo com os alunos, para que aquele possa compreender o pensamento destes e só depois solicitar uma produção de texto. “Na oficina de escrita, os momentos de conexão pessoal formam uma matriz, a partir da qual tudo o mais se desenvolve. As crianças escrevem sobre o que está vivo, sobre o que é

vital e real para elas – e sua escrita torna-se o currículo.” (CALKINS, 1989, p. 21). Diga-se, pois, que a função do professor é escutar e orientar os alunos na escrita.

Quando a criança escreve a sua experiência, ou seja, a sua vida em uma folha de papel, o interesse pela leitura literária aumenta, pois existe a possibilidade dela ler histórias semelhantes a sua. A vida de outras pessoas motiva a leitura quando permite que conheçamos a nós mesmas.

A produção de texto quando bem escrita torna mais compreensível e facilmente somos compreendidos. Isso acentua o interesse pelo estudo da gramática. Assim, a produção de texto, a literatura e a gramática forma um todo que permite a comunicação mais inteligível entre os seres humanos. Se o aluno conseguir enxergar a importância da gramática e da literatura em um texto, tudo fará sentido para ele e a produção de texto entrará em uma outra dimensão, sendo a sua vida escrita com estilo e arte, com um texto coeso e coerente.

No livro “*O que é literatura*”, Lajolo (1982) realiza o seguinte questionamento: “Por que não incluir num conceito amplo e aberto de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais? Ou aquele conto que alguém escreveu e está guardado na gaveta?” (LAJOLO, 1982, p. 10). Ao escrever um texto, o aluno mergulha no seu íntimo e isso faz despertar nele a necessidade da literatura. “A literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.” (LAJOLO, 1982, p. 43). A produção de texto motiva a leitura de livros, pois o aluno passa a se interessar pelas experiências de vida semelhantes a sua.

Nas recomendações dos PCNs (BRASIL, 1997), está escrito que o conhecimento das teorias gramaticas deve ser repassado no interior da produção de texto:

[...] isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos — que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente — deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento. (BRASIL, 1997, p. 60).

A produção de texto deve ser realizada continuamente e, a partir do que foi produzido por cada aluno, deve-se ensinar a gramática. Em outras palavras, a

gramática ensinada de forma isolada não envolve a criança no aprendizado, assim como a produção de texto distanciada da leitura e da gramática fica sem sentido para ela. Para Calkins (1989), na produção de texto “[...] é essencial que a crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores.” (CALKINS, 1989, p. 22). Para a criança escrever deve saber o que escrever, pois “[...] não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo.” (BRASIL, 1997, p. 23). Para tanto, a professora deve saber escutar a criança, para então criar um ambiente de aprendizagem cooperativo.

Um ambiente de aprendizagem em que o aluno se sinta engajado é fundamental para formar crianças autônomas. A criança deve se sentir parte de um grupo que a estimule, valorize-a e torne-a responsável. “Fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio.” (JOLISBERT, 1994, p. 20). A professora deve dar ao aluno todas as condições de ele próprio construir um sentido para a atividade realizada.

Segundo Rhodes e Dudley- Marling (1996), quando uma criança lê livros escolhidos por ela mesma e escreve com base em sua própria experiência de leitura, facilmente ela descobre o poder da leitura e a aplicação do que leu e escreveu na sua vida diária, desenvolvendo espontaneamente habilidades de aprendizado, além de convenções gramaticais como pontuação, divisão silábica entre outros. Por outro lado, “Os alunos cujas experiências de leitura e escrita são cuidadosamente gerenciados pelos professores através do uso de planilhas e livros pré-escolhidos, por exemplo, aprendem apenas como usar a leitura e a escrita para a escola.”² (RHODES; DOUDLEY-MARLING, 1996, p. 19).

Para Foucambert, “[...] a leitura obrigatoriamente antecede a escrita, mesmo se o reinvestimento é imediato.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 39). Portanto, devem-se ler as experiências de outras crianças, desde que façam algum sentido. Jolisbert afirma: “[...] ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. [...] Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade de prazer) numa verdadeira situação de vida.” (JOLISBERT, 1994, p. 15).

Rhodes e Doudley-Marling (1996) afirmam que a “[...] criança deve passar muito tempo se dedicando à leitura e à escrita para que se torne um leitor e um

escritor eficaz.”³ (RHODES. DOUDLEY-MARLING, 1996, p. 20). No pensamento de Chiappini (1994), os livros didáticos colocam as seguintes sequências em termos de prioridades: 1- Leitura do texto; 2- Comentários gerais sobre o texto; 3- Interpretação do texto; 4- Estudo do vocabulário; 5- Produção de texto. Nos livros didáticos, a produção de texto não é tratada com a importância devida.

O ensino da leitura e escrita deve ser ministrado de modo que os estudantes considerem o ato de ler e escrever tão necessário como as “brincadeiras”. Assim realizarão atividades capazes de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como consequência, a criança modificará a representação do livro de literatura e da escola.

O diálogo com os estudantes deve ser realizado antes de se propor a produção de textos e, possui como objetivo conhecê-los melhor. Posteriormente, o professor deve solicitar uma produção de texto dos alunos, cria-se a oficina de escrita.

O protocolo de nº 26 é uma transcrição de uma aula presenciada em uma escola municipal de Fortaleza com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Nesta aula, os alunos foram previamente envolvidos com o tema do texto que iriam produzir. Eles realizaram a atividade com entusiasmo, uma vez que participaram da criação da história. No protocolo de nº 26, pode-se verificar que o texto final produzido não foi fruto da razão de cada aluno, pois a professora não só conduziu, mas também influenciou a criação da história. Os alunos foram, então, marionetes da professora. Para Calkins, “Obviamente, pode haver alguns casos em que você decide pedir que a classe inteira escreva sobre um tema compartilhado, desde que haja fortes razões para fazê-lo.”⁴ (CALKINS, 2006, p. 10). A justificativa desta atividade foi estimular a prática da escrita e repassar para os alunos um conhecimento sobre o início, meio e fim de um enredo.

Protocolo Nº26

Data: 23 de abril de 2015

Horário: das 7h10 às 9h05

Local: sala de aula 11

Cheguei à escola às 7h10 da manhã. Os estudantes estavam em sala de aula. Entrei na sala e sentei em uma carteira do lado direito. Naquele dia, compareceram 18 alunos. A professora distribuiu uma folha de papel ofício para cada aluno e pediu que fizessem uma dobradura. A dobradura serviria para criar uma história. A professora ia iniciar uma história e, em seguida, um aluno de cada vez ia continuar a história, de acordo com a dobradura criada. Alguns

alunos afirmaram que não sabiam fazer dobradura. Então, a professora distribuiu várias dobraduras prontas para servir de modelo e as crianças montaram as suas seguindo o modelo, como mostra a figura 01.



Figura 01 - Montagem da dobradura

A professora colocou em uma mesa, no centro da sala, vários lápis de cor para que pudessem pintar a dobradura. [...] Todos fizeram uma dobradura, quatro alunos receberam ajuda da professora. Os alunos ficaram aproximadamente 20 minutos fazendo a dobradura. A professora passou aproximadamente três minutos pedindo silêncio para iniciar a história. Então, a professora iniciou a história "Era uma vez um sítio cheio de plantas, nele tinha uma casinha muito bonitinha...", a professora parou e ninguém continuou. A professora reclamou dizendo aos alunos "Vocês têm que prestar atenção para completar a história. Vou começar novamente. Era uma vez um sítio cheio de plantas, nele tinha uma casinha muito bonitinha..." Mais uma vez, ninguém continuou. A professora perguntou "Gente, o que é que tem em um sítio?" Um aluno respondeu "animais", outro aluno disse "saci". A professora disse "Temos que organizar. Quem fez os animais deve levantar. Vamos, vou começar novamente. Era uma vez um sítio cheio de plantas, nele tinha uma casinha muito bonitinha tinha..." Uma aluna disse "um cachorro", outra aluna disse "boi", outra aluna disse "uma gatinha". A professora interrompeu a história e iniciou novamente. Dessa vez, a história chegou ao final. Nessa atividade, a professora direcionou o início, o meio e o fim da história. Após a conclusão da história, a professora pregou as dobraduras na lousa (figura 02) para que os alunos pudessem se lembrar da história e escrevê-la em uma folha de papel. Os alunos sabiam o que escrever e haviam participado da criação da história. Pela primeira vez, neste ano, os alunos se sentiram interessados em escrever.



Figura 02- Dobraduras realizadas pelos alunos.

Após o toque para o intervalo, três alunas pediram permissão a professora para ficarem em sala de aula concluindo a produção do texto. A professora deixou.

As produções de textos dos alunos apresentaram títulos semelhantes, assim como o conteúdo da história desenvolvida. Conquanto eles tenham treinado a escrita de forma mecânica, sentiram-se muito estimulados para a produção de texto, certamente por se sentirem participantes ativos na criação da história, ato importante para o conhecimento de um enredo, com início, meio e fim. Para Calkins e Loius (2005), as crianças, precisam de um tempo em sala de aula para realizar uma produção de um texto que contenha uma história, pois:

Para algumas crianças, um dos grandes desafios da escola é que são obrigados a usar a linguagem, não só para comunicar mensagens, mas também para construir um mundo e para recriar a vida deste mundo por meio da produção de texto com histórias reais.⁵ (CALKINS; LOUIS; 2005, p. 1).

Na aula seguinte ao relatado no protocolo de N^o 26, após a leitura, foi solicitado que os estudantes produzissem um texto sobre um tema de sua livre escolha, mas relacionado com a sua vida. Foram dadas algumas dicas como: O que aconteceu ontem ou a narrativa para um amigo (a) de um fato por ele vivenciado, um aniversário de que gostou muito, uma carta para amiga, entre outros. Os alunos ficaram escrevendo com satisfação, pois estavam envolvidos com o tema do texto. A esse respeito, a autora afirma que:

[...] a maneira mais fácil de ajudar as crianças a gostarem de escrever é convidar para escrever sobre assuntos que lhes interessam. Quando as crianças têm a oportunidade e a responsabilidade de escolher os seus próprios temas, eles não apenas estão mais aptos a se envolverem com a escrita, mas, também, são muito mais propensos a se informarem sobre os seus tópicos. Além disso, eles podem aprender o que significa redescobrir assuntos através do processo de escrever sobre eles.⁶ (CALKINS, 2006, p. 9-10).

Nas atividades da oficina de escrita, os estudantes podem repassar para a folha de papel um pouco da sua vida, da sua experiência, razão por que devem se sentir entusiasmados e envolvidos com a produção de texto.

Segundo Calkins, "Precisamos ensinar as crianças a escrever textos como os escritores escrevem - memórias, histórias, editoriais, ensaios, poemas-para um público de leitores, não apenas para o professor."⁷ (CALKINS, 2006, p. 8). As crianças devem escrever textos que sejam importantes para elas, pois só assim eles

terão significado. As crianças devem escolher o tema que irão escrever. “Quando os professores distribuem tópicos, as crianças tornam-se dependentes deles.”⁸ (CALKINS, 1983, p. 25). Calkins (2006) apresenta dicas para se realizar uma produção de texto em que as crianças capturem um pouco da essência das suas vidas:

Pense em um momento em sua vida que por algum motivo realmente te afetou. Pode ser um momento sutil, mas que lhe deu um nó na garganta ou fez seu coração saltar. A última vez que você viu alguém. Um momento em que você percebeu que estava animado (a) em fazer algo. Um encontro com uma pessoa especial.⁹ (CALKINS, 2006, p. 9).

Ao solicitar ao aluno a produção de texto sobre a sua própria vida, o professor passa a ele a certeza de que a vida dele é importante, por isso deve estar escrita em um papel. O professor deve ajudar a criança a pensar em momentos ou histórias que sejam interessantes para ela.

O professor deve planejar a sequência da produção de texto para o ano inteiro. No entanto, antes de cada unidade, deve dialogar com os estudantes (CALKINS, 2006). Como sugestões para a produção de textos, citem-se: 1- Escrever sobre um grande sonho, uma grande ambição, o que gostaria que se realizasse; 2- contar a história por escrito de um livro de que gostou muito.

Segundo Calkins (2006), os professores devem ensinar as habilidades e estratégias de um texto coeso e coerente. Para isso, o professor deve estudar como ensinar a escrever um texto e ser sensível ao que os estudantes estão escrevendo, dialogar com o aluno sobre o texto escrito por ele, numa prova de que ele tem consciência da necessidade do aluno ter professor comprometido com a sua escrita.

O professor pode passear pela sala e olhar o que as crianças estão escrevendo e como estão escrevendo. Assim, ele saberá, de imediato, se as crianças estão escrevendo bem, até como uma forma de diversificar, se achar necessário, os procedimentos didáticos atinentes àquela habilidade.

Para que as crianças escrevam bem, elas devem estar imersas em uma boa literatura. Segundo Calkins (2006), as crianças não vão escrever bem se não lerem livros de literaturas que possuam o poder de penetrar na sua “alma” e nos seus “ossos”. As crianças precisam sentir a *catarse* provocada por uma boa literatura e dar um “suspiro” de leitor. Para isso, devem estudar textos que sejam semelhantes

aos que estão escrevendo. “Ao estudar os textos que se assemelham aos que estão escrevendo, as crianças aprendem as ferramentas do sucesso.”¹⁰ (CALKINS, 2006, p.11).

Calkins, no livro *Lessons from a children*, questiona “Quais são as ligações entre a leitura e a escrita para crianças que já podem decodificar e codificar palavras?”¹¹ (Calkins, 1983, p. 12). A leitura e a escrita estão conectadas e intimamente relacionadas, razão pela qual quando a criança lê muito, certamente, produzirá um bom texto. Da mesma forma, se ela se interessa por escrever bem, irá ler bastante, porque a leitura e a escrita não estão separadas, mas, sim, formam um todo que atua nos processos cognitivos, fortalecendo o desenvolvimento da linguagem.

A figura 03 apresenta o texto escrito por uma aluna do quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Fortaleza. Tal como acontece com muitas crianças das escolas públicas brasileiras, os pais dela trabalham e não têm muito tempo para se dedicar à filha. Ana está com dor de garganta, mas a mãe não a leva ao médico, pois precisa trabalhar. Ana é uma das crianças que mais gostam de ler.

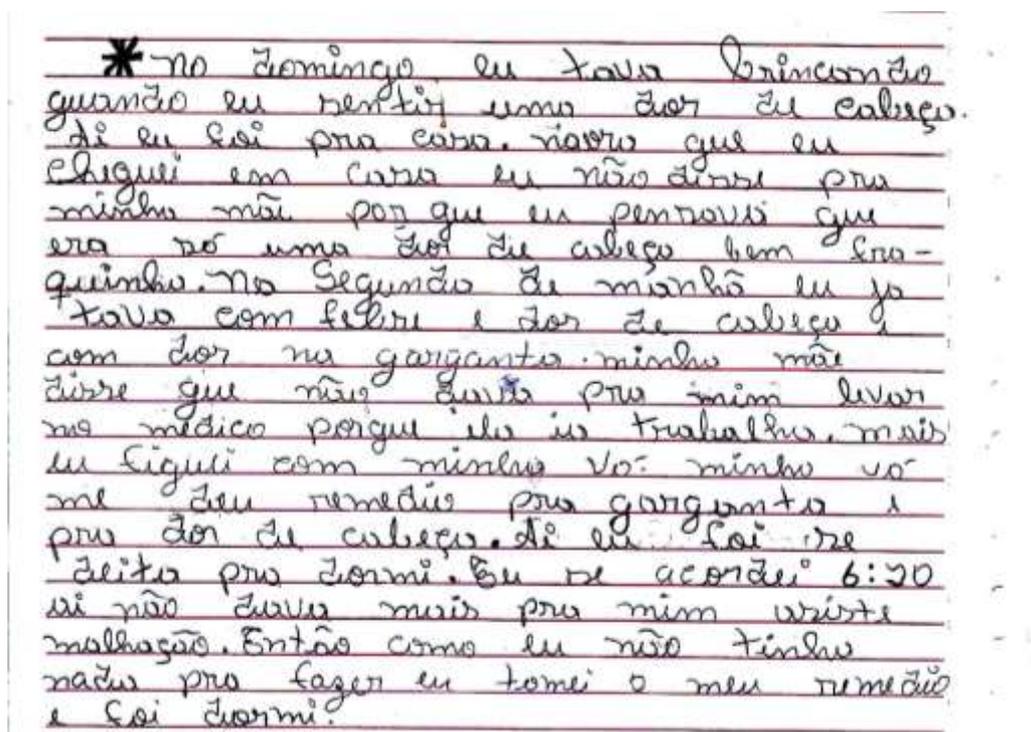


Figura 03 – Texto escrito por Ana, aluna do 5º ano.

A produção de texto escrito por Ana mostra um pouco da sua vida e apresenta sentido para ela. O professor deve aproveitar este potencial que as

crianças possuem para a escrita e motivá-las, só assim formarão escritores autônomos, que valorizam as suas vidas e ideias.

Considerações Finais

Este artigo apresentou uma reflexão sobre a criação de uma oficina de escrita norteadas pelos seguintes autores: Calkins (1989), Jolisbert (1994), Rhodes e Dudley-Marling (1996) e Goodland (1984). Também foi realizada uma experiência no quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola do Município de Fortaleza. Como resultado, os estudantes motivaram-se para a produção de texto quando escreveram sobre as suas vidas ou temas de seu interesse. Os estudantes possuem um potencial enorme para a escrita, e o professor tem a importante missão de promover um ambiente em sala de aula para que os estudantes possam desenvolver as funções psíquicas superiores relacionadas com a escrita. O professor pode estimulá-los também para a leitura literária e para o estudo da gramática, uma vez que a produção de texto, a leitura literária e a gramática formam um todo indissociável quando se pretende aprofundar no conhecimento da linguagem humana.

NOTAS

* Fabíola Fernandes Andrade é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília (2016), mestre em Computação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2002) e graduada em Engenharia Elétrica pela Universidade de Fortaleza - Unifor (1993). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Caucaia, desde 1996. E-mail: fabiola@ifce.edu.br

** Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto é professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP Marília (mestrado e doutorado). Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela UNESP (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP-Marília (1992). Atuou, de 1992 a 2000, em instituições públicas e particulares: no CEFAM (Centro de Estudo, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e em três universidades como professora de Didática e Supervisora de Estágio, além de coordenadora da Pedagogia e de Avaliação institucional. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br

¹ Written language is transactive in the sense that both readers and writers contribute something (through texts) to the act of making meaning.

² Students whose reading and writing experiences are carefully managed by teachers through the use of worksheets and basal readers, for example, learn only how to use reading and writing to "do school".

³ Children must spend a great deal of time reading and writing in order to become effective readers and writers

⁴ Obviously, there may some instances when you decide to ask the entire class to write on a shared topic; when there are compelling reasons to ask this.

⁵ For some children, one of the great challenges of school is that they are required to use language not only to communicate messages but also to build a world and to re-create life in that world- tell real stories.

⁶ (...) the easiest way to help children love writing is to invite them to write about subjects they care about. When children have the opportunity and responsibility to choose their own subjects, they are not only much apt to be invested in their writing, they are also much more apt to be knowledgeable about their topics. In addition, they can learn what it means to rediscover subjects through the process of writing about them.

⁷ We need to teach children to write texts like other writers write-memoirs, stories, editorials, essays, poems – for an audience of readers, not just for the teacher.

⁸ When teachers dole out topics, children become dependent on them.

⁹ Think about a moment in your your life that for some reason really affected you. It might be the tiniest of moments, but it gave you a lump in your throat, it made your heart skip. The last time you saw someone. The time you realized you could actually do that thing you are been longing to do. The encounter with that special person.

¹⁰ By studying texts that resemble those they are trying to make, children learn the tools of their trade.

¹¹ What are the links between reading and writing for children who can already decode and encode word?

REFERÊNCIAS

CALKINS, L; LOUIS, N. **Writing for readers: Teaching skills and strategies**, Portsmouth: Firsthand Heinemann, 2005.

CALKINS, L. **A Guide to the Writing Workshop**, Portsmouth: Firsthand Heinemann, 2006.

CALKINS, L. M. **Lessons from a child**. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1983.

CALKINS, L; BELLINO, L. **Raising lifelong learners**, Massachusetts: a parent's guide. Perseus Books, Cambridge, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOODLAND, John I. **A place called school**, New York: Mac-Graw-Hill Book Company, 1984.

KIERKEGAARD, S. **Ponto de vista explicativo da minha obra como escritor**. Lisboa-Portugal: Orante, 1986.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

Recebido em: outubro de 2016.

Aprovado em: agosto de 2017.