

ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA 4ª
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUCIANA SCARCELLI MORÉ OLIVEIRA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA 4ª
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LUCIANA SCARCELLI MORÉ OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Professor Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran

418.5 O48a	<p>Oliveira, Luciana Scarcelli Moré Análise das práticas de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental / Luciana Scarcelli Moré Oliveira – Presidente Prudente: [s.n.], 2009. 166 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2009. Bibliografia</p> <p>1. Ensino Fundamental. 2. Leitura. 3. Produção de textos. 4. Prática pedagógica. I. Título.</p>
---------------	--

LUCIANA SCARCELLI MORÉ OLIVEIRA

**Análise das práticas de leitura e produção de textos na 4ª série
do ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 25 de Março de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profª Drª. Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profª. Drª. Ana Maria da Costa Santos Menin
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo, Laércio de Oliveira Júnior e ao meu filho Lucas. O primeiro foi quem me ofereceu todas as condições necessárias para a realização desta pesquisa, por sua constante presença e palavras de incentivo. O segundo por preencher os meus dias com muita alegria e luz.

AGRADECIMENTOS

Ao Nosso Senhor Jesus Cristo, em quem sempre me apoiei e que me proporcionou saúde do corpo e do espírito para sempre prosseguir.

Ao meu esposo, Laércio de Oliveira Júnior, pelo eterno incentivo e colaboração durante todo este percurso.

Ao meu querido filho Lucas, fonte de motivação e encantamento.

À minha orientadora, Dr^a Raimunda Abou Gebran, que me acolheu no momento em que eu mais precisava e também pela sua compreensão e carinho, pela orientação competente e pelo exemplo admirável de profissionalismo.

Aos meus pais, Clóvis e Maria Luíza, sinônimos de entendimento e tolerância.

Às professoras das 4^a séries, que foram extremamente cordiais e profissionais e abriram as portas das suas salas de aula para que pudéssemos desenvolver o nosso estudo.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Unoeste, que contribuíram para o meu desenvolvimento intelectual e profissional.

Às professoras Ana Maria e Ana Luzia, pelas valiosas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Às Equipes Gestoras das Unidades Escolares, Direção, Vice- Direção e Coordenação que se colocaram à disposição, fornecendo todos os dados necessários.

À Secretaria Estadual da Educação do estado de São Paulo pela concessão da Bolsa-Mestrado, sem a qual não teria sido possível a realização desta pesquisa.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado e contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

“ [...] é somente através da leitura que qualquer pessoa pode aprender a escrever. A única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura. Os autores ensinam como escrever aos leitores. [...]”
SMITH, Frank (1989; p. 212).

RESUMO

Análise das práticas de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental

Entendemos que cabe à escola, enquanto instituição formal, favorecer em seu contexto práticas de leitura e produção de textos. Tais práticas são importantes para a formação de leitores e escritores autônomos e competentes. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou analisar o desenvolvimento de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental buscando identificar concepções e práticas pedagógicas selecionadas nesse processo. O estudo foi realizado em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual. Optamos por realizar a pesquisa nestas duas instituições considerando que a maior parte dos alunos que recebemos na 5ª série é proveniente das escolas municipal e estadual escolhidas como locus da pesquisa. Também porque temos verificado em nossa prática pedagógica diária que os alunos oriundos destas escolas encontram dificuldades em Leitura e Produção de textos. Assim, tornou-se de extrema importância compreender como esse processo se configura, analisando as concepções teóricas da área de Língua Portuguesa definidas pelas professoras bem como a metodologia por elas utilizada para leitura e produção de textos. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Foram sujeitos da pesquisa duas docentes de 4ª séries, denominadas respectivamente docente A e docente B. Para o embasamento teórico nos utilizamos dos conceitos de leitura como uma atividade de produção de sentido e de texto como unidade concreta de significação, consideradas as condições de sua produção. Para a coleta de dados servimo-nos da análise documental (Projeto Político Pedagógico das escolas, Planos de Aulas das 4ª séries e atividades de produção de texto elaboradas pelas docentes), entrevistas com roteiros semi-estruturados e observações de sala de aula. De posse dos dados procedemos às análises levantando algumas categorias – que trataram das concepções teóricas das docentes, das práticas de leitura e produção de textos - que revelaram a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras. Neste sentido, a pesquisa pretende oferecer subsídios que possam contribuir para a melhoria das práticas de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Leitura; Produção de textos; Prática pedagógica

ABSTRACT

Analysis of practices of reading and production of texts in fourth grade in Elementary School

It is understandable that it concerns the school, as a formal institution, to provide in its context practices of reading and production of texts. Such practices are important to the formation of readers and independent and efficient writers. In this sense, the main purpose of this work was to analyze the development of reading and production of texts in fourth grade in elementary school, trying to identify conceptions and pedagogical experience in teaching used in this procedure. The study took place in two public schools: one belonging to the municipal district and the other one to the state. This work was accomplished in these schools because most part of the students we work with (5th grade) come from the municipal and state schools chosen to be the place of our work. And also, because we came to the conclusion that, in general, they have difficulty in reading and producing texts. Thus, it became very important to realize how this process really happens, and also how these theoretical conceptions in the area of the Portuguese language defined by the teachers as well as the methodology used by them for reading and production of texts. The present work focuses on a qualitative research with delineation in this field of study. Two teachers that teach children in fourth grade were the subject of our work. We decided to call them teacher A and teacher B. For theoretical reason, we made use of conceptions of reading as activity of creation of sense and text as a concrete unit of meaning, taking into consideration all their productions. For data collection, we made use of specific document (The Political-Pedagogic Project of the School: the school development plan for students attending 4th grade and some activities of text production elaborated by the teachers). Besides, we also used interview with semi-structural scripts and observations in classrooms. After having all the necessary information, we went on with our analysis to find out some details which had something to do with the theoretical conceptions belonging to those teachers, which reveal the need of refinement of their pedagogical practices. In this sense, our research intends to offer information which can contribute to improve practices of reading and production of texts in fourth grade in elementary school.

Keywords: Elementary School; Reading; Production of texts; Pedagogical Practice

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONCEPÇÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	14
2.1 Concepções de Linguagem e Língua	14
2.2 Concepções de Leitura	18
2.2.1 O leitor e a leitura	23
2.3 Conceituando Texto	25
2.3.1 Textualidade	26
2.3.2 Intertextualidade	29
2.3.3 Os Gêneros textuais	30
3 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ESPAÇO ESCOLAR	34
3.1 A Escola e a Formação do Leitor Competente	34
3.1.1 Estratégias de compreensão leitora	38
3.2. A Formação de Produtores de Textos	43
3.2.1 O trabalho com a escrita	46
3.2.2 A avaliação das produções de textos	50
4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	52
4.1 Procedimentos Metodológicos	56
4.2 Caracterização do Espaço da Pesquisa	61
4.2.1 Caracterização da escola 1	61
4.2.2 Caracterização dos alunos - Escola 1	62
4.2.3 Caracterização da escola 2	63
4.2.4 Caracterização dos alunos – Escola 2	65
4.3 Sujeitos participantes da pesquisa	65
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
5.1 Concepções Teóricas das Docentes	67
5.2 Estratégias de Leitura	72
5.2.1 Prática de leitura – Docente A	72
5.2.2 Prática de leitura – Docente B	75
5.3 A utilização de Diferentes Espaços e Recursos Favorecedores de Leitura	81
5.4 O processo de Produção de Textos	88
5.4.1 Prática de produção de texto – Docente A	88
5.4.2 Prática de produção de texto – Docente B	96
5.5 As Atividades de Reescrita	98
5.5.1 Prática de reescrita – Docente A	99
5.5.2 Prática de reescrita – Docente B	106
5.6 A Diversidade de Gêneros Textuais Trabalhados em Sala de Aula	115
5.7 A Avaliação das Produções Textuais	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

ANEXOS.....	129
Anexo 1 - Plano de Ensino de Língua Portuguesa 2008 – Escola 1.....	130
Anexo 2 - Plano de Ensino de Língua Portuguesa 2007 – Escola 2.....	136
Anexo 3 – Conteúdos de Português da 4ª série – Escola 2.....	141
Anexo 4 – Texto 1: “A raposa e as uvas”.....	143
Anexo 5 – Texto 2: “O galo e a raposa”.....	144
Anexo 6 – Texto 3: “A lebre e a raposa”.....	145
Anexo 7 – Texto 4: “Camundongo da cidade e o camundongo do campo.....	146
Anexo 8 – Apresentação do texto: “A galinha ruiva” em Power Point.....	147
Anexo 9 – História em quadrinho - Horácio.....	150
Anexo 10 – Características da carta.....	152
Anexo 11 – Características do anúncio.....	153
Anexo 12 – Características da propaganda.....	154
Anexo 13 – Atividades do SARESP 2007.....	155
APÊNDICES.....	156
Apêndice 1 – Entrevista semi-estruturada – Docente 4ª série.....	157
Apêndice 2 – Transcrição da entrevista – Docente A.....	160
Apêndice 3 - Transcrição da entrevista – Docente B.....	163
Apêndice 4 – Registro de observação da sala de aula.....	165

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o processo de formação do leitor e do escritor competente de textos inicia-se ou ocorre predominantemente na escola. Daí a responsabilidade de a escola, como instituição formal, promover em seu contexto um trabalho efetivo que ofereça práticas de leitura e produção de textos aos alunos.

A sociedade contemporânea exige cada vez mais que o indivíduo seja leitor e escritor competente de textos. Neste sentido, o aluno deve ser capaz de ler e interpretar diferentes textos que circulam socialmente e de assumir-se como cidadão ao produzir textos nas mais diversas situações.

É por intermédio da leitura e da escrita que se tem acesso ao patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade. Desta forma, a leitura e a escrita fornecem ao aluno elementos que possibilitem que ele se constitua como sujeito histórico, social e político, pois lhe é possível refletir a respeito da sociedade em que se insere e dela participar criticamente. Também proporciona o contato com outras experiências, opiniões e estimula a imaginação e sensibilidade.

Nesta perspectiva, consideramos que cabe à escola a formação e o incentivo às práticas de leitura e escrita. Assim, a ação do professor deve se orientar no sentido de promover a leitura e produção de textos entre os alunos por meio do desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Envolvida neste processo de ensino aprendizagem atuo como professora efetiva de Língua Portuguesa da rede pública estadual do estado de São Paulo e ministro aulas , há cerca de dez anos, às 5ª séries do ensino fundamental.

Ao longo do período acima citado e por meio da prática pedagógica diária, tenho verificado que os alunos apresentam na referida série, dificuldades em leitura e produção de textos. A escola em que leciono situa-se na periferia da cidade de Presidente Venceslau. Assim, os alunos que ingressam nas 5ª séries nesta escola são provenientes das 4ª séries de instituições públicas, tanto estaduais quanto municipais. Por isso escolhi duas unidades escolares como *locus* da pesquisa, uma municipal e outra estadual. Optei por realizar a pesquisa nestas duas instituições considerando que a maior parte dos alunos que recebo na 5ª série é oriunda destas duas escolas públicas, citadas anteriormente.

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou analisar o desenvolvimento de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental buscando identificar concepções e práticas pedagógicas perceptíveis nesse processo.

Para a realização da pesquisa fui motivada por inquietações. Durante estes dez anos, as perguntas sobre a prática das docentes no ano anterior eram destinadas aos alunos. As indagações se referiam à leitura e produção de textos: no ano passado, vocês liam muitos textos? Participavam de Projetos de Leitura? E quanto à produção de textos, vocês escreviam com certa frequência? Quando escreviam textos, faziam a reescrita ou revisão do texto? As respostas eram sempre incompletas e insatisfatórias e não revelavam as práticas pedagógicas das docentes.

Assim, iniciei o estudo em busca de respostas às minhas inquietações. É preciso destacarmos que a compreensão destes dois casos foi necessária para que pudéssemos desvelar as condições e as metodologias que permeiam/subsidiam as práticas de leitura e produção de textos escritos nestas salas de aula.

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Foram sujeitos da pesquisa duas docentes de 4ª séries, denominadas respectivamente docente A e docente B. Para a coleta de dados servimo-nos da análise documental (Projeto Político Pedagógico das escolas, Planos de Aulas das 4ª séries e atividades de produção de texto elaboradas pelas docentes), entrevistas com roteiros semi-estruturados e observações de sala de aula.

De posse dos dados procedemos às análises. Para tanto, tomamos como referencial o aporte teórico utilizado na pesquisa. A partir deste referencial teórico elegemos algumas categorias – que trataram das concepções teóricas das docentes, das práticas de leitura e produção de textos - que revelaram a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras.

A pesquisa foi organizada da seguinte forma:

No segundo capítulo, *Concepções teórico – metodológicas do ensino de Língua Portuguesa*, apresentamos as concepções teóricas básicas que constituem e devem nortear o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Tais concepções se referem aos conceitos lingüísticos de Linguagem, Língua, Leitura e Texto. A apresentação destas concepções se fez necessária para subsidiar

/embasar a análise das observações realizadas em sala de aula das práticas de leitura e produção de textos no contexto escolar.

No terceiro capítulo, *Leitura e Produção de textos no espaço escolar*, abordamos a leitura e produção de textos no contexto escolar. Explicitamos as estratégias de leitura e a importância da escrita ser compreendida como trabalho, ou seja, como um resultado contínuo do processo ensino aprendizagem. Finalmente, abordamos o papel da reescrita na construção do texto.

No quarto capítulo, *Trajetória metodológica da pesquisa*, explicitamos como se desenvolveu a pesquisa, ou seja, quais os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo. Desta forma, procuramos oferecer uma melhor compreensão do estudo realizado.

No quinto capítulo, *Análise e discussão dos dados*, tratamos da discussão e análise dos dados obtidos durante a realização da entrevista, a partir dos quais identificamos algumas categorias de análise no que se refere às práticas de leitura e produção de textos das docentes.

No sexto e último capítulo, *Considerações finais*, apresentamos alguns subsídios que possam contribuir para a melhoria das práticas de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo apresentamos as concepções teóricas básicas que constituem e devem nortear o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Tais concepções se referem aos conceitos lingüísticos de Linguagem, Língua, Leitura e Texto.

Num primeiro momento, tratamos das concepções de Linguagem e Língua. No item seguinte apresentamos as concepções de Leitura mais recentes, as posturas do leitor diante de um texto e a Leitura como prazer. Por fim, conceituamos Texto e Textualidade e explicitamos os fatores que constituem a Textualidade. No mesmo item também definimos gênero textual e citamos os principais gêneros textuais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o segundo ciclo do ensino fundamental.

2.1 Concepções de Linguagem e Língua

A linguagem está totalmente presente no processo ensino/aprendizagem já que tanto a transmissão quanto a construção do conhecimento se faz na e com a linguagem. Entretanto, ela não é apenas uma atividade escolar. A todo o momento estamos nos comunicando: seja através da fala, da escrita ou por meio de gestos. E para nos comunicarmos utilizamos a linguagem.

Para falarmos sobre a linguagem é necessário que compreendamos o que é a linguagem, como ela funciona e qual a sua natureza (seu caráter histórico e social).

É a necessidade de interagir, estabelecer o diálogo com o outro e demonstrar seus sentimentos e opiniões que faz com que o homem se manifeste por meio da linguagem. Tal fato a caracteriza como uma atividade exclusivamente humana, histórica e social.

A linguagem é uma atividade que se caracteriza por apresentar:

- o conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade;
- o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas;
- os meios lingüísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas. (SÃO PAULO, 1992, p. 16).

A linguagem é um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, em uma longa história, o sistema lingüístico e comunicativo utilizado em uma comunidade: uma língua. Portanto, saber falar significa saber uma língua. E é por meio desta língua que os membros de uma determinada comunidade lingüística interagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (1998, p. 20) “língua é um sistema de signos específico, histórico e social que possibilita aos indivíduos significar o mundo e a sociedade em que estão inseridos”. Tal conceito considera que a língua é produzida nas relações sociais vividas pelo falante, que opera sobre a linguagem construindo hipóteses a respeito do seu funcionamento.

Desta forma, a língua é um conjunto estruturado e específico porque está sujeita a regras. Estas regras são relativas ao modo de construir e interpretar expressões (regras descritas nas gramáticas) assim como as regras que dizem respeito à conversação. Tais regras constituem o lado histórico de uma língua.

Como afirma Possenti (1999, p. 80) “Saber uma língua é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue”. Neste sentido, devemos entender regras como um processo sistemático dos falantes de uma comunidade lingüística que “jogam” entre si o mesmo jogo da linguagem.

Assim, por seu caráter estritamente social, a língua está sujeita às variedades de uso. Tais variedades referem-se aos diferentes tipos de situação (graus de formalismo) ou a fatores regionais como idade, sexo, escolaridade ou posição social. Este conjunto de variações pode existir em qualquer língua e representa o seu caráter dinâmico e social.

Neste sentido, para compreendermos o significado das expressões é preciso considerar os fatores culturais, as relações que se estabelecem entre os interlocutores, os conhecimentos que partilham, ou seja, o contexto em que se dá a comunicação.

Segundo Travaglia (1996), em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a linguagem humana tem sido concebida de três maneiras distintas:

- a) Linguagem como expressão do pensamento e “espelho” do mundo: esta concepção é a mais antiga e corresponde à gramática tradicional.
- b) Linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação: a língua é vista como código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. É a decodificação.
- c) Linguagem como forma ou processo de interação: esta concepção considera a linguagem como lugar de interação humana. Nesta concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua é estabelecer relações, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

Em concordância com esta perspectiva interacionista, Geraldi (1999, p. 41) destaca o caráter dialógico da linguagem e afirma que por “meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala”.

A concepção adotada por este estudo é a linguagem como forma de interação, atividade humana, histórica e social. E de língua como uma prática viva sujeita a variações, já citadas anteriormente, concebida num processo dialógico ininterrupto.

A ação docente orientada por estas concepções de Linguagem e Língua resultará em atitudes que nortearão o trabalho pedagógico e refletir-se-ão no ensino da língua materna.

Compartilhando destas mesmas concepções de Linguagem e de Língua explicitadas acima, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) ressaltam que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem. Para que esta expansão ocorra devem ser desenvolvidas quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Desta forma, ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares (1997), os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser selecionados em torno do desenvolvimento destas habilidades e organizados em dois eixos básicos:

1. Língua oral: usos e formas
2. Língua escrita: usos e formas, que se subdividem em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que por sua vez se desdobra em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais” que correspondem à “Análise e reflexão sobre a Língua”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) sugerem que as práticas de linguagem (de leitura, produção de textos e análise e reflexão sobre a língua) estejam organizadas em função do tratamento metodológico baseado no eixo USO - REFLEXÃO - AÇÃO. De forma mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO – REFLEXÃO – AÇÃO significa analisar os produtos obtidos neste processo assim como o próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados.

Como a pesquisa apresenta como sujeitos professoras que ministram aulas às 4ª séries do Ensino Fundamental, é preciso conhecer quais os objetivos a serem atingidos pelos alunos, propostos pelos docentes ao final desta série.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o segundo ciclo do ensino fundamental (3ª e 4ª séries) estabelecem que, progressivamente, ao final deste ciclo os alunos sejam capazes de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação:
- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que correspondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de

- pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis:
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
 - Escrever textos com domínio de separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
 - Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (BRASIL, 1997, p. 124-125).

Os conceitos lingüísticos e os objetivos referentes à área de Língua Portuguesa apresentados acima provocam alguns questionamentos: Como a escola tem desenvolvido o trabalho com a língua materna numa perspectiva de prática de leitura e produção de textos escritos? Mais especificamente: como professores de 4ª série concebem a linguagem, a leitura, o texto e a produção de textos em suas atividades em classe?

Tratamos no item a seguir das concepções mais recentes que definem o que é Leitura, dos fatores e das estratégias de leitura necessários à compreensão de um texto assim como os posicionamentos assumidos pelo leitor diante de um texto.

2.2 Concepções de Leitura

Sabemos que um trabalho de produção de textos escritos prevê anteriormente um trabalho com a leitura de textos. Também como professores estamos conscientes da importância da leitura para a formação e desenvolvimento intelectual dos indivíduos, pois ela é uma atividade que promove a consecução de novas aprendizagens.

Desta forma, neste tópico procuramos explicitar as concepções de Leitura mais recentes e compreender melhor como diferentes estudiosos de leitura a tem definido. Tal entendimento é necessário para analisarmos como a leitura é concebida na prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental, o que certamente se refletirá na expressão escrita.

Devemos compreender a leitura como muito além de simples decodificação sonora e mecânica dos elementos lingüísticos que constituem um

texto. De acordo com Solé (1998, p. 22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Esta interação ocorre a distância entre autor e leitor mediados pelo texto, ou seja, o leitor vai em busca do significado do texto. E em cada texto há um leitor virtual inscrito, que foi constituído no ato da própria escrita. Conforme Orlandi (1988, p. 9) “[...] assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem que se relacionar necessariamente”.

E, ao se deparar com um texto, o leitor inicia a construção da compreensão deste texto. Desta forma, precisamos entender a leitura como um ato não só cognitivo como também social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Assim, Kleiman (1989, p. 65) ressalta o papel do leitor na construção da compreensão do texto: *A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.*

Assumindo uma perspectiva dialógica, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não preexiste a essa interação. Conforme Koch e Elias (2007, p. 11):

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos do texto presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Nesta relação texto e sujeitos intervêm vários fatores como: o próprio texto, as nossas leituras anteriores, os processos cognitivos que realizamos ao ler um texto (conhecimentos prévios e esquemas de conhecimento), as estratégias de leitura que utilizamos e os objetivos que determinamos para a leitura. Todos esses fatores contribuirão para a construção da compreensão do texto.

Para a construção da compreensão do texto, devemos considerar os fatores lingüísticos e materiais que compõem este texto. Se o texto estiver bem

escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado sobre o assunto abordado, ele terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado.

Caso ocorra o contrário, ou seja, o texto apresente problemas relacionados à coerência e à coesão como, por exemplo, inadequação vocabular, ambigüidades, ausência de sinais de pontuação ou algumas imprecisões será mais difícil para o leitor compreendê-lo. Segundo Koch e Elias (2007, p.28) *os aspectos materiais do texto também podem comprometer a sua compreensão como tamanho da letra, parágrafos muito longos, a cor e textura do papel ou excesso de abreviações.*

Como estamos tratando a todo momento de significado e de construir significados para o texto, faz-se necessário esclarecermos alguns conceitos.

Devemos entender que o termo significação, ou seja, dar significado a um texto deve ser entendido aqui como constituído por duas dimensões básicas. São elas: o sentido literal e o contextual.

O sentido literal corresponde ao sentido lingüístico das palavras, que são inerentes a elas. Tais sentidos poderiam ser expressos por meio de outras palavras ou expressões sinônimas.

O sentido contextual ou situacional corresponde ao significado que a palavra adquire em determinado contexto. De acordo com Koch e Elias (2007, p. 57) *na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.* Ainda, segundo as autoras, *o contexto é, portanto um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto. (p. 64).*

Para explicar melhor este conceito, Koch e Elias (2007, p. 59) utilizam-se da metáfora do iceberg, que tem uma superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito). Podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido.

Sendo assim o contexto engloba não só a estrutura textual como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores (conhecimento lingüístico prévio, enciclopédico e outros).

Para a compreensão do texto interferem também as histórias de leitura do leitor, sejam elas poucas ou muitas. Conforme Orlandi (1988, p. 43), “o conjunto

de leituras feitas configuram em parte a compreensibilidade de cada leitor específico”.

É evidente que um leitor que tenha maior experiência de leituras terá mais condições para construir a compreensão do texto. Assim, possivelmente, ele terá maior facilidade ao buscar na memória os fatores que interferem no processamento textual, ou segundo Kleiman (1989, p. 09) “processos cognitivos em que o leitor se engaja para construir os sentidos do texto”.

Na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas ou sistemas de conhecimentos, a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação. Dentre as ações ou sistemas de conhecimento que ativamos para compreensão do texto estão os conhecimentos prévios, os conhecimentos lingüísticos e o conhecimento textual.

Os conhecimentos prévios correspondem aos conhecimentos adquiridos pelo leitor ao longo de sua vida. São esses conhecimentos, além das pistas e sinalizações que o texto oferece que entram em “jogo” na construção do sentido do texto.

O conhecimento lingüístico “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”. (Kleiman, 1989, p. 13)

O conhecimento textual corresponde ao conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos que o leitor possui. Este conhecimento determinará as suas expectativas em relação aos textos e que favorecem a compreensão dos mesmos.

Para Kleiman (1989, p. 20) “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão”.

O conhecimento de mundo ou enciclopédico é um tipo de conhecimento que pode ser adquirido tanto formalmente quanto informalmente. Segundo Koch e Travaglia (1989, p. 61) “o conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”.

De acordo com Kleiman (1989, p. 23) há um segundo tipo de conhecimento de mundo, geralmente adquirido informalmente, através de nossas

experiências e convívio numa determinada sociedade. Este conhecimento é denominado pela autora de esquema.

A ativação deste conhecimento, no momento oportuno, é também essencial à compreensão de um texto. O esquema de conhecimento proporciona ao leitor grande economia e seletividade ao falar ou escrever porque ele é um conhecimento estruturado (está ordenado), parcial (inclui apenas o que é mais previsível nas situações) sobre um assunto ou situação típicos.

Dando continuidade à sua atividade de leitura, enquanto construtor de sentidos, o leitor utiliza-se da materialidade lingüística do texto, estabelece relações ativando seus conhecimentos prévios e esquemas de conhecimento, recupera na memória as suas leituras anteriores e também faz uso de estratégias.

Ao iniciarmos a leitura de um texto, temos como principal objetivo compreendermos o que este texto está dizendo. Para tal, utilizamo-nos de procedimentos que servem para regular, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para alcançarmos o objetivo a que nos propomos. Estes procedimentos são denominados de estratégias de compreensão leitora.

Segundo Solé (1998, p. 71) “As estratégias são responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato do leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara”.

As estratégias são utilizadas pelo leitor de forma inconsciente, o processamento da informação escrita acontece de forma automática. Ainda de acordo com Solé (1998) as estratégias são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo. Sendo assim elas podem ser ensinadas a qualquer leitor, favorecendo o desenvolvimento da compreensão leitora. A autora destaca também a contribuição das estratégias de leitura para o ensino, que será abordada no capítulo 3 do presente trabalho.

Também não devemos nos esquecer de que ao escolhermos determinado texto para ler o fazemos motivados por uma intenção, ou seja, temos um objetivo ao iniciarmos aquela leitura. Abordaremos no tópico a seguir os posicionamentos do leitor diante do texto.

2.2.1 O leitor e a leitura

Neste processo de interação entre o leitor e o texto, o leitor pode assumir diversas posturas que dependerão dos objetivos que se pretende atingir, que podem ser muito variados: podemos ler um texto para nos mantermos informados, para realizarmos trabalhos acadêmicos, para obtermos uma informação ou simplesmente por puro prazer.

Geraldi (1999, p. 92) explica que ao lermos nos colocamos ante o texto, ou seja, assumimos posturas ao estabelecer a relação de interlocução (texto e leitor). Ele elenca quatro posturas principais que o leitor pode assumir diante de um texto. São elas: ler para buscar informações, ler para estudar o texto, ler o texto como pretexto e ler como forma de fruição. Explicitaremos abaixo cada uma destas posturas:

- Leitura em busca de informações: o objetivo principal deste tipo de leitura é extrair informações. Geraldi (1999, p. 93) alerta, porém, que esta leitura deve ser realizada buscando responder à pergunta “para quê”. Para o autor:

Duas formas podem orientar, em termos metodológicos, esse tipo de leitura: a busca de informações com roteiro previamente elaborado (pelo próprio leitor ou por outro) e a busca de informações sem roteiro previamente elaborado. No primeiro caso, lê-se o texto para responder questões pré-estabelecidas; no segundo caso, lê-se o texto para verificar que informações ele dá. Em ambos os casos, é prefacial a questão do “para quê” ter mais informações (p. 93-94).

- Leitura para estudo do texto: neste tipo de leitura, o objetivo principal é explorar o texto: sua estrutura, a coerência estabelecida entre os parágrafos, pontos de vista defendidos por personagens, etc.

- Leitura do texto-pretexto: neste tipo de leitura o texto seria pretexto para a produção de outros textos. Segundo Geraldi (1999, p. 97) “para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc”.

- Leitura como fruição do texto: corresponde à leitura por prazer, o ler por ler. O único objetivo deste tipo de leitura, segundo Geraldi (1999, p. 98) é o “*desinteresse*” pelo controle do estudo que levará, obviamente, a outras vantagens como o saber, o acesso à informação dentre outras.

Solé (1998) acrescenta outros objetivos como: ler para revisar um texto próprio, ler para praticar a leitura em voz alta e a ler para seguir instruções. De acordo com a autora os dois primeiros objetivos são utilizados com maior frequência nas atividades de ensino de leitura no contexto escolar.

Todas as considerações acerca da leitura tratadas anteriormente destacam que ela deve ser entendida como processo de interação social entre texto e sujeitos, que existe uma relação de dependência entre estes, que ativamos nossos conhecimentos e utilizamos estratégias para construirmos os sentidos do texto e que definimos objetivos para a leitura.

Desta forma, devemos entender a leitura como um ato complexo. Realmente a leitura é complexa, pois envolve todos os fatores explicitados até aqui. Mas ela é também gratificante e enriquecedora, pois por meio dela podemos nos colocar no papel de protagonista na construção do nosso próprio conhecimento; é prazerosa porque por meio dela podemos nos emocionar e nos divertir.

Segundo Kleiman (1989, p. 11) a leitura “é uma atividade simples, natural e prazerosa desde que seja em busca de significados e sentidos, como outras atividades comunicativas”.

A leitura é forma de participação humana no estabelecimento de relações. É através dela que o homem tem acesso aos conhecimentos construídos ao longo da História. De acordo com Silva (1987, p. 41)

[...] a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade, por isso mesmo sempre reflete o humano.

É nesta acepção de leitura entendida como processo complexo, interativo, dialógico, crítico, social e prazeroso que nortearmos esta pesquisa.

No próximo item trataremos das concepções de texto, ou seja, o que é um texto, os fatores que lhe conferem textualidade, os gêneros textuais e a produção de textos escritos.

2.3 Conceituando Texto

Em nosso dia a dia, estamos o tempo todos nos comunicando e produzindo textos, sejam eles, orais ou escritos. E no contexto escolar a presença do texto é constante: a leitura e produção de textos permeiam todas as áreas do conhecimento.

Conforme afirma Geraldi (1999, p. 105) *o trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leitura, quer enquanto trabalho de produção.*

De acordo com os Parâmetros Curriculares (1998, p. 23) “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”.

Desta forma o que é texto? O que podemos considerar um texto? Segundo Koch e Travaglia (2008, p. 08):

[...] o texto será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Koch e Elias (2007) destacam que o sentido de um texto não depende apenas da sua materialidade lingüística, mas também dos conhecimentos prévios, do contexto de produção deste texto, assim como da capacidade do leitor de preencher as lacunas por ele encontradas. Orlandi (1988, p. 21) completa que, numa perspectiva discursiva, “o texto é definido pragmaticamente como unidade concreta de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto se constitui, portanto, no processo de interação”.

Por ser construído num processo interacional, ao produzirmos um texto esperamos que este seja lido por outras pessoas. E, esperamos, também, que ele seja compreendido por elas. Por isso, este possível leitor já se insere no próprio contexto de produção do texto. Há um “jogo” entre o leitor virtual e o leitor real deste texto.

Conforme assevera Geraldi (1999, p. 102)

[...] é porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar o seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima do sentido que lhe quer dar o autor.

Se pretendermos que o nosso texto seja bem compreendido por seus possíveis leitores, isto é, que o leitor consiga estabelecer um sentido para ele, este texto deve apresentar textualidade e obedecer a alguns critérios que lhe conferem esta textualidade.

Mas o que é textualidade? Quais são estes critérios que fazem com que um texto faça sentido para seus usuários?

2.3.1. Textualidade

Costa Val (1999) chama de textualidade o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não um amontoado de frases sem sentido. Koch (1989, p. 26) complementa que a “seqüência é percebida como um texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global”.

São sete os fatores responsáveis pela textualidade de um texto: a coerência e a coesão (que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto), a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (que se relacionam com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo).

Dentre estes fatores, a coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. A base da coerência de um texto está na continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto.

Segundo Koch e Travaglia (2008, p. 26)

Essa continuidade diz respeito ao modo como os componentes do mundo textual, ou seja, o conjunto de conceitos e relações subjacentes à superfície lingüística do texto, são mutuamente acessíveis e relevantes.

O relacionamento entre esses elementos não é linear por isso dizemos que a coerência é subjacente. Ela envolve não só aspectos lingüísticos, como também os aspectos cognitivos, sócio-culturais, interacionais. Para que a coerência se estabeleça é necessário que o texto seja compatível ao conhecimento de mundo de seu interlocutor.

Para Costa Val (1999, p. 6):

[...] a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual - e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

A coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão se entende a ligação, as relações que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície do texto. A coesão é responsável pela unidade formal do texto, constrói-se por meio de mecanismos gramaticais, lexicais e semânticos. Ela é explicitamente revelada pelas marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto o que lhe confere um caráter linear.

A compreensão de um texto depende também de fatores pragmáticos ou de contextualização como a interação, crenças, valores, atitudes, intenções, preferências entre os interlocutores. Estes fatores (intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade) estão relacionados ao funcionamento do texto enquanto atuação informacional e comunicativa ajudando a sustentá-lo e dando-lhe coerência.

Segundo Costa Val (1999), a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. Para tanto, o produtor do texto seleciona formas lingüísticas que revelam certas intenções. A intencionalidade é construída lingüisticamente.

Já a aceitabilidade, de acordo com a autora (p. 11) diz respeito “à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou cooperar como os objetivos do produtor”. A aceitabilidade corresponde à atitude cooperativa dos receptores em relação ao texto. Tanto a intencionalidade quanto a aceitabilidade são as duas faces constitutivas do princípio

de cooperação e definitórias para a compreensão de um texto que se julgue coerente.

O fator referente à situacionalidade de um texto trata do nível de inserção do texto numa determinada situação de comunicação, num determinado contexto. Na compreensão de um texto, é necessário que sejam considerados os contextos de situação. Os contextos de situação são dinâmicos e, por isso, sua análise é um processo permanente no qual as pessoas constroem os traços relevantes do contexto. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 77)

Koch e Travaglia (1989, p. 76) explicam que:

[...] se a condição de situacionalidade não ocorre, o texto tende a parecer incoerente, porque o cálculo de seu sentido se torna difícil ou impossível. Foi a não-situacionalidade que, em grande parte, levou muitos estudiosos a dizerem que certos textos eram incoerentes, propondo, com base nisso, uma gramática de texto de um tipo que incorporava algo semelhante à gramaticalidade/ agramaticalidade das frases para o texto. Depois verificou-se que textos ditos incoerentes eram perfeitamente coerentes, e faziam sentido, desde que os imaginássemos numa situação X, com determinadas características..

Outro fator que interfere na construção da coerência de um texto diz respeito ao grau de previsibilidade das informações que estarão presentes no texto, se essas são esperadas ou não, se são previsíveis ou não. É a previsibilidade que vai determinar a seleção e o arranjo da informação no texto, de forma que o receptor compreenda o sentido com menor ou maior facilidade.

Em relação à previsibilidade, Costa Val (1999, p. 14) considera que o texto deve se “manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade”.

Dentre os fatores que conferem sentidos na compreensão de um texto temos também a intertextualidade. Por estar muito presente atualmente em vários textos como elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita e leitura, dedicamos um item para tratar deste fator de textualidade.

2.3.2 Intertextualidade

Em nossas práticas cotidianas de linguagem estamos sempre nos referindo a outros textos já produzidos, o que estabelece uma rede de relações entre os textos.

Conforme Koch e Elias (2007) a intertextualidade ocorre quando, em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido e que faz parte da memória social de uma coletividade. Entendemos por intertexto o texto anteriormente produzido, ou seja, constituído previamente e que faz parte da memória social de uma sociedade.

A intertextualidade está intimamente relacionada à produção/recepção dos sentidos de determinado texto, pois a compreensão deste texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores. O reconhecimento ou não da intertextualidade dependerá dos conhecimentos prévios do leitor assim como da sua história de leituras. Este reconhecimento é de fundamental importância para a construção da compreensão do texto.

A intertextualidade pode ser percebida facilmente ou não, dependerá da maneira como ela se constitui: explicitamente ou implicitamente. De acordo com Koch e Elias (2007) na intertextualidade explícita há a citação da fonte como acontece nas citações, nos discursos relatados, nas traduções, nas retomadas de textos e outras situações.

Na intertextualidade implícita não há citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória. Tal fato ocorre porque o autor do texto pressupõe que esta informação já faça parte do conhecimento de mundo do leitor. A intertextualidade implícita é muito utilizada em paródias, textos publicitários, paráfrases e ironias. Quando o leitor do texto não consegue identificar o intertexto presente, a construção da compreensão do sentido e dos seus efeitos fica prejudicada.

Os fatores explicitados acima conferem textualidade ao texto e contribuem para a construção, pelo leitor, dos sentidos do texto.

Costa Val (1999, p. 16) ressalta como se dá a construção da unidade textual:

[...] a unidade textual se constrói, no aspecto *sociocomunicativo*, através dos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade); no aspecto *semântico*, através da coerência; e, no aspecto *formal*, através da coesão.

Além destes fatores, é importante também que o leitor conheça o modo de organização, estilo e propósito dos textos. Estamos nos referindo aos gêneros textuais, os quais destacamos no próximo subitem.

2.3.3. Os Gêneros textuais

Diariamente, produzimos os mais diversos tipos de textos e nos utilizamos destes textos de acordo com a especificidade da situação comunicativa em que nos inserimos. Desta forma, cada situação comunicativa exige o uso de determinado gênero textual. Tal fato ocorre tanto na escrita como na fala. Assim, os gêneros contribuem para facilitar e ordenar as nossas atividades comunicativas.

Por se situarem na esfera social, os gêneros são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. De acordo com Marcuschi (2005, p. 19) “[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”. Sendo assim, os gêneros surgem para atender aos usos e às necessidades da sociedade em que estão inseridos, e estão relacionados, também às inovações tecnológicas.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. E caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas estruturais.

Mas o que é um gênero textual? A noção de gênero é amplamente discutida por Mikhail Bakhtin (1953/1979). Segundo o autor, o uso da língua se dá por meio de enunciados concretos e únicos utilizados pelos integrantes de determinado campo da atividade humana.

De acordo com Bakhtin:

[...] esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo,

a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (2003, p. 261-262).

Schneuwly (2004, p. 25) explica melhor a perspectiva bakhtiniana em relação aos gêneros:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático-estilo-construção composicional;
- a escolha de um gênero determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do interlocutor.

Isto quer dizer que de um determinado gênero espera-se que:

- por serem relativamente estáveis, nós leitores, possamos reconhecê-los ou produzi-los sempre que necessário. Por exemplo: ao iniciarmos a leitura de um texto, saberemos se ele é uma poesia, um artigo de opinião ou uma história em quadrinhos;
- em relação ao conteúdo temático aborde os temas característicos deste gênero. Por exemplo: na poesia predomina a expressão dos sentimentos do autor; já no artigo de opinião espera-se um posicionamento político, histórico ou cultural e raramente, serão relatadas ocorrências da vida pessoal do autor do texto;
- em relação ao estilo saiba que os estilos de uma poesia e um artigo de opinião, por exemplo, diferem. Na poesia há a expressão máxima das escolhas lingüísticas e pessoais do autor para produzir o seu texto; no artigo de opinião, geralmente, exige-se a característica do estilo de comunicação formal, ficando mais limitada a expressão do seu estilo individual;
- em relação à sua composição ele obedeça a uma forma de organização, de distribuição de informações e de outros elementos não verbais como cor, padrão gráfico, ilustrações. Por exemplo: sabemos identificar uma bula de remédio porque sabemos o que esperar da composição e da estrutura deste tipo de texto.

Os textos circulam em determinados domínios discursivos que são as grandes esferas da atividade humana. Por exemplo: as ladainhas são gêneros textuais que circulam em uma determinada esfera social: a religiosa. A escolha do gênero é determinada pela sua esfera de circulação.

Como os gêneros não são instrumentos rígidos de comunicação, eles podem sofrer variações em sua constituição o que resulta em outros gêneros ou em novos gêneros. Essa mescla de gêneros textuais é denominada hibridização ou intergenericidade.

De acordo com Koch e Elias (2007, p. 114) a “hibridização é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. Por exemplo: numa história em quadrinhos utiliza-se o texto em forma de receita, mas não com a função de receita. Em seu conteúdo aborda-se a função sócio-histórica das histórias em quadrinhos, ou seja, posicionamento crítico sob a perspectiva do humor.

Os gêneros textuais são formados por seqüências diferenciadas denominadas tipos textuais. A noção de gênero não pode ser confundida com a noção de tipo. Segundo Marcuschi (2005, p. 22) a expressão tipo textual é utilizada para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos abrangem as categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção ¹.

Já os gêneros textuais referem-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características, além das esferas de circulação, conforme explicitado anteriormente. Os gêneros são inúmeros e continuam se expandindo de acordo com as necessidades e atividades sócio-culturais. São exemplos de gêneros textuais: a carta, o e-mail, o resumo, o conto, a história em quadrinhos e muitos outros.

Como todos os textos se manifestam sempre num determinado gênero textual é necessário um maior conhecimento do funcionamento destes gêneros tanto para a sua compreensão como produção. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), correspondentes ao segundo ciclo, 3ª e 4ª séries do ensino

¹ Este tipo de texto caracteriza-se por apresentar verbos no imperativo e por incitarem à ação. Por exemplo: “Pare !” ou “ Seja razoável !”.

fundamental, sugerem que o trabalho com textos no contexto escolar deva se basear nos gêneros. Ressaltam também, a importância do aluno interagir com a diversidade de textos.

Desta forma, o documento propõe que esta diversidade textual seja organizada a partir de gêneros discursivos adequados, tanto para o trabalho com a linguagem oral quanto escrita. Assim, os gêneros textuais são tomados como objeto de ensino neste documento.

Para o segundo ciclo do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 128-129) propõem o trabalho com a linguagem escrita utilizando-se dos seguintes gêneros textuais:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

De acordo com as propostas de diversidade textual sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), percebemos o uso da língua em situações concretas e reais de produção. Nesta perspectiva, ensina-se a produzir textos e não a produzir enunciados soltos. Também favorece a compreensão maior do aluno em relação às especificidades do contexto social em que ele se insere: as características dos gêneros textuais, o uso de determinado texto, a escolha deste texto e não de outro em determinada esfera de produção.

No próximo capítulo abordamos a leitura e produção de textos no espaço escolar e tratamos, especificamente, da prática de escrita de textos neste contexto de produção.

3 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo abordar a leitura e produção de textos no contexto escolar. No primeiro momento tratamos da importância da escola na formação do leitor competente, as estratégias de compreensão leitora que podem ser utilizadas nas aulas e que favorecem esta formação. Também destacamos o papel do professor como leitor de textos e os subsídios que a leitura pode oferecer ao trabalho de produção de textos. Apresentamos e explicitamos as condições, as situações didáticas e atividades propostas para a formação de um leitor competente de textos e destacamos também a importância da prática de produção de textos ser compreendida como trabalho, ou seja, como resultado de um processo contínuo de aprendizagem. Destacamos o papel da reescrita na construção do texto e apresentamos os blocos de conteúdos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) para o segundo ciclo do ensino fundamental. No último item, tratamos da avaliação de textos escritos considerando os objetivos pretendidos e os critérios utilizados, de acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) para o ensino fundamental.

3.1 A escola e a Formação do Leitor Competente

No contexto escolar, e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, devemos entender a leitura como um processo complexo, interativo, dialógico, crítico, social e prazeroso. Assim, a leitura é possibilitadora de reflexão e formação de sujeitos e também um meio para a compreensão e transformação da realidade em que este sujeito está inserido. É por meio da leitura que o leitor é apresentado aos bens culturais, às novas informações e opiniões que são veiculados pela escrita.

Zilberman (1986) enfatiza a importância da leitura como forma de emancipação, de ruptura de situações de inferioridade a que o indivíduo está submetido, por não possuir conhecimentos que o insiram na cultura predominante. A autora destaca a conquista pela criança da habilidade de ler como fator necessário ao seu desenvolvimento intelectual.

Segundo Zilberman (1986, p. 16):

Para a criança, que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo ao seu redor para ela, também a aprendizagem da leitura repercute enquanto uma possibilidade de emancipação. Pois os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela e, por conseguinte, manipuláveis.

Sabemos que o processo de formação do leitor inicia-se ou ocorre predominantemente na escola, ou seja, é na escola que muitas crianças terão o primeiro contato e acesso aos livros. Daí a responsabilidade e importância da escola na formação de leitores em seu contexto, pois a escola como instituição formal tem como função promover a leitura entre seus alunos. Por isso um trabalho efetivo e comprometido com a leitura de textos deve ter como principal objetivo a formação de leitores competentes que ao se depararem com textos não apenas o decodifiquem, mas que sejam capazes de construir os sentidos destes textos, compreendê-los e também “ler” o mundo à sua volta.

Mas, então, o que seria um leitor competente de textos?

Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 54) define-se que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Desta forma, esperamos que um leitor competente consiga: ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma; utilizar os recursos ao seu alcance para resolver as dificuldades que encontrar durante a sua leitura; estabelecer relações entre os elementos explícitos e implícitos em um texto; reler o texto; perguntar ao professor; ter preferências de escolhas de leituras e exprimir opiniões próprias a respeito do que leu.

Ainda no mesmo documento afirma-se que, para a formação de leitores é necessário, também que haja condições favoráveis para a prática de leitura. Dentre estas condições, o documento destaca a importância de a escola dispor de uma boa biblioteca e de um acervo em classe com livros e outros materiais de

leitura. Também deve ser possibilitado aos alunos o empréstimo destes livros para que eles possam levá-los para casa e socializarem a leitura com seus familiares.

Propõe-se ainda que, o professor planeje atividades diárias de leitura e que, nestas atividades, os alunos possam escolhê-las livremente.

Além das condições explicitadas acima, são apresentadas algumas sugestões de trabalho de leitura com os alunos. São elas: a leitura diária, a leitura colaborativa, os projetos de leitura, as atividades seqüenciadas de leitura, as atividades permanentes de leitura e a leitura feita pelo professor.

Nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 60) é enfatizado que o trabalho com a leitura deve ser diário e que esta leitura pode ser realizada de várias formas:

- de forma silenciosa, individualmente;
- em voz alta (individualmente ou em grupo); e
- pela escuta de alguém que lê

No entanto, as propostas de leitura precisam fazer sentido na atividade na qual se inserem e os objetivos destas atividades de leitura devem ser explicitados anteriormente aos alunos.

Na leitura colaborativa, o professor lê o texto com a classe e questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam atribuição de determinados sentidos ao texto.

Os projetos de leitura, conforme os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997, p. 62), “São situações lingüisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado”. Desta forma, os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler. São exemplos de projetos de leitura: produção de DVDs de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar, promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos.

Já as atividades seqüenciadas de leitura têm como principal objetivo desenvolver o gosto pela leitura. Nesta atividade pode-se eleger a leitura de um determinado gênero textual, autor ou tema. As atividades permanentes de leitura são realizadas com regularidade visando à formação do leitor como, por exemplo, a “Roda de Leitores” em que os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa por um tempo e se revezam na leitura em voz alta na classe.

Além das atividades de leitura citadas acima, é sugerida a leitura coordenada pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que pode ser facilitada com o auxílio do professor.

De acordo com os Parâmetros (BRASIL, 1997, p. 64) a importância da leitura realizada pelo professor deve se ressaltada:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de modelos de leitores.

Uma prática intensa de leitura na escola ensina a ler e a escrever. Nesse sentido, Solé (1998) ressalta que a leitura na escola deve ser trabalhada como um meio para a realização de futuras aprendizagens. A leitura deve tornar-se um instrumento útil para aprender significativamente, pois por meio dela aprendemos, porque ela nos informa, oferece-nos novas perspectivas em múltiplos aspectos ampliando os nossos conhecimentos prévios.

A autora destaca ainda que, quando lemos colocamos em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar o objetivo da compreensão do texto. Por este motivo, a autora destaca a importância de a escola ensinar estratégias de compreensão leitora e afirma:

[...] se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações. (SOLÉ, 1998, p. 47)

Assim, diariamente, o leitor está exposto a uma série de contextos e situações em que ele lê com a finalidade não só de compreender os textos, mas também de aprender através destes textos. Desta forma, o leitor ativo que processa a informação que o texto traz e o relaciona – a outras informações coloca em ação uma série de estratégias que fazem com que ele compreenda o sentido do texto e, portanto, aprenda. E é função da escola assegurar o ensino das estratégias de compreensão leitora ao aluno.

No item a seguir tratamos da apresentação e do ensino destas estratégias de compreensão leitora que a escola, por meio de uma prática

pedagógica responsável e comprometida com seus alunos, pode promover, contribuindo para a formação de leitores competentes de textos.

3.1.1 Estratégias de compreensão leitora

Primeiramente é necessário definir o que é uma estratégia. Conforme foi apontado no capítulo 1, as estratégias têm a utilidade de regular a atividade das pessoas, pois elas permitem selecionar ou abandonar determinadas ações para conseguir atingir determinado objetivo. Segundo Solé (1998, p. 69)

[...] as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto.

Desta forma, as estratégias de compreensão leitora envolvem autodireção - a consciência da existência de um objetivo - e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. Nesse sentido, Solé (1998, p. 69) afirma:

[...] as estratégias são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Nessa linha de análise, as estratégias de compreensão leitora não podem ser tratadas como técnicas precisas ou receitas infalíveis e, ao ensiná-las aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos que capacitem o leitor a aprender a aprender através da leitura. Assim, o leitor conseguirá, sem maiores dificuldades, compreender situações de leitura múltiplas e variadas.

A autora destaca que é preciso ensinar as estratégias de leitura porque elas contribuem para a formação de leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de características muito diversas. Também ressalta que o

ensino de estratégias permite dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

Para que o ensino de estratégias se realize, é necessário que sejam organizadas durante as aulas situações que permitam esta prática. Solé (1998) destaca a importância de estas situações seguirem um modelo construtivista em que há um enfoque na participação conjunta, embora com responsabilidades diversas, entre professor e aluno para que este se torne autônomo e competente na leitura.

A autora divide as estratégias em antes, durante e depois da leitura. Porém, esclarece que esta distinção não deixa de ser um tanto artificial, pois muitas estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura.

Antes do início da leitura, o professor para ajudar na compreensão de seus alunos, pode motivá-los e estabelecer objetivos para a leitura. A criança deve saber o que ela tem que fazer, ou seja, para que ela vai ler. Solé (1998) enumera alguns objetivos da leitura: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta ou ler para verificar o que se compreendeu.

Estando ciente do objetivo de determinada leitura, o aluno deve se sentir capaz de fazê-lo e achar interessante o que se propõe que ele faça.

Em seguida, é necessário ativar os conhecimentos prévios do aluno: o que ele sabe sobre este texto? Os conhecimentos prévios correspondem a todos os conhecimentos adquiridos pelo leitor ao longo de sua vida e incluem os conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo.

Em relação aos conhecimentos prévios que o aluno dispõe a respeito de determinado texto, o professor pode, durante a leitura, auxiliá-lo por meio de perguntas. Porém, é necessário enfatizar que o professor deve sempre considerar os conhecimentos prévios que o aluno adquiriu em sua recente formação. Ao professor cabe, também, a função de promover a atualização destes conhecimentos.

Para favorecer a leitura, a autora sugere que o professor contextualize a temática que será explorada com os alunos, dando uma explicação geral sobre ela, a qual gênero textual este texto pertence, ajude-os a prestar atenção em determinados aspectos do texto, como por exemplo: as ilustrações, títulos,

subtítulos, os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chaves e expressões. Também que incentive os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema, cabendo ao professor reconduzir as informações e centrá-las no tema em questão.

Embora toda a leitura seja um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que se acontece no texto, as previsões podem ser estabelecidas antes da leitura. Para estabelecer previsões, devemos nos basear nos mesmos aspectos do texto: estrutura textual, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. Solé (1998) destaca a importância dos alunos interrogarem o texto, ou seja, formular perguntas relacionadas às hipóteses levantadas anteriormente e que serão respondidas mediante a leitura.

A autora afirma que tudo o que for feito com o aluno antes da leitura tem a finalidade de:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa.
- Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possam enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLÉ, 1998, p. 114).

Durante a leitura dos textos, Solé (1998, p. 118) propõe atividades de leitura compartilhada. São elas:

- Formular previsões sobre o texto a ser lido.
- Formular perguntas sobre o que foi lido.
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto
- Resumir as idéias do texto.

Nas atividades de leitura compartilhada consideram-se as situações de ensino e aprendizagem como ações conjuntas, destinadas a compartilhar o conhecimento – em que se aprende a utilizar toda uma série de estratégias que deverão fazer parte da bagagem do aluno, para que ele possa utilizá-las de maneira autônoma. O professor e os alunos assumem - às vezes um, às vezes o outro - a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os demais alunos na mesma tarefa.

Nestas tarefas ocorre, de maneira simultânea, uma demonstração do modelo do professor e o assumir progressivo de responsabilidades de parte dos alunos em torno das estratégias de leitura compartilhada fundamentais para uma leitura eficaz. Por isso, quando em sua leitura o aluno se deparar com erros ou lacunas que dificultem a sua compreensão do texto ele deve recorrer a uma atividade de leitura significativa e utilizar quantas estratégias forem necessárias para construir o significado do texto. Desta forma, ao lermos um texto prevemos, erramos, interpretamos, fazemos perguntas, recapitulamos, voltamos a prever e vamos realizando as nossas estratégias de compreensão leitora.

Após a leitura, para se verificar o que o aluno aprendeu, espera-se que ele consiga resumir as idéias principais do texto e seja capaz de responder perguntas a respeito do que foi lido. Assim, as estratégias de compreensão leitora devem ser vistas como mais um meio para promover a formação do leitor.

Todas as atividades de leitura e estratégias de compreensão leitora explicitadas até aqui não farão sentido se o professor não for um leitor e motivador da prática de leitura em sua sala de aula. Sabemos que todo leitor possui as suas histórias de leitura e o professor, como leitor, também possui as suas histórias. Desta forma, ele precisa compartilhá-las e, assim, promover a construção das histórias de leitura de seus alunos.

Por ser um leitor proficiente de textos, espera-se que a leitura do professor seja mais abrangente, pois foi construída ao longo da intimidade com muitos textos. Lajolo (1986, p. 53-54) destaca a importância desta leitura apresentar qualidade, sendo crítica e rigorosa:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique leitura.

No contexto escolar, o professor exerce papel primordial na formação de alunos leitores devendo agir como incentivador e organizador de atividades que possibilitem o contato com a leitura Mas, como o professor pode promover o incentivo à leitura em seus alunos?

Podemos dizer que esta é uma tarefa trabalhosa e que requer empenho por parte do professor. Se ele, o professor, incentivar o gosto pela leitura, valorizá-la, levar livros para a sua classe, envolver seus alunos numa atmosfera de leitura, promover visitas à Biblioteca da escola para que os livros sejam retirados pelos alunos, para que realizem empréstimos ou os levem para casa, sugerir a leitura de diversos títulos, demonstrar compromisso e envolvimento com um Projeto de Leitura seus alunos se sentirão motivados a ler também. Os alunos precisam ser estimulados à prática de leitura porque são leitores iniciantes, ou seja, estão em formação.

Zilberman (1986, p. 47) destaca a importância do estímulo ao hábito de leitura nos alunos para o desenvolvimento da vivência dos significados de um texto. Para a autora, “[...] eles necessitam adquirir certa fluência na leitura, sem a qual não terão percepção de um conjunto significativo. A única maneira de chegar a isso é, de fato, lendo, assim como nadar só se aprende nadando”.

Cabe ao professor, muitas vezes, iniciar o aluno nesta aula de “natação”. Não só iniciá-lo como motivá-lo a continuar “nadando”. Assim, a atitude do professor de estímulo à leitura é fundamental e deve assumir caráter de responsabilidade, pois ao professor cabe, segundo Silva (2006, p. 28) também, a tarefa de “formar e produzir leitores por meio da educação escolarizada”.

A formação de leitores competentes é essencial para a formação de produtores competentes de textos. Assim, a leitura é um processo de suma importância e imprescindível para a produção do texto escrito, pois ela oferece subsídios para a escrita. Ambas, a leitura e escrita são práticas complementares e estão intimamente relacionadas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 52-53)

A relação que se estabelece entre leitura escrita, entre o papel de leitor e escritor, no entanto não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja.

Entretanto, sabemos que, possivelmente, um bom leitor de textos também se tornará um bom produtor de textos escritos. Tal fato ocorre porque a leitura oferece ao escritor matéria-prima para a escrita do seu texto (o que escrever),

promove a ampliação do vocabulário e a intertextualidade, contribui para a constituição de modelos (como se escrever) e estimula a reflexão e a criatividade.

No item a seguir, apresentamos as condições necessárias para a formação de um escritor competente de textos e destacamos a importância desta formação ser compreendida como um processo comunicativo, cognitivo e como atividade discursiva. Para tanto, é necessário que haja no contexto escolar uma prática de produção de textos voltada às situações didáticas que priorizem não só a escrita dos textos, mas também a revisão destes textos por meio da reescrita.

3.2 A Formação de Produtores Competentes de Texto

O trabalho com produção de textos na escola tem como principal finalidade formar escritores competentes de textos que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados à situação de comunicação sendo assim, eficazes.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 65) correspondentes aos segundo e terceiro ciclos do ensino fundamental:

[...] um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.

Assim, um escritor competente é capaz de planejar o seu texto em função do objetivo pretendido, sem desconsiderar o leitor a que se destina nem as características específicas do gênero a que pertença o texto.

Portanto, para se tornar um produtor de textos competente, Jolibert destaca ser primordial que a criança entre em contato com objetivos os quais ela denomina de experienciais. De acordo com a autora, é importante que cada criança, durante toda a sua escolaridade, como leitora e como produtora de textos, faça a experiência:

- da utilidade e das diferentes funções da escrita: a escrita serve para qualquer coisa, corresponde às intenções, subteme as propostas, difere de

acordo com as situações, permite comunicar, contar histórias, conservar traços, etc.,

- do poder que dá um certo domínio suficiente da escrita: a escrita dá o poder de fazer vir gente na quermesse, obter uma subvenção da Prefeitura, resolver um conflito com um monitor, fazer rir ou sonhar os companheiros com as histórias que se inventa, conseguir visitar o centro de informática de uma grande empresa, etc.;

- do prazer que pode proporcionar a produção de um texto escrito: prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas, prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer de ver a tarefa levada até o fim, do texto acabado, bem apresentado. (JOLIBERT, 1994, p. 15-16).

Desta forma, é preciso que a criança entenda que escrever não é sinônimo de fracasso ou trabalho enfadonho, mas sim de um trabalho de construção que envolve diferentes momentos: a proposta de produção do texto, o planejamento do texto, a escrita deste texto, a leitura do texto pelo próprio autor-escritor, as modificações feitas no texto a partir desta leitura, isto é, a sua reescrita.

Queremos ressaltar que neste processo de produção da escrita deve-se considerar o possível destinatário dos textos, qual o seu status, se há uma relação de par ou não com o destinatário, como o escritor se posiciona como enunciador, qual o objetivo do seu texto, qual a sua intenção ao produzir este texto e o que ele, como enunciador, pretende dizer.

Geraldi (1997, p. 160) acrescenta também que, numa perspectiva dialógica de linguagem, existem condições necessárias à prática de produção de textos que devem ser respeitadas, como:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas)
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Assim, ocorre a devolução da palavra do aluno ao aluno fazendo dele um condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. Em relação ao primeiro item, Geraldi (1997) afirma que se trata de levar à escola a experiência do vivido por seus alunos. Por exemplo: contar a história de vida destas crianças e a partir dela ampliá-la e relacioná-la a outros fatores históricos e culturais. O autor sugere partir do particular para o geral, gerando um movimento que provoca a reflexão por parte dos alunos.

É necessário que o aluno se sinta motivado a escrever e que saiba que outras pessoas lerão o seu texto. Por exemplo: a realização de um projeto de narrativas sobre as histórias de vida das famílias dos alunos e que pode, posteriormente, se transformar num livrinho das histórias da turma. Em relação ao item c, o autor afirma que é necessário definir um projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais e possíveis. Conforme Geraldi (1997, p. 162) “um texto se destina a outro, seu leitor provável, para o qual (os quais) está se produzindo o que se produz”.

Ao aluno, assumir-se como responsável por seu texto, implica em escolher as estratégias de dizer, ou seja, ele participa do processo de construção do seu texto. Neste processo cabe ao professor contribuir como interlocutor que questiona, sugere, testa o texto do seu aluno como leitor, construindo-se como co-autor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma como escolheu.

Em relação às estratégias de dizer, Geraldi propõe que este trabalho seja desenvolvido por meio das atividades lingüísticas que correspondem às atividades metalingüísticas e epilingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam em seus fins.

As atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente ligadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. As atividades epilingüísticas refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas que se está realizando. Não há preocupação em categorizar ou classificar os elementos lingüísticos.

Segundo o autor, para que as atividades metalingüísticas tenham algum significado neste trabalho com a língua é preciso que as atividades epilingüísticas as tenham antecedido. As atividades de análise lingüística devem partir dos textos dos alunos e retornar a esses textos num movimento que leva à reescrita operando sobre a linguagem.

Assumir a prática de produção de textos articulada a uma prática de análise lingüística significa conceber a produção de textos escritos como um trabalho. Nesta perspectiva opera-se sobre o material lingüístico produzido,

levantam-se hipóteses, fazem-se reflexões e questionamentos por intermédio do processo de interlocução/interação, no qual professor e aluno se instituem como autores e produtores do texto que está sendo analisado.

Desta forma, o texto deve ser pensado, planejado, repensado sendo resultado de um trabalho consciente. Por isso a atividade de produção de textos deve ser considerada como um trabalho.

3.2.1 O trabalho com a escrita

Sabemos que a sala de aula é o espaço de interação verbal, entre aluno e professor que se confrontam por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. Nesse espaço, alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.

Na proposta de escrita como trabalho todas as atividades realizadas fazem parte de um processo contínuo de aprendizagem. Todas as atividades de produção escrita servem como ponto de partida para as novas produções e sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas.

Neste sentido, de acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997, p. 66 - 67):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever.

Portanto, para que os alunos produzam textos coesos e coerentes, conforme dissemos anteriormente, é preciso que eles realmente estejam envolvidos numa prática de produção de textos escritos. O mesmo documento traz sugestões de práticas de produção de textos que podem ser realizadas com os alunos pertencentes às 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Dentre estas práticas destacam-se algumas situações didáticas como trabalhar com projetos, textos provisórios, produção com apoio e situações de criação.

O trabalho com projetos é uma excelente possibilidade de envolver os alunos em atividades de produção de textos contextualizadas. Tais atividades promovem a leitura, produção de textos orais, pesquisa e proporcionam o contato com outros textos. Estes projetos podem ser de curta ou média duração e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos do mesmo gênero, um livro sobre um tema pesquisado, um jornal mensal, um panfleto informativo, um cartaz e outros.

É importante que após uma primeira escrita, o texto do aluno seja reescrito. A prática da reescrita deve ser constante nas aulas de Língua Portuguesa, porém sabemos que, muitas vezes, ela não ocorre na escola, o que deixa de caracterizar a escrita do texto como processo. Jolibert (1994, p. 47) destaca o caráter da reescrita:

- As reescritas correspondem, a cada vez, a um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto, a uma etapa do encaixamento.
- Elas podem ser parciais, referindo-se a um nível de análise ou a um pedaço do texto.

No processo de reescrita do texto, o trabalho com rascunhos é imprescindível, pois é por meio dele que o aluno perceberá a provisoriedade do seu texto e passará a analisá-lo, revisando-o. Segundo os Parâmetros Curriculares (1997, p. 73 - 74) a revisão do texto deve ser enfatizada e praticada.

Nesse sentido, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois.

De forma mais específica, chama-se de revisão de textos o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decida que ele está, para o momento, suficientemente bem escrito. Nesta atividade, aluno e professor debruçam-se sobre o texto tentando melhorá-lo. Para tanto precisam detectar os pontos ambíguos, as lacunas que dificultam a compreensão do texto pelo leitor e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentar, retirar, deslocar ou transformar partes do texto com o objetivo de torná-lo compreensível e agradável ao leitor.

A revisão de textos é parte integrante do próprio ato de escrever. Sendo assim, o aluno aprende a realizá-la participando de atividades coletivas sob a orientação do professor, em que este exige do aluno uma reflexão a respeito da organização das idéias no texto, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação etc.

Para os alunos que se iniciam na prática da escrita revisar seu próprio texto pode parecer uma tarefa difícil. Neste caso é necessário que o professor utilize textos alheios para serem analisados coletivamente, atuando como revisor e direcionando o olhar dos alunos aos problemas que os textos apresentam. Outra forma de desenvolver a atitude crítica dos alunos em relação às produções textuais é observar os textos de diferentes autores para que se perceba os diversos recursos por eles utilizados que conferem textualidade aos textos. Esta atividade possibilita ao aluno perceber como determinado autor resolveu, por exemplo, o problema de repetições por meio de substituições, ampliando, assim, o repertório dos alunos.

A prática pedagógica de produção com apoio sugerida pelos Parâmetros Curriculares (1997) consiste em apresentar propostas de produções textuais aos alunos iniciantes. Nestas atividades, os alunos devem se preocupar com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo tratado. As atividades de produção com apoio apresentadas no documento são:

- reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura;
- transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial ou vice-versa, etc.;
- produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.;
- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio);
- planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios) (BRASIL, 1997, p. 74-75)

As situações de criação têm como principal objetivo promover a formação de escritores competentes de textos. Portanto, para que os alunos escrevam textos é preciso que lhes seja oferecido uma diversidade textual, para assim, ampliarem as suas histórias de leitura. A oficina é uma situação didática em

que os alunos têm à sua disposição diferentes materiais de consulta, em função do texto que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, revistas, jornais, dicionários e outros materiais de fonte impressa. As oficinas se caracterizam por despertar no aluno sua criatividade e invenção.

Todas as propostas elencadas e explicitadas têm como principal objetivo promover a formação do aluno em leitor e produtor de textos. Para tanto, os PCNs sugerem que sejam trabalhados os seguintes blocos de conteúdos nas práticas de produção de texto:

- Prática de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
- Aspectos notacionais:
 - divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
 - separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos de diálogo, utilizando travessão e dois pontos, ou aspas;
 - indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumeração no texto;
 - estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência de regras, inclusive as de acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
 - Utilização de dicionários e outras fontes escritas para resolver as dúvidas ortográficas;
 - produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
- Controle da legibilidade do escrito.
- Aspectos discursivos:
 - organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
 - emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.
- Utilização da escrita como recurso de estudo:
 - tomar notas a partir de exposição oral.
 - compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
 - fazer resumos. (BRASIL, 1997, p. 131 a 133)

Os aspectos notacionais referem-se aos sistemas de escrita da língua, como por exemplo, o sistema alfabético e as restrições ortográficas. Os aspectos discursivos da língua dizem respeito ao funcionamento da linguagem que se usa para escrever. É importante que o aluno compreenda estes aspectos sobre a natureza da linguagem, pois ao escrever e posteriormente reescrever o seu texto ele o fará com maior facilidade e rapidez.

No próximo tópico apresentamos alguns critérios que devem ser considerados na avaliação de produções de textos e que podem subsidiar o trabalho dos professores em sua prática pedagógica.

3.2.2 A avaliação das produções de textos

A avaliação dos textos escritos pelos alunos deve ser norteada pelos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos pelo professor. Cabe ao professor definir quais as competências leitoras e escritoras ele pretende avaliar nos textos de seus alunos. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental de Língua Portuguesa (1997, p. 135) estabelecem alguns critérios de avaliação para a produção de textos dos alunos. Pretende-se que, ao final do segundo ciclo do ensino fundamental, os alunos possam ser capazes de:

- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Escrever textos considerando o leitor.

Para exemplificar uma situação de avaliação de textos escritos vamos supor que a professora peça a seus alunos que escrevam uma carta destinada à diretora da escola solicitando melhorias na biblioteca da escola. Assim, o professor deve avaliar se o aluno compreende a proposta que lhe é solicitada, se escreve de acordo com as características do gênero carta, se consegue produzir um texto claro e coerente, se considera o seu interlocutor no caso, a diretora da escola, se após a escrita do seu texto ele o revisa assumindo uma postura crítica em relação ao seu próprio texto.

De acordo com os critérios elencados acima, espera-se que, ao final da 4ª série, os alunos consigam produzir textos coesos e coerentes. Também que o aluno ao produzir estes textos tenha desenvolvido uma maior autonomia em relação à sua escrita. Sabemos que, para os alunos do final do segundo ciclo do ensino

fundamental, ou seja, os alunos das 4ª séries é de suma importância que eles estejam constantemente em contato com textos.

Este contato deve ser proporcionado pela leitura de textos diversos e pela prática constante de escrita de textos. No espaço escolar os alunos precisam ler e escrever com frequência e conforme explicitamos aqui, o professor precisa proporcionar estes momentos em sala de aula: momentos de leitura em voz alta, de leitura compartilhada, momentos de produção de textos através de oficinas, de situações de apoio, de escritas de histórias da sua família, de “causos”, enfim momentos de escrita.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para realizarmos o presente estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. Explicitamos como se desenvolveu a pesquisa, ou seja, quais os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo. Para a obtenção de dados promovemos a coleta de dados. Para tanto procedemos à análise do Projeto Político Pedagógico das escolas, dos Planos de Aulas das 4ª séries e das atividades de produção de texto elaboradas pelas docentes. Também entrevistamos as professoras e observamos as salas de aulas e o ambiente escolar.

Este tipo de pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta cinco características básicas que a configuram como qualitativa. Segundo os autores são elas:

“1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. (p. 47).

Desta forma, os pesquisadores introduzem-se no ambiente estudado e ficam bastante tempo nestes locais, procurando elucidar as questões educativas. Os investigadores qualitativos inserem-se no local de estudo porque se preocupam em compreender o contexto e entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente natural de ocorrência.

“2. A investigação qualitativa é descritiva”. (p.48).

Os dados recolhidos são em forma de palavras, os resultados escritos da investigação contêm citações, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e outros registros. Os investigadores qualitativos tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, valorizando os detalhes abordando o ambiente estudado de forma minuciosa.

“3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. (p.49)

Ocorre a ênfase no processo, procurando verificar como determinada questão se manifesta nas atividades, nos procedimentos e atividades cotidianas.

“4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva”. (p. 50).

As abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando. Através de partes do estudo percebe-se quais são as questões mais importantes, ou seja, não existem hipóteses ou formulações pré-estabelecidas.

“5. O significado é de vital importância na abordagem qualitativa”. (p.50).

Os investigadores estão interessados em entender com as pessoas dão sentido às suas vidas. Por isso tentam capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Assim, os estudos qualitativos pretendem iluminar o dinamismo interno das situações.

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas e neste estudo optamos por realizar um estudo de caso.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 17):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

O estudo de caso é um tipo de investigação que apresenta características próprias. Ainda conforme Lüdke e André (1986):

“1. Os estudos de caso visam à descoberta”. (p.18).

Pressupondo que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, o pesquisador, no estudo de caso estará sempre buscando novas respostas e procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem surgir durante o estudo.

“2. Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’”. (p. 18-19).

Para a apreensão mais completa do objeto de estudo, é preciso considerarmos o contexto em que ela se situa: as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas ligadas ao tema em estudo.

“3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”. (p. 19).

O pesquisador procura revelar a complexidade natural das situações, definindo a inter-relação de seus componentes.

“4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”. (p. 19)

As informações coletadas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes, poderão confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

“5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”. (p. 19).

No estudo de caso, o pesquisador procura fazer seu relato de modo que o leitor ou usuário possa perceber em que a referente pesquisa pode se adequar à suas experiências.

“6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. (p.20).

Partindo do pressuposto de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma que seja a mais verdadeira, no estudo de caso, o pesquisador vai registrar opiniões divergentes. Cabe ao leitor ou usuário da pesquisa chegar à suas próprias conclusões.

“7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”. (p. 20).

Os relatos escritos são informais, narrativos, descritivos e ilustrados por citações e exemplos. A transmissão é direta, clara e bem articulada, em uma linguagem que se aproxima das experiências do leitor.

Lüdke e André (1986, p. 20) afirmam *que o estudo de caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.*

As características acima citadas são de suma importância neste estudo de caso que esta pesquisa objetivou analisar: o desenvolvimento de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental buscando identificar concepções e práticas pedagógicas selecionadas nesse processo. Tal interesse surgiu, pois como professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio recebo nas 5ª séries, há cerca de dez anos, alunos provenientes das 4ª séries de instituições públicas, tanto estaduais quanto municipais. Por isso escolhemos duas unidades escolares como *locus* da pesquisa, uma municipal e outra estadual. Optamos por realizar a pesquisa nestas duas instituições considerando que a maior parte dos alunos que recebemos na 5ª série é oriunda dessas duas escolas, acima citadas.

Temos verificado em nossa prática pedagógica diária e ao longo do período acima citado que os alunos oriundos destas escolas encontram dificuldades em Leitura e Produção de textos. Assim, tornou-se de extrema importância descrever e analisar a formação inicial e continuada destas professoras, as concepções teóricas específicas da área de Língua Portuguesa, as metodologias por elas utilizadas para leitura e produção de textos e o contexto escolar em que docentes e discentes estão inseridos.

Portanto, ao estudarmos as práticas em Língua Portuguesa das duas professoras que ministram aulas às 4ª séries do ensino fundamental procuramos compreender, simultaneamente, dois casos singulares. O entendimento destes dois casos foi necessário para que pudéssemos desvelar as condições e as metodologias que permeiam/subsidiam as práticas de leitura e produção de textos escritos nestas salas de aula.

Para dar início à pesquisa de campo estabelecemos contato com as Equipes Gestoras das duas escolas escolhidas para realizar o estudo. Os primeiros contatos em ambas as escolas foram iniciados em Dezembro de 2007 quando levamos às escolas toda a documentação exigida pela Universidade para a

aprovação da realização da pesquisa. Nestes encontros esclarecemos às diretoras sobre os objetivos do estudo, explicamos que o estudo seria realizado no decorrer do ano de 2008 nas 4^a séries no período da manhã. Ressaltamos também a relevância e a contribuição acadêmica da pesquisa e também nos comprometemos em retornar às escolas com as considerações após o término do estudo. Tanto a direção quanto a coordenação das duas escolas se colocaram à nossa disposição para o que fosse necessário. Como a atribuição de aulas para 2008 ainda não havia acontecido em ambas as escolas, não sabíamos quais seriam as professoras participantes da pesquisa. Após o término do período de atribuição de aulas, retornamos às escolas e mantivemos contato com ambas as docentes que concordaram em participar da pesquisa. Durante a descrição e análise dos dados, identificamos as escolas e as professoras de acordo com a seguinte denominação:

Escola 1: corresponde a escola municipal;

Escola 2: corresponde a escola estadual;

Professora A: corresponde a professora que ministra aulas na escola municipal e,

Professora B: corresponde a professora que leciona na escola estadual.

A seguir descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, ou seja, a análise documental, as entrevistas e as observações das aulas.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Para a coleta de dados foi realizada análise documental do projeto político-pedagógico das escolas, planos de aulas referentes às 4^a séries e análise das atividades desenvolvidas pelas professoras relacionadas à leitura e produção de textos, a partir de observações de salas de aula. Para melhor compreendermos esse processo também realizamos entrevistas semi-estruturadas com as duas docentes.

- **Análise documental**

Um dos procedimentos utilizados para a coleta de dados foi à análise documental, que pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados

qualitativos, seja como complemento às informações obtidas por outras técnicas, seja como forma de desvelar aspectos novos de um problema.

Phillips, 1974 (apud LÜDKE e MENGA, 1986, p. 38) considera como documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Estes incluem: leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, jornais, revistas, diários pessoais, autobiografias, livros, estatísticas e arquivos escolares.

Nesta pesquisa nos utilizamos da análise dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da escola municipal do ano de 2005, Plano de Gestão da escola estadual do ano de 2007 e Planos de Aulas das 4ª séries de Língua Portuguesa de ambas as escolas, de 2008 da escola municipal (Anexo 1) e de 2007 da escola estadual (Anexo 2), além das atividades de produção de textos elaboradas pelas duas docentes. O projeto Político Pedagógico e o Plano de Gestão das escolas foram verificados para podermos caracterizar a realidade e o contexto sócio econômico e cultural em que as escolas se inserem e conhecermos as diretrizes que norteiam a instituição.

Os Planos de Aula de Língua Portuguesa foram lidos e analisados com o objetivo de verificar as intencionalidades da ação pedagógica das docentes e identificar e conhecer quais os objetivos, os procedimentos metodológicos, os conteúdos abordados e atividades avaliativas relacionados à prática de leitura e produção de textos.

Além dos planos de aula, foram analisados os materiais referentes às atividades avaliativas propostas aos alunos para compreendermos os critérios de avaliação de correção de textos estabelecidos pelas docentes.

- **Entrevistas**

A entrevista, enquanto instrumento para a coleta de dados, constitui um importante procedimento, pois possibilita a captação direta e imediata das informações desejadas além de permitir correções, esclarecimentos e adaptações a respeito destas informações. Lüdke e André (1986) registram a existência de três tipos diferentes de entrevistas: a entrevista padronizada ou estruturada, a não-padronizada ou não-estruturada e a semi-estruturada.

Nesta pesquisa optamos pela realização da entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações no decorrer da mesma. As autoras destacam a importância da entrevista semi-estruturada na área educacional.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista foi elaborada com o objetivo de conhecermos e caracterizarmos a formação Inicial e Continuada das professoras, suas concepções teóricas sobre Linguagem, Língua, Leitura e Texto e relacionarmos estas informações à sua prática pedagógica em Leitura e Produção de textos. Antes do início das entrevistas esclarecemos às docentes que seus nomes não seriam divulgados e que ficassem extremamente tranquilas em relação ao conteúdo da entrevista e questões. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice 1.

A entrevista com a professora A foi realizada no dia 13/10/08. Ao nos encontrarmos na escola na data marcada, a professora disse não dispor de tempo para nos atender naquele momento e solicitou levar o roteiro da entrevista para responder em sua casa. Concordamos e no dia seguinte, voltamos ao mesmo local para nos encontrarmos com a professora, porém todas as questões já estavam respondidas. Conversamos a respeito de questões e sobre a rotina escolar por cerca de meia hora. A transcrição da entrevista se encontra no Apêndice 2. A entrevista com a professora B foi realizada no dia 13/10/08 na Escola Estadual no horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico) e durou uma hora e meia. Fizemos o registro da entrevista com a professora B por meio de gravação, previamente autorizada por ela, e com algumas anotações feitas pela própria docente. Posteriormente a entrevista foi transcrita (Apêndice 3).

- **Observação das aulas**

A observação como instrumento de investigação científica precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Segundo Lüdke e André (1986, p. 25)

Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo.

Desta forma, o nosso objeto de estudo nesta pesquisa, foi verificar quais as metodologias utilizadas pelas professoras das duas 4^a séries do ensino fundamental em leitura e mais especificamente produção de textos. Ao observar rotineiramente a prática pedagógica das docentes na área de Língua Portuguesa podemos perceber como elas organizam a dinâmica das suas salas de aula e também como desenvolvem e gerenciam as atividades lingüísticas.

Lüdke e André (1986) destacam que a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional porque possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens à pesquisa. A observação permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, ou seja, o pesquisador pode tentar apreender a visão de mundo dos sujeitos observados. Além disso, a observação é bastante útil para “descobrir” aspectos novos de um problema.

Durante o período de observação, o pesquisador deve elaborar uma série de anotações, ou seja, registros detalhados do que ocorre “no campo” observado. As autoras citam que tais registros compreendem: uma descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, descrições de locais, de eventos especiais, das atividades e descrições sobre o comportamento do observador.

As séries em que ocorreram as observações são duas 4^a séries, cada uma localizada em sua referida escola.

Na escola 1 assistimos a 13 aulas, sendo uma aula correspondente a 50 minutos, totalizando 6 horas e cinquenta minutos de observação. As observações na sala de aula da professora A iniciaram-se no dia 30/05/08 e foram finalizadas em 21 /10/08.

Na escola 2 assistimos a 13 aulas, sendo uma aula correspondente a 60 minutos, num total de 8 horas e 20 minutos de observação. As observações na

sala de aula da professora B iniciaram-se em 08/10/08 e foram concluídas em 21 /10 /08.

Totalizando, assistimos a 26 aulas em ambas as salas.

As observações de todas as aulas foram anotadas num caderno denominado Diário de Anotações. Neste Diário procuramos oferecer a descrição física do ambiente, ou seja, da sala de aula: mapas, cartazes e armários. Também registrarmos todos os fatos ocorridos durante a aula: a organização da sala pela professora; a movimentação dos alunos; a interação entre a professora e seus alunos, entre alunos e alunos; os procedimentos metodológicos utilizados pela docente em relação à Leitura e Produção de textos e outros fatores que interferiram no contexto da sala de aula. O modelo de registro das observações se encontra em anexo (Apêndice 4).

Como em ambas as classes observadas o horário de aulas era dividido com outras disciplinas (Matemática, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística e Ciências) estávamos sempre presentes nos horários destinados às aulas de Língua Portuguesa. Na escola 1 estávamos presentes às aulas realizando as observações às terças-feiras (as duas primeiras aulas), às quintas-feiras (a primeira aula) e às sextas-feiras (as duas primeiras aulas). Na escola 2, íamos às segundas-feiras (as duas primeiras aulas), às quartas-feiras (a primeira aula) e às quintas-feiras (as duas últimas aulas).

Durante as observações, sentamo-nos ao fundo da sala e mantivemos total discrição para minimizarmos as modificações provocadas no ambiente escolar, procurando anotar as ocorrências e possíveis intercorrências.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 113)

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar de suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto.

Durante todo o período em que estivemos em sala de aula, em ambas as escolas, realizando as observações, as professoras sempre foram muito solícitas conosco procurando apresentar e explicar as atividades que estavam realizando, fornecendo-nos exemplares ou cópias das atividades trabalhadas com seus alunos.

É necessário destacarmos que algumas vezes, as observações de sala de aula foram suspensas ou ficaram prejudicadas, em ambas as escolas, em virtude da realização de atividades extracurriculares como Festa Junina, Comemoração dos Cem Anos de Imigração Japonesa, Gincana do Dia das Crianças, Conselho Escolar e Comemoração do Dia do Professor e outras atividades extracurriculares que permeiam o contexto escolar.

4.2 Caracterização do Espaço da Pesquisa

Com já foi indicado, a pesquisa foi realizada em duas Unidades Escolares distintas denominadas aqui como unidade 1 e unidade 2. A unidade 1 refere-se à escola municipal e a unidade 2 refere-se à escola estadual. Ambas as escolas localizam-se no município de Presidente Venceslau no interior do estado de São Paulo. A seguir caracterizaremos, de forma geral, cada unidade escolar e sua clientela.

4.2.1 Caracterização da escola 1

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2005, esta Unidade Escolar foi criada no dia 06 de Abril de 1999 e pertence à Rede Municipal de Ensino da cidade de Presidente Venceslau – SP. A escola atende ao ensino fundamental de 1ª a 4ª série no período diurno (manhã e tarde) e no noturno ao Ensino Supletivo (EJA) de 1ª a 4ª série.

O corpo docente é composto por 23 professores de ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 02 professores de Educação Artística, 04 professores de Educação Física, 01 professor de Informática e 03 professores estagiários. Em relação ao corpo docente, o Projeto Político Pedagógico da escola não especifica quantos são efetivos e quantos são contratados. A equipe gestora é composta por diretora e coordenadora pedagógica que atuam em todos os períodos em que a escola funciona.

Quanto ao espaço físico a escola possui 14 salas de aula, 01 Biblioteca, banheiros para alunos e professores, pátio coberto, 01 quadra coberta, 01 sala para estudos, 01 sala para Grupo de Avanço (Reforço Escolar), cozinha, 01 sala da Secretaria, 01 sala do Arquivo, 01 sala de Diretoria, 01 sala de Almoxarifado, 01 sala de vídeo e 01 Gabinete dentário.

Nesta escola, a sala de aula em que realizamos as observações é uma sala ampla, com janelas bem grandes, possui quatro armários nos quais a professora guarda os livros didáticos, seus materiais e os portfólios dos alunos. O ambiente é decorado com um Calendário Escolar do ano de 2008, alfabeto, horário das aulas semanais, Aniversariantes do Mês, e um cartaz escrito “Cantinho da Leitura”.



FIGURA 1 - Fachada principal da escola 1
Fonte: A autora (2008)

4.2.2 Caracterização dos alunos- escola 1

De acordo com o Projeto Político Pedagógico 2005, a escola atende alunos pertencentes a famílias de baixa/média renda cujos pais são funcionários públicos, comerciários, domésticas e diaristas. Os alunos são provenientes dos bairros que circundam a escola. Atualmente, a escola atende 616 alunos do ensino fundamental (1ª a 4ª série) nos períodos matutino e vespertino e 64 alunos no

período noturno correspondente ao Ensino de Jovens e Adultos (1ª a 4ª série). A faixa etária dos alunos que freqüentam a escola no período diurno é de 06 a 12 anos. O Projeto Político Pedagógico não apresenta outras informações a respeito da clientela escolar.

Os alunos pertencentes à sala em que realizamos a pesquisa, 4ª série do ensino fundamental, são crianças na faixa etária entre 10 e 12 anos.

4.2.3 Caracterização da escola 2

As informações apresentadas a seguir estão de acordo com o Plano de Gestão 2007 da escola. Em conformidade com este documento, a escola foi autorizada a funcionar pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em publicação do Diário Oficial do estado de São Paulo, Decreto de 07/04/1932. Esta escola atende ao Ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª série), nos períodos da manhã e vespertino. A escola está localizada no centro da cidade de Presidente Venceslau-SP. Ainda de acordo com o documento esta foi a primeira escola da referida cidade e desde sua fundação por decreto, em 1932, até 1996 atendeu ao ensino de 1º e 2º graus. No ano de 1996, com o Programa de Reorganização das Escolas do Estado de São Paulo passou a atender apenas crianças de 1ª a 4ª série.

O corpo docente da instituição é composto por 28 professores efetivos sendo 03 readaptados. Destes, quatro são especialistas: dois professores de Educação Física e dois professores de Educação Artística. A equipe gestora é composta por diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica.

Quanto ao espaço físico a escola possui 14 salas de aula, 01 sala de Coordenação, 01 sala de Arquivo Morto, 01 sala de professores, 01 sala de Biblioteca, 01 sala para exibição de vídeos, 01 sala de laboratório, 01 sala de informática, 01 sala para cantina, 01 cozinha, 01 pátio com palco para apresentações, comemorações com espaço para atividades de ensino aprendizagem, 01 quadra descoberta para esportes, 02 salas de almoxarifado, banheiros masculinos e femininos para os alunos, banheiros masculinos e femininos para os professores. Quanto aos recursos didáticos pedagógicos a escola possui: 02 aparelhos de vídeo, 01 aparelho de DVD, 01 televisor de 29 polegadas, 01 televisor

de 20 polegadas, 02 máquinas copiadoras, 01 retroprojektor, 01 máquina digital, acervo de livros variados e de fitas de vídeo.

Nesta escola, notamos um ambiente bastante organizado, limpo e agradável. As paredes e corredores da escola são decorados com quadros, plantas ornamentais e fotos de diretores e professores que já pertenceram ao quadro de funcionários da escola. Todas as vezes que estivemos presentes na escola sempre nos encontrávamos com os membros da Equipe Gestora que queriam saber se estava transcorrendo tudo bem. A sala de aula em que realizamos as observações é uma sala de tamanho médio, bem arejada, possui quatro armários onde a professora e a docente do período da tarde guardam, segundo ela nos informou, os livros didáticos e seu material de apoio. Além deste material, encontram-se pendurados na parede quatro mapas, nesta seqüência: Mundi, Brasil Político, do estado de São Paulo Político e do município de Presidente Venceslau. Também há uma bandeira do Brasil afixada na parede, 01 globo terrestre em cima de um dos armários e um relógio pendurado acima da lousa.



FIGURA 2 - Fachada principal da escola 2
Fonte: A autora (2008)

4.2.4 Caracterização dos alunos - escola 2

Conforme o Plano de Gestão de 2007, a escola atende crianças do seu entorno, de vários bairros da cidade e da zona rural de Presidente Venceslau. A escola conta com 674 alunos do ensino fundamental de 1ª a 4ª série nos períodos matutino e vespertino, cujos pais são funcionários públicos, comerciários, autônomos e donas de casa. Em relação à origem dos alunos, 77% deles são alunos que já estudam na própria unidade escolar e 23% são provenientes de outras escolas. Os alunos exercem atividades paralelas à escola, sendo que a atividade mais praticada pelos alunos é natação (26%) e 56% dos alunos têm como hábito de leitura ler gibi seguido por revista (30%) e jornais (12%). A leitura de romances interessa a 2% dos alunos.

Os alunos pertencentes à sala em que realizamos a pesquisa são crianças na faixa etária entre 10 e 11 anos.

4.3 Sujeitos Participantes da Pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram duas docentes que ministram aulas às 4ª séries do ensino fundamental e as informações sobre elas foram obtidas pelas entrevistas.

- **Professora A**

A professora, conforme apresentamos anteriormente leciona na escola municipal. De acordo com os dados, a docente possui 45 anos e ministra aulas há mais de 20 anos. Formou-se inicialmente pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e no ano de 1987 concluiu o curso de Pedagogia.

A docente nos esclareceu que atua há mais de dez anos na Rede Municipal de Ensino, porém nesta Unidade escolar trabalha há cerca de oito anos, sendo professora contratada. Em relação à sua formação continuada, a docente realizou curso de Especialização (lato sensu) em Psicopedagogia Institucional,

cursos específicos da área de Língua Portuguesa como: *Letra e Vida* e *Teia do Saber (Ler para aprender)*. Atualmente realiza os cursos de Capacitação e Atualização denominados *Libras* e *Oye- Espanhol*. Estes cursos são financiados pela Secretaria Estadual da Educação, pois a docente também ministra aulas na rede estadual de ensino no período da tarde.

- **Professora B**

A professora leciona na escola estadual. De acordo com os dados apresentados, esta docente tem 58 anos e ministra aulas há mais de 20 anos. Ela tem como formação inicial a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) concluída em 1969 e atua na unidade escolar há cerca de 10 anos. É professora efetiva, e em sua formação inicial não realizou nenhum curso específico da área de Língua Portuguesa e também não está participando de nenhum curso de formação docente.

A professora ressaltou, em relação à sua formação inicial, que teve uma sólida formação no Magistério que sempre a incentivou a buscar o conhecimento e a fez assumir esta postura investigativa e curiosa que permanece até hoje. Destacou também que tem o hábito de leitura e todas as informações que utiliza para melhorar a sua prática pedagógica busca em livros ou pela internet.

De posse dos dados coletados, procedemos à descrição e análise dos mesmos levantando as categorias necessárias para esse processo.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trata da discussão e análise dos dados obtidos durante a realização da pesquisa, a partir dos quais identificamos algumas categorias de análise no que se refere às práticas de leitura e produção de textos das docentes.

Em relação à leitura, tratamos das categorias: concepções teóricas das docentes, estratégias de compreensão leitora e utilização de diferentes espaços e recursos favorecedores de leitura. Em relação à produção de textos elegemos as categorias: o processo de produção de textos, atividades de reescrita e avaliação das produções textuais.

É preciso destacarmos que as concepções teóricas apresentadas a seguir abrangem tanto as práticas de leitura quanto as de produção textual. Tal fato ocorre porque estas concepções (de Linguagem, Língua, Leitura e Texto) estão também, intimamente relacionadas às atividades de produção de textos, pois fazem parte deste processo.

5.1 Concepções Teóricas das Docentes

Nesta categoria apresentamos e analisamos quais as concepções das docentes sobre Linguagem, Língua, Leitura e Texto reveladas nas entrevistas. É importante conhecermos e analisarmos suas concepções, pois consideramos que estas devem nortear o trabalho do professor de Língua Portuguesa.

A apresentação destas concepções se faz necessária também para subsidiar /embasar a análise das observações realizadas em sala de aula das práticas de leitura e produção de textos no contexto escolar. Desta forma buscamos explicitar e analisar/ discutir qual o embasamento teórico das professoras na área de Língua Portuguesa.

- Concepções das docentes sobre Linguagem

-- É a comunicação através da fala ou símbolos: fala humana. (Docente A).

-- É uma maneira de comunicação oral entre as pessoas. (Docente B).

Podemos perceber que ambas as docentes conceituam “Linguagem” como forma de “comunicação” e a restringem ao aspecto da “fala humana” ou do “oral entre as pessoas”. Tal fato evidencia ausência de conhecimentos teóricos e dos demais aspectos que a linguagem envolve (verbais e não-verbais). As docentes desconhecem que a linguagem compreende tanto a escrita como a fala, os gestos, as formas de expressão faciais, possuindo, assim, um caráter mais amplo. Também desconsideram a linguagem como atividade histórica e social, pois não fazem nenhuma referência à linguagem como forma ou processo de interação.

Assim, apresentam uma visão reducionista sobre a linguagem. Tal fato interfere em suas práticas pedagógicas, pois ao compreendê-la como forma de comunicação, apenas, limitam-na a uma atividade instrumental e isolada do seu contexto de produção.

Chiappinni (2004, p. 10) comenta que a concepção de linguagem dos professores de Língua Portuguesa não contribui para uma prática lingüística contextualizada e dialógica:

[...] pudemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõe a fazer um trabalho dialógico. Verificamos, então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito produto final de um processo deslanchado pela leitura, [...]

Nesse sentido, as professoras não concebem a linguagem como forma de interação social, que vai além da comunicação oral.

- Concepções das docentes sobre Língua

-- São um conjunto de palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, com regras próprias. (Docente A).

-- É o idioma e suas regras de uma certa região. (Docente B).

Notamos que ambas as docentes se preocupam em destacar que a língua deve obedecer a regras próprias e que está relacionada a uma região ou a

um povo. Como não ampliam o conceito de língua, ou seja, não consideram a sua função social, reduzem-na a código, a mero instrumento de comunicação.

De acordo com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, não devemos confundir a língua com um código:

[...] não devemos confundir as línguas naturais com um “código”, supondo que as expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação. Ao contrário, para compreender o que contribui para que as expressões signifiquem aquilo que elas significam é preciso considerá-las parcialmente indeterminadas e vagas. Além das expressões e do modo em que são construídas, muitos outros fatores contribuem para a significação: fatores culturais, as relações que se estabelecem entre os interlocutores, a imagem recíproca que estes fazem uns dos outros, os conhecimentos que partilham e inúmeras outras condições da situação de fala. Desconhecer todos estes fatos da significação e da língua seria desconhecer o seu lado social. (São Paulo, 1992, p. 16).

Desta forma, a função social da língua, sua historicidade, seus usos e variações não foram contemplados por nenhuma das docentes. Podemos perceber que, por não considerarem a língua como forma viva de interação e produzida nas relações sociais, as professoras a restringem a uma visão de regras a serem seguidas. Ensinar língua corresponderia apenas, a ensinar a gramática desta língua.

- Concepções das docentes sobre Leitura
 - A leitura é um testemunho oral da palavra escrita; ler é atribuir sentido ao que lê. É considerar o todo; é um ato prazeroso. Leitura é um hábito que se tem para adquirir cultura. Ninguém lê por ler, apenas. Ler serve para dar e receber informações, aumentar o vocabulário, exercitar o cérebro, divertir entre outras coisas. (Docente A).
 - É um meio de comunicação, onde você pode estar entrando em contato com novas informações e conhecimentos, usando a leitura para a diversão. (Docente B).

Após a leitura atenta das concepções, consideramos que as declarações das docentes sobre leitura são confusas e fragmentadas. A docente A reduz a leitura a “um testemunho oral da palavra escrita”, ou seja, a simples verbalização oral de textos. Ao afirmar que “ler é atribuir sentido ao que lê” a

docente A desconsidera a complexidade do processo de interação existente entre leitor e texto. Conforme abordamos no capítulo 2, nesta relação sujeito e leitor intervêm vários fatores como: o próprio texto, as leituras anteriores do leitor, os processos cognitivos que realizamos ao ler o texto (conhecimentos prévios e esquemas de conhecimento), as estratégias de leitura utilizadas e os objetivos que determinamos para a leitura.

Já a docente B trata a complexidade do ato de ler como “um meio de comunicação” e apresenta como único objetivo para a leitura a diversão. Notamos que a docente B dá pouca atenção aos objetivos do leitor diante da leitura.

Solé (1998) destaca que os objetivos da leitura determinam a forma como um leitor se situa perante o texto. A autora destaca que os objetivos de leitura podem ser muito variados e cita como exemplos: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para aprender, ler por prazer e outros. Portanto, a docente B deve ampliar os objetivos que estabelece para a leitura de um texto e não restringi-lo à diversão.

Desta forma e em conformidade com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998), a leitura deve ser entendida como uma atividade de produção de sentido:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Percebemos por meio das afirmações das docentes, a incompletude do conceito de leitura e a necessidade de ampliação deste conceito, pois sabemos que, a forma como o professor a concebe norteará toda a sua prática pedagógica em relação à leitura.

- Concepções das docentes sobre Texto

- É um conjunto de palavras formando sentido. É uma unidade básica de organização e transmissão de idéias, conceitos e informações. (Docente A).
- Pode expressar as suas idéias, os seus pensamentos. Abrange uma linguagem bastante ampla. (Docente B).

A docente A compreende o conceito de texto como “[...] organização e transmissão de idéias [...]”. Ela limita-se a considerá-lo como uma forma de expressar idéias, sem haver a preocupação com o texto como unidade básica de sentido e que se insere em uma determinada situação comunicativa independentemente de sua extensão. A professora também desconsidera que o sentido de um texto não depende apenas de sua materialidade lingüística, mas também dos conhecimentos prévios, do contexto de produção deste texto e da capacidade do leitor de compreendê-lo.

Segundo Koch e Travaglia (2008, p. 08):

[...] o texto será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Nesse sentido, o texto deve ser entendido como unidade concreta de significação, consideradas as condições de sua produção.

Podemos perceber, por meio das declarações da docente B, que ela desconhece tal concepção teórica, pois limita-se a definir texto como “[...] linguagem bastante ampla”. Tais afirmações denotam um caráter superficial e genérico do conceito. Desta forma, ambas as docentes desconsideraram o contexto de produção e as relações de sentido que se estabelecem entre leitor e autor do texto.

Na próxima categoria, tratamos das práticas de leitura das docentes, especialmente no que se refere à utilização de estratégias de compreensão leitora.

5.2. Estratégias de Compreensão Leitora

Destacamos no capítulo 3 as contribuições no contexto escolar do ensino de estratégias de compreensão leitora. Nesse sentido, verificamos e analisamos nesta categoria como as docentes promovem ou não a leitura e compreensão dos textos por meio do ensino destas estratégias.

De acordo com Solé (1998) as estratégias de compreensão leitora devem ser ensinadas aos alunos, pois contribuem para a formação de leitores autônomos. A autora divide as estratégias em antes, durante e depois da leitura.

Apresentaremos, a seguir, as práticas das docentes em relação à leitura.

5.2.1. Prática de leitura - Docente A

A docente A tem como prática diária iniciar as suas aulas com a leitura, realizada em voz alta por ela ou por intermédio da exibição de um CD, de fábulas. Desta forma, buscamos compreender e analisar como a docente, neste tipo de atividade de leitura, utiliza-se das estratégias de compreensão leitora.

Assim, observamos, durante quatro dias seguidos, sendo uma aula por dia, a audição das seguintes fábulas, sempre com a utilização do CD, obedecendo a mesma ordem apresentada a seguir: “A raposa e as uvas”, “O galo e a raposa”, “A lebre e a raposa” e “Camundongo da cidade e do campo”. Posteriormente, na categoria prática de produção de textos, descrevemos e analisamos como a professora se utilizou da audição das fábulas para promover uma atividade de reescrita.

A professora nos relatou que se utiliza rotineiramente desta metodologia de audição de textos para desenvolver em seus alunos a capacidade de ouvir. Verificamos ser positiva esta postura da docente em estimular a leitura diariamente, porém tal prática revelou-se problemática e fragmentada pela metodologia adotada pela professora ao realizar a atividade de leitura. Acreditamos que tal conduta tenha sido adotada pela docente, pois conforme declarou na

entrevista, ela concebe leitura como “[...] atribuir sentido ao que lê [...]” e desconsidera toda a complexidade que envolve o ato de ler.

Em relação à leitura diária, e de acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) é importante oferecê-la aos alunos. Porém, esta atividade poderia ser trabalhada de inúmeras formas por meio de leitura silenciosa, em voz alta ou ouvindo alguém que leia. Na forma de trabalhar a leitura oral, a docente A poderia ter estimulado seus alunos a lerem também em voz alta, fornecendo-lhes, posteriormente o texto.

Como a professora não apresentou os textos previamente aos alunos, até mesmo o trabalho que ela propôs, que foi o de ouvir os textos, ficou comprometido. Segundo o mesmo documento (1997, p. 60), é necessário ter alguns cuidados ao apresentar as atividades de leitura, pois “ Toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência – uma ou várias vezes”.

Como os alunos não tinham os textos em mãos para acompanhar a leitura, esta se limitou à decodificação do texto pela docente, e, assim, não houve momentos de interação entre professora e alunos no que se refere à leitura dos textos. Estas atividades de leitura, ou melhor, de audições, proporcionadas aos alunos não apresentavam finalidades bem definidas.

Solé (1998) reafirma a importância de o professor definir previamente a uma atividade de leitura o que se pretende ao realizá-la:

[...] antes da leitura, o professor deveria pensar na complexidade que a caracteriza e, simultaneamente, na capacidade que as crianças têm para enfrentar- de seu modo- essa complexidade. Assim, sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas adequadas para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver a atividade de leitura. (SOLÉ, p. 90-91).

Ao término das audições, a professora perguntava aos alunos qual a moral das fábulas e as escrevia na lousa. Após escrever a moral na lousa, a docente dava continuidade à sua aula abordando outro conteúdo diferente. A pergunta a respeito da moral de cada fábula se repetiu em todas as audições ou leituras.

Por intermédio desta atividade de leitura, percebemos que a docente não se utiliza de nenhuma estratégia de compreensão leitora, nem antes, durante ou

depois. Neste sentido, a docente oferece poucas condições no que se refere à discussão e à compreensão dos possíveis sentidos dos textos.

Desta forma, ela não considera o caráter interlocutivo do texto, a interação presente na relação entre sujeito e leitor em que intervêm vários fatores como: o próprio texto, as leituras anteriores do leitor, os processos cognitivos que utiliza ao ler o texto (conhecimentos prévios e esquemas de conhecimento), e conforme já dissemos, as estratégias de leitura utilizadas e os objetivos que determinamos para a leitura.

Assim, percebemos que a docente, ao não ensinar as estratégias de leitura em suas aulas não favorece a formação de seus alunos em leitores autônomos e competentes de textos. Tal fato ocorre porque a professora reduz o processo de leitura a um produto, a uma simples avaliação da compreensão leitora.

Nesse sentido, percebemos que a docente não considera “[...] a leitura como uma atividade de construção de sentido”. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 12), pois para ela a leitura do texto está limitada a um único sentido: o de identificar a moral das fábulas. Também a limita, literalmente, à sua própria leitura.

Nesta linha de análise, para a professora, a leitura tem como principais objetivos: apresentar ao aluno um gênero textual, formular com eles a moral do texto (fábula) ou utilizá-la como subsídio para a realização de uma produção de texto posterior. Ela não contempla a dimensão da leitura como prazerosa, como possibilidade de fruição do texto, ou seja, o “ler por ler”, limitando-a às atividades acima citadas.

Desta forma, fica evidente que a docente além de atribuir um único sentido ao texto, realiza apenas, uma aferição da compreensão leitora e não desenvolve estratégias de compreensão leitora, que promoveriam a construção dos sentidos do texto pelos alunos.

Solé (1998) afirma que essa prática é comum nas escolas. Para a autora, a leitura na escola tem promovido uma avaliação da compreensão leitora, obtendo um balanço do produto e destaca que não se intervém no processo que conduz a essa avaliação, pois a leitura é tomada como objeto de conhecimento “[...] não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagerado - não se ensina a compreender.” (SOLÉ, p. 36)

A autora (ibidem, p. 71) enfatiza a importância do uso de estratégias de leitura na escola:

[...] para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele. [...] Contudo, estas condições são necessárias porém não suficientes.

Destaca ainda que a compreensão do texto também depende de outro fator, que são as estratégias de leitura que servem para intensificar a compreensão do que se lê e também para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão.

5.2.2 Prática de leitura – Docente B

A prática de leitura desenvolvida pela professora B revela que sua ação pedagógica se caracteriza por um maior contato com textos. Na entrevista, ao especificar como desenvolve seu trabalho com a leitura em sala de aula, a professora afirmou:

-- [...] para trabalhar com a leitura, eu sempre busco trazer para meus alunos textos que realmente tragam alguma informação sobre aquilo que faça parte da vida do aluno, para que a criança tenha interesse em ler o texto. [...] (Docente B)

Percebemos que a docente procura desenvolver um trabalho contextualizado de leitura, pois há uma preocupação em relacionar o seu trabalho de leitura com a realidade em que o aluno se insere. Essa postura indica que ela procura ampliar os conhecimentos prévios dos alunos, por meio da apresentação em sala, de textos que motivem esta prática.

Solé (1998) considera que os professores devam realmente explorar os conhecimentos dos alunos a respeito de textos. De acordo com a autora:

É imprescindível que professores e professoras explorem os conhecimentos dos alunos sobre o texto escrito; também seria recomendável que eles previssem que vão descobrir que diferentes crianças sabem coisas distintas sobre o tema, como sobre qualquer outro. O ensino planejado e implementado na sala de aula deve partir desses conhecimentos, pois é a partir deles que as crianças poderão progredir. (SOLÉ, p. 63).

No que diz respeito a como realiza o trabalho de leitura, especificou:

- Para motivar a leitura dos meus alunos vou fazendo levantamentos sobre o que eles conhecem do assunto, antes de apresentar o texto: se é um assunto que eles conhecem ou não; apresento o título e pergunto sempre o que este título sugere; qual a idéia que eles fazem a partir do título. (Docente B)

Pode-se notar, por meio das afirmações da docente e também de acordo com as observações em sala de aula, que ela realiza, mesmo que de forma parcial, algumas estratégias que favorecem a compreensão leitora como pode ser observado no exemplo descrito abaixo:

Montanhas que explodem

Se você já viu um filme sobre vulcões, sabe que, quando eles entram em erupção, sai de seu interior um material avermelhado, a lava.

Essa lava, que é muito, muito quente, é formada por rochas derretidas, normalmente encontradas em uma camada da Terra bem profunda. Junto a esse material derretido, formam-se gases, que fazem uma pressão tão grande na Terra que ela treme: são os terremotos.

Às vezes, a crosta terrestre não agüenta tanta pressão e racha, deixando que a lava saia para a superfície.

Dependendo do tipo de lava, podem acontecer explosões, como em alguns vulcões da Itália, ou a lava pode escorrer lentamente pelas encostas, como no Havai.

Quando chega na superfície, a lava esfria e se transforma em pedra. Muitas vezes essas "novas" pedras, chamadas rochas vulcânicas, fazem com que a montanha do vulcão fique ainda mais alta.

(Revista Ciência Hoje das Crianças, p. 25)

Ao trabalhar a compreensão do texto, a docente pediu aos alunos que fizessem primeiramente uma leitura silenciosa. Assim, aguardou o tempo que julgou necessário e começou a questionar os alunos a respeito do texto:

- Professora B - De acordo com o título, sobre o que vocês acham que este texto vai falar?

- Alunos: - De vulcões.
- Professora B: - Qual a intenção da pessoa que escreveu este texto?
- Aluno: - Informar sobre vulcões.
- Professora B: - Sempre há uma intenção do escritor em relação ao leitor quando escreve um texto. Em que lugar foi veiculado este texto?
- Alunos: - Na revista Ciência Hoje para Crianças.

De acordo com a autora, conforme dissemos anteriormente, cabe ao professor promover a compreensão do texto pelo seu aluno. Por isso, Solé (1998) aconselha que o uso das estratégias de compreensão leitora ocorra antes, durante e após a leitura dos textos.

Desta forma, ao interrogá-los a respeito do título, a docente inicia a motivação da leitura do texto. Notamos que ela entende a leitura como uma atividade de construção de sentidos, diferentemente da docente A. Assim, compreende a leitura de forma dialógica e como espaço de interlocução, pois permite a interação entre o texto e seus alunos. Por isso, utiliza-se de estratégias de leitura durante esta aula.

A professora faz uso, durante as perguntas destinadas aos alunos, de estratégias de antecipação e hipóteses. Por exemplo: ao perguntar sobre o título do texto, motiva os alunos a levantarem uma hipótese a respeito do assunto abordado e que será confirmada ou não mediante a leitura do texto.

Ao tratar da motivação de quem escreveu o texto, quando questiona qual a intenção de quem o escreveu, seria pertinente que a professora apontasse a que gênero textual pertencia o texto, ou seja, que se tratava de uma notícia. Por meio das perguntas ela também faz com que os alunos identifiquem em qual suporte o texto foi veiculado, isto é, uma revista voltada ao público juvenil. Todas essas informações referem-se às estratégias apontadas antes da leitura.

De acordo com Solé (1998, p. 113), as estratégias utilizadas antes da leitura, resumidamente, são: “[...] motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar conhecimentos prévios, ajudá-las a formular previsões sobre o texto, incentivar suas perguntas [...]”.

Por meio desta análise, notamos que a professora ao trabalhar a leitura deste texto, não se utilizou de todas as estratégias necessárias ao antes da

leitura e também não explicitou qual seria o objetivo que nortearia a realização daquela leitura. Tal fato demonstra o desconhecimento, por parte da docente, da importância de motivar os alunos antes de entregar-lhes o texto para a leitura, para que encontrem sentido no que vão ler.

Solé (1998, p. 91) enfatiza a necessidade de o aluno encontrar sentido na leitura:

[...] para encontrar sentido no que deve fazer- neste caso, ler - a criança tem de saber o que deve fazer- conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação - sentir que é capaz de fazê-lo - pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda precisa – e achar interessante o que se propõe que ele faça.

Na seqüência, após a breve discussão sobre essas informações do texto, a docente B procedeu à leitura em voz alta para seus alunos. Dando continuidade à compreensão do texto, a docente perguntou:

-- Professora B: - Que informações novas vocês obtiveram após a leitura do texto?

Ao fazer esta pergunta, a docente demonstra não ter conhecimento das estratégias que utilizamos durante a leitura, pois ela já se refere ao após a leitura do texto. De acordo com Solé, durante a leitura é necessário que ocorram as tarefas de leitura compartilhada. Tais tarefas consistem em juntos, alunos e professores retomarem as estratégias anteriores para ler, resumir, prever e solicitar esclarecimentos sobre o texto lido.

Verificamos que durante a leitura dos textos, a docente não ofereceu momentos de leitura compartilhada. Segundo Solé (1998) estes momentos são importantes, pois garantem que os alunos possam utilizar as estratégias com competência.

Apesar disso, consideramos válida a atuação da docente, pois neste momento, ela buscou fazer com que os alunos reavivassem os seus conhecimentos prévios sobre vulcões e que reelaborassem um novo conhecimento a partir daquele que eles já possuíam.

Os alunos não responderam à pergunta da docente. Mesmo assim, ela continuou:

- Professora B: - *O que é a lava?*
- Alunos: - *Material avermelhado.*
- Professora B: - *Quais locais são citados no texto?*
- Aluno: - *Itália e Havaí.*
- Professora B: - *O que acontece com a lava ao sair do vulcão?*
- Alunos: - *Vira rocha.*
- Professora B: - *E por que isso ocorre?*
- Aluno: - *Devido ao ambiente.*
- Professora B: - *Muito bem, devido à mudança de temperatura no ambiente. A lava, muito quente, entra em contato com o ar, menos quente, sofre um choque térmico e vira rocha.*

Notamos que, algumas perguntas realizadas após a leitura são referentes ao durante a leitura. Entendemos que nesta atividade, a professora promove as estratégias de leitura, porém elas não são desenvolvidas em sua completude.

Após a discussão, a professora passou as seguintes questões, denominadas “Entendimento do texto” na lousa:

- 1) Qual o título do texto?
- 2) De onde foi retirado esse texto?
- 3) Em quantos parágrafos esse texto foi organizado?
- 4) Qual o assunto deste texto?
- 5) Por que, na sua opinião, o título do texto é “Montanhas que explodem”?
- 6) De onde vem a lava derretida que sai dos vulcões?
- 7) Como é a lava quando ainda está no interior da terra?
- 8) O que acontece com a lava quando chega à superfície?
- 9) Em que lugares do mundo há vulcões de acordo com o texto?

Os alunos ficaram respondendo às questões e eu me retirei da aula. Podemos perceber nesta aula de leitura e compreensão de texto que a docente promove um ambiente de interlocução entre ela e os alunos, porém apresenta um conhecimento parcial de como trabalhar as estratégias de leitura. Ela contempla,

mesmo que parcialmente algumas estratégias de leitura, porém não consegue utilizá-las de forma plenamente satisfatória em todos os momentos do processo.

Por esse motivo, ela encerra o trabalho de leitura com uma série de perguntas e respostas a respeito do texto. Em relação ao ensino de leitura nas escolas, Solé (1998, p. 35) destaca como ocorre costumeiramente este trabalho: “[...] o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes à detalhes ou a aspectos concretos”.

Desta forma, a autora alerta para este tipo de tratamento dado à leitura na escola, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se às habilidades de decodificação. Para Solé (1998), é necessário ir além da seqüência leitura/perguntas/ exercícios e ampliar este tratamento didático, pois as pesquisas indicam que as estratégias são pouco freqüentes no ensino de leitura na escola.

Devemos ressaltar que a prática de leitura da docente não se restringiu a perguntas e respostas apenas, porém esta atividade de leitura poderia ter sido mais enriquecida se ela tivesse realizado todas as estratégias de compreensão leitora.

A professora poderia ter ativado mais os conhecimentos prévios de seus alunos em relação ao texto, contextualizando a temática que seria abordada. Ir além da exploração do título, destacar as palavras-chave do texto e as expressões, as características deste gênero textual, a notícia, fazer com que os alunos interrogassem o texto, estabelecendo mais previsões e hipóteses que seriam respondidas ou não após a leitura. Também poderia promover momentos de leitura compartilhada, levar os alunos a elaborar perguntas sobre o que foi lido e resumir as idéias do texto, após a leitura.

Consideramos que a docente promove atividades de leitura que visam à formação, mesmo que parcial, de seus alunos em leitores autônomos e competentes de texto. Desta forma, se faz necessário que ela realize um trabalho mais completo em relação ao desenvolvimento das estratégias de leitura. Para tanto, é preciso que aprimore sua prática de leitura.

Na categoria seguinte abordamos a utilização de diferentes espaços e recursos favorecedores de leitura por ambas as docentes.

5.3 A Utilização de Diferentes Espaços e Recursos Favorecedores de Leitura

Nesta categoria procuramos explicitar e analisar quais espaços e recursos foram disponibilizados e utilizados pelas docentes para a formação de leitores competentes de textos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola 1, é proposta da escola em relação à leitura, que ela seja valorizada como “fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética²”. Também verificamos, por intermédio do mesmo documento, que há uma biblioteca na escola e que os alunos participariam de um Concurso Literário.

No que se refere à relação dos alunos com livros, o Plano de Aula 2008 da escola 1, apresenta a importância de se promover o contato dos alunos com materiais impressos variados como jornais, livros e revistas. Destaca-se, no documento, em relação às práticas de leitura:

[...] Uso de acervos e bibliotecas
Socialização de experiências de leitura;
Formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrão de gosto pessoal. (Plano de Aula, 2008, p. 26)

Assim, percebemos que de acordo com os documentos da escola 1 há a proposta de se promover o contato dos alunos com os livros e incentivar a leitura. Em conformidade com a proposta da escola, a docente A declarou na entrevista, quando indagada a respeito do uso de materiais como livros, paradidáticos e dicionários ou outros recursos que facilitariam a sua ação pedagógica, utilizá-los:

-- Sim, os utilizo. Tenho um pequeno acervo na minha casa e um grande na escola. [...].

Em relação à socialização de leituras, a professora afirmou na entrevista, promovê-la em suas aulas, por meio de rodas de leitura e da realização do Projeto Leitura. Durante as observações, verificamos haver um local denominado “Cantinho da Leitura” na sala de aula, porém se encontrava em desuso.

² O Projeto Político Pedagógico desta instituição escolar não apresenta paginação.

Entretanto, queremos ressaltar que, num período de treze aulas observadas não presenciamos nenhum contato dos alunos com livros paradidáticos, visitas à Biblioteca escolar ou momentos de trocas de experiências de leituras entre os alunos.

Portanto, apesar da docente afirmar na entrevista realizar a socialização de leituras por meio de Rodas de Leitura e de projetos de Leitura em sua ação pedagógica ela não promove o contato dos seus alunos com livros. Ela desconsidera a importância de levar os alunos à biblioteca da escola, oferecer durante as aulas momentos de leitura livre, organizar ou disponibilizar na sua classe espaços adequados para a leitura, como é o caso do “Cantinho da Leitura” que se encontra desativado.

Sabemos que para o desenvolvimento do gosto pessoal e a formação de leitores competentes e autônomos é de suma importância promover o contato com livros e ambientes de leitura. Portanto, é preciso que a professora reconheça a necessidade e a importância destes momentos para a formação de seus alunos como leitores.

Silva (1993, p. 118) destaca a importância do uso das bibliotecas para a formação de leitores: “No que tange à promoção e dinamização da leitura, a instalação de uma biblioteca escolar (ou sala de leitura) é essencial.”

Desta forma, apesar da docente ter à sua disposição uma biblioteca escolar e acervos pessoais, conforme declarou, ela não os disponibiliza a seus alunos. Sabemos da importância do professor promover o contato com os livros, pois nesta faixa etária (9 a 10 anos) eles estão em processo de formação.

De acordo com Silva (1993, p. 95-96).

A leitura, enquanto um processo que atende a diferentes propósitos, precisa ser claramente “mostrada” às crianças em função das aprendizagens que ocorrem por imitação da pessoa adulta. Muitos dos hábitos das crianças são uma decorrência da imitação dos hábitos dos adultos. Por isso mesmo, em *situações bem visíveis* aos alunos (na frente da sala de aula, na sala dos professores, no corredor, etc...) pode-se ler e discutir um livro que está em voga, jornais, revistas, etc..., mostrando, concretamente, que você – professor- convive com materiais escritos.

Nesse sentido, consideramos que os momentos de leitura devam ser freqüentes e estimulados pela professora, ou seja, é necessário que sejam oferecidas e criadas condições de leitura aos alunos.

Verificamos na escola 2, no que se refere à utilização de diferentes espaços e recursos favorecedores da leitura que há um ambiente propício à leitura, pois a docente B oferece a seus alunos estes momentos.

De acordo com o Plano de Aula 2007 de Língua Portuguesa da instituição há dois projetos de Leitura sendo desenvolvidos na escola. O primeiro consiste em utilizar a biblioteca para a leitura dos mais variados gêneros textuais como livros de contos, romances, poesias, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas e outros livros de consulta de diversas áreas do conhecimento. O segundo projeto é denominado “Projeto Poesia e Noite de Autógrafos”, que resultaria em um Sarau.

Nesse sentido, notamos que há na escola o desenvolvimento de Projetos de Leitura que visam à formação de leitores, pois não somente a docente B realiza este projeto como todas as docentes da escola.

Existe uma preocupação da equipe escolar em oferecer aos professores e alunos opções de leitura diversas. Tais sugestões de leitura fazem parte do acervo da biblioteca escolar e se encontram à disposição de alunos e professores. Observamos tal fato no documento denominado “Conteúdos de Português – 4ª série”³ (Anexo 3) fornecido pela escola, com a indicação de leituras e os cuidados que o professor deve tomar ao escolher o livro para seus alunos:

- Na hora de escolher a fonte, ou seja, o livro que traz histórias, evite versões adaptadas, curtinhas, que não trazem senão a descrição dos personagens e do cenário onde passa a trama. Segue-se uma lista de contos presentes nas seguintes obras:
 - Contos de fadas tradicionais, de Helen Cresswell.
 - Coleção Contos Clássicos da editora Martins Fontes.
 - Série “Clássicos da literatura infantil”, selecionados e traduzidos por Ana Maria Machado, editora Nova Fronteira.
 - Contos Tradicionais do Brasil, de Luís Câmara Cascudo, Editora Global.
 - Contos de Andersen, de Hans Christian Andersen, Editora Paz e Terra.

³ O documento “Conteúdos de Português – 4ª série” não apresenta paginação.

- Contos de Grimm, dos irmãos Grimm, Companhia das Letrinhas.
- A coleção de Monteiro Lobato: Sítio do Pica - Pau Amarelo. (Conteúdos de Português - 4ª série)

No mesmo documento, há também, a indicação de histórias contemporâneas, como:

- “O rei bigodeira e sua banheira”, de Don e Audrey Wood, editora Ática.
- “Bruxa, bruxa venha a minha festa”, de Ander Druce, editora Brinque- Book.
- Os livros da coleção “Quem tem medo” de Fanny Joly, editora Scipione.
- “Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela” de Werner Holzwarth, Companhia das Letrinhas.
- “Gente, bicho e planta” de Ana Maria Machado, editora Nova Fronteira.
- “O joelho de Juvenal”, “Rolim” e todos os livros da “Série Corpim” de Zivaldo, editora Melhoramentos.
- “O menino Maluquinho” de Zivaldo, editora Melhoramentos.
- “A festa no céu” de Ângela Lago, editora Melhoramentos.
- “O grande rabanete” de Tatiana Belinky, editora Moderna.
- “Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias” de Ruth Rocha.
- “Na floresta”, “O fogo” e demais livros da coleção “O homenzinho da caverna e os sons que ele descobriu...” de Sílvio Costa, editora Nacional. (Conteúdos de Português - 4ª série)

Desta forma, presenciamos na escola 2 que os alunos são estimulados a ter contato com os livros, diferentemente da escola 1. Durante a observação das aulas, verificamos a ocorrência do primeiro projeto de leitura, pois o segundo projeto, segundo a docente, só é concluído ao término do ano letivo. Participamos, juntamente com a docente e seus alunos, de visitas à biblioteca escolar, denominada “Centro de Leitura”. Todas as quartas-feiras, a professora tem como costume levar seus alunos à biblioteca. Ao chegar ao local, os alunos se organizam

em fila e começam a devolver os livros retirados na quarta- feira da semana anterior. A professora anotou em um caderno as devoluções e marcou as retiradas de livros daquele dia.



FIGURA 3 - Alunos da escola 2 em momento de leitura durante a realização do Projeto Leitura

Autor: A autora (2008)

Ao realizar esta atividade de leitura semanalmente com seus alunos, notamos que a docente contempla a leitura numa perspectiva dialógica e interativa, e a concebe também como deleite. Quanto a esse aspecto, Solé (1998, p. 90) destaca:

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. De acordo com o ponto anterior, seria preciso distinguir situações em que se trabalha a leitura e situações em que simplesmente “se lê”. Na escola ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes; além disso a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.

Constatamos que o Centro de Leitura é um espaço amplo e comporta muitos livros de títulos variados, gibis, livros paradidáticos e didáticos, jogos educativos, globos terrestres, dicionários, mapas e enciclopédias. Uma docente efetiva readaptada é responsável pelo local. Ela também auxilia os alunos na orientação e escolha dos livros.

Percebemos que a professora promove a formação de seus alunos em leitores, pois lhes oferece momentos de leitura, estimulando-os a adquirir o hábito de leitura. Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997, p. 58):

Formar leitores é algo que requer, portanto, as condições favoráveis para a prática de leitura- que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

Dentre essas condições, o mesmo documento aponta a utilização da biblioteca escolar e de um acervo de classe, oferecer momentos de leitura livre aos alunos, a garantia de que no momento da leitura os alunos não sejam importunados, possibilitar o empréstimo de livros na escola e construir na escola uma política de formação de leitores.

Desta forma, observamos e constatamos que o Centro de Leitura oferece todas as condições ao incentivo à leitura e é semanalmente utilizado pela docente. O Centro de Leitura é um ambiente propício à leitura, pois os alunos entram em contato com os livros, podendo manuseá-los e escolhê-los. Queremos ressaltar que, de acordo com informações da professora, o local fica aberto todos os dias nos períodos de aula à disposição dos alunos.

Em relação à troca de livros, verificamos que os alunos estavam extremamente felizes ao realizá-las, sugerindo títulos aos colegas, dando opiniões sobre determinados livros. A docente nos relatou que há uma lista de espera para a retirada de certos livros, o que demonstra a formação de uma comunidade de leitores naquela classe. Também notamos que os alunos se sentem estimulados pela professora a lerem. Ela esclareceu que permite a cada aluno retirar, no máximo, três exemplares neste dia, pois há aqueles alunos que lêem mais e apresentam um alto índice de leituras.

Após a professora anotar as retiradas dos livros feitas pelos alunos, é dada a continuidade da leitura do livro “Asas brancas” de Carlos Queiroz Telles, iniciada na semana passada. Logo em seguida, a professora nos informou sobre a sua prática pedagógica em relação à leitura compartilhada de livros: primeiramente os alunos escolhem, coletivamente, um livro.

Depois, a cada aula referente ao projeto, um aluno é indicado para fazer a leitura em voz alta de cada capítulo. Os alunos ouvem atentamente a leitura.

No que diz respeito ao fato do aluno narrar as histórias dos livros, Silva (2006) destaca a importância do papel do contador de histórias como incentivo à leitura, não apenas na escola, mas também nos lares destes como estímulo e promoção à leitura dentro e fora da escola.

Verificamos vários aspectos positivos nesta prática de leitura da docente: além de promover o hábito de leitura em seus alunos, a professora permite que eles escolham livremente o livro de acordo com o gosto pessoal de cada aluno. Também estimula-os a se tornarem “pequenos contadores de histórias”. Tais práticas revelam-se extremamente favoráveis à formação de leitores.

Ao término da leitura pelo aluno, a professora os indaga sobre o que entenderam a respeito do que foi lido, retoma os personagens do livro e suas características, os locais por onde passaram, os fatos ocorridos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), os projetos de leitura são importantes porque são atividades regulares e voltadas à formação de atitude favorável em relação à leitura:

[...] Dependendo da extensão dos textos e do que demandam em termos de preparo, a atividade pode se realizar semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez. Quando for pertinente pode incluir também uma breve caracterização da obra do autor ou curiosidades sobre sua vida. (BRASIL, 1997, p. 63).

A docente também suscitou discussões por meio da Roda de Leitura. O objetivo maior desta atividade, segundo a professora nos afirmou, é despertar nos alunos o gosto e o hábito de leitura, além de promover o contato dos mesmos com os livros. Nesse sentido, a docente não está preocupada com a quantidade de livros que seus alunos leram ou em efetivar um certo controle ou cobrança.

Geraldi (1999) considera que ao incentivar a realização de um projeto de leitura, o professor deva estar mais preocupado em avaliar o processo de leitura do que a quantidade de leituras. Segundo o autor:

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer e o prazer de ler sem ter que apresentar à função “professor – escola” o produto deste prazer – exige que se repense a avaliação, não como controle de produtos, mas como revisão de processo. (GERALDI, p. 110).

Nesta perspectiva, a docente concebe a leitura como um processo prazeroso, em que um de seus principais objetivos é “ler por ler” e não exercer um rígido controle sobre ele. Ao analisarmos a ação pedagógica da docente B concluímos que ela favorece a formação de leitores, por meio de uma prática de leitura que promove o incentivo e o gosto pela leitura. E que também se utiliza dos espaços e recursos favorecedores de leitura para tal.

5.4 O Processo de Produção de Textos

Conforme destacamos no capítulo 3, há uma estreita relação entre a leitura e a escrita, pois as mesmas são práticas complementares.

Desta forma, após verificarmos nas categorias anteriores como se deram as práticas de leitura, nesta categoria abordamos e discutimos como ocorre o processo de produção de textos e quais as metodologias utilizadas pelas docentes no que se refere a esse processo.

5.4.1 Prática de produção de textos – Docente A

De acordo com o Plano de Aula 2008 de Língua Portuguesa da escola 1, é proposto que o aluno seja capaz de: “- Produzir textos coesos e coerentes dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados”. (2008, p. 23).

Em conformidade com o Plano de Aula, a docente declarou na entrevista que realiza atividades de produção de textos. Segundo ela essas atividades são individuais, em duplas, em grupos e coletivas. Quando indagada a respeito das facilidades e dificuldades que encontra para desenvolver o processo de escrita de textos, respondeu:

-- [...] As facilidades são: aceitação, participação, envolvimento e não temem em compartilhar suas produções. As dificuldades maiores são: falta de coerência, de coesão, de estruturação em algumas produções. (Docente A).

Entretanto, apesar de declarar que realiza atividades de produção de textos também de forma coletiva, em sua ação pedagógica presenciamos que, no período pesquisado, as atividades de escrita foram realizadas individualmente pelos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997, p. 69) é importante que o professor proponha atividades de escrita em que o aluno interaja com outros alunos:

Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais [...].

Durante o período em que observamos as aulas da docente, notamos que ela trabalha com produção de textos, porém com pouca frequência. Desta forma, a docente não envolve seus alunos em práticas constantes de produção de textos que favoreçam a formação de escritores.

Neste sentido verificamos, por meio das observações das aulas, que foram desenvolvidas somente duas atividades de produção de textos.

A primeira atividade diz respeito à audição das quatro fábulas que foram oferecidas pela docente como subsídio para uma atividade de produção de texto denominada reescrita. A professora propôs aos alunos a audição de uma fábula por dia. Os textos foram retirados da Coleção *As Melhores Fábulas* com tradução de Melissa Probst Stann, Edições Chocolate. É necessário destacar que o material utilizado pela docente não aponta os autores dos textos. As transcrições das fábulas se encontram nos Anexos 4, 5,6 e 7 respectivamente.

No quarto e último dia, a docente apresentou aos alunos a audição, da fábula 4 - “Camundongo da cidade e camundongo do campo”. Com o término da audição, a docente solicitou uma atividade de reescrita de texto. A proposta de

produção de texto era: “Reescrita de uma das quatro fábulas”. Após esta orientação, os alunos começaram a perguntar para a professora sobre como deveriam fazer o texto e ela reafirmou que eles deveriam escolher uma das fábulas e reescrevê-la.

Notamos que os alunos tiveram dificuldades em realizar as produções porque, conforme disseram à professora, não se lembravam mais, com detalhes, das outras fábulas. Como a proposta de produção foi apresentada no final da aula, a docente solicitou aos alunos que terminassem em casa e trouxessem a reescrita pronta para a próxima aula.

Esse processo indica que a professora se utilizou de uma metodologia empobrecida, uma vez que a única finalidade desta produção era a de que os alunos reescrevessem uma das fábulas. Tal fato revela que a docente desconhece o processo de interlocução que caracteriza a escrita em sala de aula. Também é preciso destacar a importância da presença do professor nesta atividade, pois ele atua como intermediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Numa atividade de produção de textos, a docente não poderia ter se limitado a fazer apenas pouquíssimas intervenções, mas deveria ter conduzido todo o processo de escrita na sala de aula, o que auxiliaria os alunos durante a produção de textos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) a conversa entre o professor e o aluno durante a produção do texto é uma importante estratégia, pois:

[...] permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Uma delas é a facilidade que bons escritores (de livros) teriam para redigir. Quando está acabado, o texto praticamente não deixa traços de sua produção. Este, muito mais que mostra, esconde o processo pelo qual foi produzido. Sendo assim, é fundamental que os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém. (BRASIL, 1997, p. 70).

Consideramos também problemático o fato de a docente não promover nenhuma discussão sobre a tipologia textual que deveria ser utilizada para a reescrita do texto nem ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os textos ouvidos anteriormente.

Observamos que tal postura da docente gerou dúvidas nos alunos tanto no que se refere às personagens das fábulas quanto ao enredo das histórias. Ouvimos muitos alunos dizerem que reescreveriam o último texto porque era o único

de que se lembravam. Também não houve momentos de interação, pois a escrita não foi concebida como trabalho, ou seja, como um processo contínuo de aprendizagem, mas sim como produto. Outro elemento dificultador foi o pouco tempo destinado ao desenvolvimento da atividade.

Na aula seguinte, a professora recolheu as produções e disse que as corrigiria depois e comentaria com os alunos. Não presenciamos as discussões da docente com seus alunos nem tampouco a reescrita posteriormente.

Azevedo e Tardelli (2004, p. 36) afirmam que muitas vezes, os episódios de escrita em sala de aula são denominados de escritas-produção, ou seja, após uma leitura, ou assistir um filme, o professor tem como objetivo principal a necessidade de registrar ou finalizar um trabalho. Estas atividades são denominadas produções com atividade prévia. Segundo as autoras:

[...] todo o processo anterior conduz à produção de um texto. Geralmente essas produções ocorrem nas aulas de Português e resultam de motivações exteriores: uma leitura, um filme, um passeio, algum motivo que se torne “pré-texto” para a posterior produção escrita.

Desta forma, a docente realizou com seus alunos uma escrita-produção com atividade prévia, isto é, os alunos deveriam, após ouvir as fábulas, apenas produzir um texto. Verificamos ser preciso a readequação desta metodologia, pois as atividades de escrita necessitam de revisão.

Consideramos que esta metodologia não seja muito propícia ao ensino de produção de textos por diversos motivos. Primeiramente, por oferecer a alunos de 4ª série muitos textos, por meio de audição e em dias diferentes. Ficaria realmente difícil para os alunos rememorarem todas as fábulas. Consideramos que a elaboração da proposta de produção também foi problemática, pois não ficou claro o que eles deveriam fazer. Posteriormente, por não ter acompanhado e orientado seus alunos no processo de produção do texto, pois realizaram a escrita, sozinhos, em suas casas.

A segunda atividade de produção de texto da docente caracterizou-se por ser mais elaborada. Os alunos foram levados à Sala de Informática da escola para assistirem ao texto “A Galinha Ruiva” em Power Point (Anexo 8).

Desta forma, a professora apresentou o gênero narrativo com o auxílio de uma ferramenta eletrônica. Com a ajuda de um aluno, ela ia pausando a apresentação e lendo em voz alta para eles.

Consideramos importante a docente apresentar a seus alunos um mesmo texto por meio de suportes distintos.

Em seguida, os alunos retornaram à sala de aula. A professora lhes apresentou o texto narrativo a seguir mediante leitura em voz alta, realizada por ela:

A Galinha Ruiva

Era uma vez uma galinha ruiva, que morava com seus pintinhos numa fazenda.

Um dia ela encontrou umas espigas de milho e pensou que se o semeasse e quando estivesse maduro, pronto para colher, podia virar um bom alimento.

A galinha ruiva teve a idéia de fazer um delicioso pão de milho. Todos iam gostar!

Era muito trabalho: ela precisava de bastante milho para o pão.

Quem podia ajudar a semear o milho?

Quem podia ajudar a colher a espiga de milho no pé?

Quem podia ajudar a debulhar todo aquele milho?

Quem podia ajudar a moer o milho para fazer a farinha de milho para o pão?

Foi pensando nisso que a galinha ruiva encontrou seus amigos:

- Quem pode me ajudar a semear o milho para fazer um delicioso pão?

- Eu não, disse o gato. Estou com muito sono.

- Eu não, disse o cachorro. Estou muito ocupado.

- Eu não, disse o porco. Acabei de almoçar.

- Eu não disse a vaca. Está na hora de brincar lá fora.

A galinha semeou, colheu, debulhou, moeu, amassou e cozeu o pão sozinha.

Aquele cheirinho bom de pão foi fazendo os amigos chegarem. Todos ficaram com água na boca.

Então a galinha ruiva disse:

- Quem foi que me ajudou a colher o milho, preparar o milho, para fazer o pão?

Todos ficaram bem quietinhos. (Ninguém tinha ajudado.)

- Então quem vai comer o delicioso pão de milho sou eu e meus pintinhos, apenas. Vocês podem continuar a descansar olhando.

E assim foi: a galinha e seus pintainhos aproveitaram a festa, e nenhum dos preguiçosos foi convidado.

Conforme podemos observar na reprodução do material fornecido aos alunos, a docente desconsidera o autor do texto e desta forma, o seu contexto de produção. Em relação à compreensão do texto, a docente fez uma breve busca de informações explícitas e comentou a moral da fábula:

-- Professora A: - Vocês acham que a galinha foi justa ou injusta?

-- Aluno: - Ela deveria compartilhar o alimento com os outros.

-- Professora A: - Mas ela quis dar uma lição de moral nos preguiçosos.

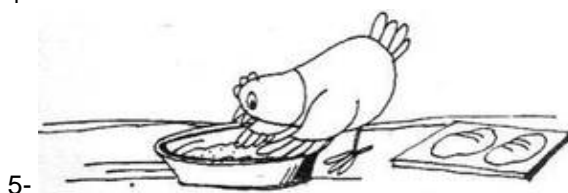
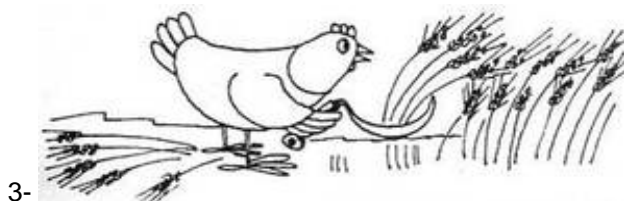
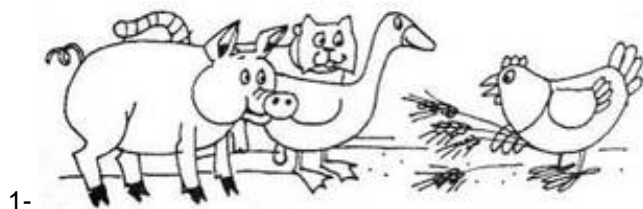
E estimulou os alunos à produção textual, entregando em seguida um material que orientava a produção de texto

-- Vocês acham que o final da história poderia ter sido diferente? Então vocês vão produzir a mesma estória, só que com um final diferente. São vocês quem vão terminar a estória. (Docente A).

PRODUÇÃO DE TEXTO

COMANDA: Reconte a história da galinha ruiva, obedecendo os seguintes itens:

- () título () começo, meio e fim () paragrafação () pontuação () espaço
 () tempo () ortografia () personagens () eliminação de repetições



Após a entrega da folha de produção de texto, a docente começou a caminhar pela sala e interrogou os alunos:

-- Professora A: - O que deve ter uma narrativa?

-- Aluno: - Título...

-- Professora A: - Título, paragrafação, pontuação, começo, meio e fim, espaço, tempo, sentido e evitar as repetições.

A docente escreveu na lousa os mesmos itens apontados no cabeçalho da produção e chamou a atenção para aqueles itens. Os alunos começaram a escrever o texto e a professora assumiu uma postura diferenciada em relação à primeira atividade de produção textual: caminhou pela sala, respondeu às dúvidas dos alunos. Destacou que nunca o primeiro texto é o definitivo, que é preciso reescrever quantas vezes for preciso.

Alertou-os, também, para a coesão e coerência enfatizando a importância de dar sentido às idéias do texto. Para tanto, citou alguns conectivos (que, quais) que favorecem e permitem que a coerência de um texto seja possível.



FIGURA 4 - Alunos da escola 1 durante atividade de produção textual
Fonte: a autora (2008)

Desta forma, a docente oportunizou momentos de interlocução antes do início da produção textual. Apresentou os elementos da narrativa, explicitando as características deste gênero textual e pontuou o que considera que seja fundamental na escrita de um texto. Porém, conforme ocorreu na primeira atividade de produção

de textos, ela encerrou a aula, pois estávamos próximos ao recreio e os alunos foram orientados a concluir a atividade em casa.

Em relação ao aspecto interacional que caracteriza o texto na sala de aula, Geraldi (2004, p. 22) destaca que “[...] Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e leitores”.

Nesse sentido reconhecemos a necessidade de a docente considerar o aluno como sujeito ativo da sua prática textual, pois conforme ocorreu com a primeira atividade de produção, houve poucos momentos de interação entre a docente e seus alunos.

Por isso, os alunos não a perceberam como processo, pois não foram desenvolvidas com eles atividades de oficina de produção, por exemplo. Apresentou-se a proposta e pediu-se que a terminasse em casa. Consideramos que a docente poderia ter se utilizado de muitas aulas para os alunos produzirem os textos, auxiliando-os quanto aos aspectos notacionais de escrita da língua bem como os aspectos discursivos.

5.4.2 Prática de produção de textos – Docente B

De acordo com o Plano de Aula 2007 de Língua Portuguesa da escola 2, é proposta da docente B que seus alunos ao produzirem textos possam:

Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de domínio regular e irregular mais freqüente na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frase.
Produzir textos escritos, coesos, coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados [...] (Plano de Aula de Língua Portuguesa, 2007)

Pela leitura do Plano de Aula notamos a preocupação da docente em promover e realizar produções textuais. Na entrevista, em relação ao desenvolvimento das atividades de produção de texto afirmou:

- Antes das produções a gente sempre dá um texto que seja um modelo para ele. Então, ele vai escrever uma tipologia de texto, você dá o modelo para ele. Se for um texto narrativo, ele vai ter que ter criatividade, personagem, local, fazer certa descrição porque isso enriquece o texto, um conflito. [...] (Docente B).

Percebemos que há uma preocupação que o aluno escreva o texto de acordo com o gênero textual pedido. Ela também destaca a ativação dos conhecimentos prévios do aluno a respeito de narrativa e que procura oportunizar o trabalho com a tipologia textual antes que o aluno produza o texto.

No que se refere às dificuldades que os alunos apresentam antes, durante e depois das atividades de produção de texto, respondeu:

- [...] o que eles têm muita dificuldade em fazer é elaborar o conflito. Eu destaco para eles que são as dificuldades que acontecem no texto que chamam a atenção para o leitor continuar lendo o seu texto. As atividades que exigem criação são as mais difíceis para os alunos fazerem porque falta leitura. (Docente B)

No período em que realizamos as observações das aulas da professora presenciamos uma atividade de produção de texto.

Num primeiro momento, professora pediu aos alunos que abrissem o livro didático de Língua Portuguesa nas páginas 111 e 112 ⁴. Nestas páginas se encontra a história em quadrinhos do personagem Horácio reproduzida no Anexo 9.

Após uma breve leitura em voz alta pela docente da história em quadrinhos, os alunos foram orientados a copiar a seguinte proposta de produção de texto: “Reescrita da História em quadrinhos. Elabore uma narrativa a partir da história em quadrinhos. Não se esqueça de dar um título à sua história.”

Enquanto os alunos copiavam a proposta, a docente alertava para a necessidade de pontuação e parágrafos. Também insistiu muito com os alunos para que não se esquecessem de caracterizar os personagens Horácio e seu amigo, para terem cuidado com os sentidos do texto, inserirem o conflito no texto e para que

⁴ O livro didático chama-se “Linhas e Entrelinhas” da editora Positivo, as autoras são Lúcia Helena Ribeiro Cipriano e Maria Otília Leite Wandresen.

observassem atentamente a seqüência da história em quadrinhos que deveria ser seguida ao produzir a narrativa. Neste aspecto consideramos muito positiva sua intervenção, já que ela procura lembrar seus alunos dos aspectos notacionais e discursivos que eles devem abordar ao escrever.

Logo após, os alunos levaram o livro para casa e a produção de texto ficou como tarefa.

No que se refere às práticas de produção de texto de ambas as docentes, notamos que elas se assemelham em vários aspectos. Verificamos que em relação ao desenvolvimento das atividades de produção textual, ambas as docentes, apresentam a mesma prática: os alunos não são orientados continuamente durante o processo de escrita. A atividade de produção de textos é sempre realizada como tarefa para casa, caracterizando-se assim, como uma prática fragmentada. Percebemos, ainda, que todo o processo de escrita sofre uma ruptura: quando se imagina que começará a se realizar efetivamente ele é rompido. Agindo desta forma, as docentes se excluem desta etapa do processo ensino aprendizagem de seus alunos.

Também alertamos para a necessidade de as docentes diversificarem as propostas de produções textuais que oferecem aos seus alunos e não se limitarem à reescritas de textos. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa (1997) há inúmeras atividades de produção textual que podem ser realizadas como: trabalhar com projetos, textos provisórios, produção com apoio e situações de criação.

5.5. As Atividades de Reescrita

Nesta categoria analisamos as metodologias utilizadas pelas docentes ao desenvolver as atividades de reescrita.

5.5.1. Práticas de reescrita – Docente A

Em relação à primeira atividade de produção de texto realizada pela docente queremos ressaltar que ela não procedeu conforme o combinado com seus alunos. A docente afirmou que, após a correção e entrega dos textos, ela promoveria a reescrita dos mesmos, o que não ocorreu.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) destacam que muitas vezes a escola não estimula a prática de revisão de textos.

Comentamos e analisamos a seguir a atividade de reescrita que corresponde à segunda atividade de produção de texto desenvolvida pela docente e indicada na categoria anterior.

De acordo com o Plano de Aula da escola 1, a atividade de reescrita deve ser uma constante na prática do professor. Segundo o documento, os alunos devem ser capazes de:

- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (Plano de aula 2008, p. 23)

Em conformidade com o Plano escolar, a docente declarou na entrevista realizar atividades de reescrita. Desta forma, afirmou estabelecer como critérios de correção:

-- [...] Observo a estrutura, pontuação, paragrafação, concordância, coerência, coesão e a cada uma escolho um destes itens para fazer a inferência. Peço autorização para o aluno, escrevo a sua produção na lousa de certa forma melhorada, deixando apenas o item que escolhi para ser trabalhado. (Docente A)

A partir das declarações da docente, notamos que ela interfere no texto do aluno escolhido para fazer a reescrita antes mesmo da revisão. No que se refere à reescrita, continuou:

-- Então, de forma coletiva, os alunos com minha participação e incentivo, vão corrigindo o item escolhido. Exemplo: se vou trabalhar com a paragrafação, escolho uma com esse problema, peço autorização ao autor, corrijo os erros ortográficos e outros e vamos melhorar os parágrafos. Acrescentar ou reduzir o número de parágrafos. (Docente A)

Na aula seguinte à produção da reescrita da fábula “A galinha ruiva”, a docente escreveu um texto na lousa, de determinado aluno. Apresentamos a seguir o texto:

- A galinha ruiva

Um dia uma galinha ruiva decidiu fazer um pão de milho era um trabalho muito difícil e precisava de ajuda para preparar o milho e moer e colher e preparar a massa do pão e ela foi perguntar se seus amigos podia ajudar ela perguntou pro gato ele disse que ia dormir porque tinha acabado de comer a vaca disse que estava na hora de brincar então a galinha disse eu mesmo faço a galinha fez tudo e quando o pão de milho estava pronto os amigos da galinha foram chegando e falava que cheiro gostoso vamos comer não vai comer os meus pintinhos e eu que ajudou a colher o milho me ajudou a plantar-colher-carregar- preparar a massa- colocar no forno e então só vai comer eu e meus pintinhos.

Primeiramente, a professora realizou uma leitura em voz alta, conforme o texto estava escrito e constatou, juntamente com os alunos, que este deveria ser melhorado, pois a ausência de pontuação comprometia o seu sentido. É necessário destacar que a docente fez, em relação ao texto do aluno, exatamente o que ela afirmou na entrevista: corrigiu todos os erros de ortografia e concordância previamente.

A esse respeito disse-nos que seu objetivo principal na revisão do texto era quanto à paragrafação e pontuação. Posteriormente, tivemos acesso ao texto original do aluno e pudemos comprovar as alterações feitas pela docente.

Desta forma, a docente selecionou um aspecto para ser trabalhado

com os alunos: a estrutura textual. Consideramos esta atitude positiva, pois ao realizar atividades de reescrita, o professor pode optar por escolher apenas um problema do texto produzido pelo aluno para esta atividade.

As atividades de reescrita são, conforme afirma Geraldí (1999) atividades de análise lingüística. O autor explica algumas considerações de ordem geral a respeito desta atividade:

- a análise lingüística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querer enfrentar todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno. [...] (p. 74).

Na seqüência continuaremos a descrever a atividade de reescrita para posteriormente podermos analisá-la. Após passar o texto do aluno na lousa, a docente deu início à atividade de reescrita do texto e perguntou aos alunos:

- Professora A: - O autor deste texto colocou parágrafo e letra maiúscula?
- Alunos: - Não.
- Professora A: - Posso repetir palavras?
- Alunos: - Não.
- Professora A: - Então vamos substituir galinha por ela.

Juntamente com os alunos, a docente fez alterações no texto original, especialmente no que se refere à ordem estrutural, como a disposição em parágrafos, uso de frases menores, do travessão no discurso direto e do ponto de exclamação. Melhorou a pontuação do texto, procurou adequá-lo à norma padrão e utilizou corretamente os pronomes pessoais.

De acordo com Geraldí (1999), a professora procedeu às “correções do texto”, ou seja, ela realizou atividades de metalinguagem para modificar o texto do aluno. Conforme o autor, as atividades lingüísticas correspondem às atividades metalingüísticas e epilingüísticas.

As atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente ligadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. As atividades epilingüísticas refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas que se está realizando. Não há preocupação em categorizar ou classificar os elementos lingüísticos.

Tal fato ocorreu porque ao desenvolver a atividade de reescrita, a docente concebeu a escrita como um trabalho limitado à correção. Em relação às alterações mais significativas no texto, a docente disse que não haveria modificações, pois sua intenção era manter as idéias iniciais do autor. Para realizar a atividade de reescrita, ela utilizou-se de duas aulas consecutivas.

No que diz respeito ao trabalho de reescrita de textos, Jesus (2004, p. 101) destaca que, muitas vezes, ela se caracteriza por ser uma espécie de “higienização do texto do aluno”. Segundo a autora:

A reescrita transformava-se numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia lingüística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível de transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução.

No que se refere à postura da docente em relação à reescrita, podemos afirmar que ela fez apenas uma “higienização do texto do seu aluno”, que na realidade, não era o texto original, pois já havia sido anteriormente modificado por ela.

Transcrevemos a seguir, o texto modificado:

- A galinha ruiva

Um dia uma galinha ruiva decidiu fazer um pão de milho. Era um trabalho muito difícil e ela precisava de ajuda para preparar o milho, colher, moer e preparar a massa de pão.

Saiu para perguntar a seus amigos se poderiam ajudá-la a preparar o delicioso pão.

Perguntou ao seu amigo gato e ele respondeu:

- Volte outra hora, vou dormir porque acabei de comer.

A vaca disse:

- Eu não, está na hora de brincar.

Então a galinha disse:

- Eu mesma faço!

A galinha fez tudo sozinha. Quando o pão de milho estava pronto, seus amigos sentiram o cheiro do delicioso pão de milho e foram chegando e diziam:

- Nossa !!! Que cheiro maravilhoso!

- Vamos comer?!

- Nada disso, somente eu e meus pintinhos é que irão comer. Vocês podem descansar olhando.

E assim a galinha e seus pintinhos aproveitaram a festa.

Por meio de uma leitura atenta, podemos notar que em relação ao sentido do texto praticamente não houve alterações. A professora promoveu uma padronização textual, ou seja, uma atividade de reescrita formal. Assim ela não contribui para a formação de escritores competentes de textos, pois restringe as atividades de escritas a correções lingüísticas.

Em relação às atividades lingüísticas, Geraldi (1999) assevera que:

- fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto do aluno produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- em geral as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
- fundamenta essa prática o princípio: "partir do erro para a autocorreção".
(p. 74)

Ao realizar a atividade de reescrita do texto, a docente deveria tê-la iniciado pelas atividades epilingüísticas, isto é, atividades que permitem ao aluno operar e refletir sobre a linguagem. Ao realizar atividades epilingüísticas com seus alunos, ela lhes proporcionar-lhes-ia momentos de trocas e favoreceria a interlocução na sala de aula. Nestas atividades, eles poderiam ter inserido novas informações no texto.

De acordo com Geraldi (1999), para cada aula de análise lingüística o professor deve selecionar apenas um problema. Assim, posteriormente, em outra reescrita ela abordaria os temas referentes à estruturação do texto, tratando de apenas um aspecto da linguagem, ou seja, a estrutura do texto.

Neste sentido, percebemos que a docente desconsidera a prática de reescrita como uma atividade lingüística que promova a reflexão de seus alunos diante do fenômeno lingüístico em estudo, limitando-as às atividades metalingüísticas, ou seja, às atividades relacionadas à descrição dos elementos lingüísticos.

Esta prática, conforme assevera Jesus (2004, p. 102) reduz a capacidade de criação: “[...] como resultado, temos um texto, quando muito, “lingüisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização.” Portanto, a docente preocupou-se com a superfície textual, promovendo a reescrita de um texto empobrecido semanticamente.

É necessário destacar que durante a atividade de reescrita percebemos que os alunos não conseguiam imaginar outras situações que pudessem ocorrer no texto.

Tal fato ocorre porque a docente não propõe a seus alunos outras situações de produção textual. Quando indagada a respeito das maiores dificuldades que seus alunos apresentam na produção de textos, afirmou:

-- Falta de coesão, repetição de palavras e algumas vezes estruturação. Também erros ortográficos. (Docente A).

Nesse sentido, a inquietação da docente se restringe meramente ao aspecto formal do texto. Ela não considera os aspectos discursivos, apenas os notacionais. Desta forma, as suas declarações estão em conformidade com a sua prática pedagógica.

Acreditamos que, a concepção de linguagem da docente faça com que ela entenda a reescrita do texto como um produto, ou seja, um texto a ser “higienizado”.

Também verificamos a ambigüidade presente na elaboração da proposta de produção apresentada pela professora. Em sala de aula, ela disse aos alunos que eles teriam que contar a mesma história, porém modificando o final.

Entretanto, na folha que lhes entregou estava escrito, apenas, que eles reescreveriam a história. Como ela conduziu toda a reescrita considerando apenas a reescrita sem modificações, seria preciso que, ao elaborar as propostas de produção fosse observado, mais atentamente, este aspecto.

Consideramos que a docente não ofereceu a seus alunos outros momentos de reescrita porque ela não concebe o processo de produção de texto como trabalho consciente e também desconsidera a reescrita como parte integrante do próprio ato de escrever.

A reescrita do texto poderia ter sido feita mais de uma vez, caracterizando a atividade como processo. Com a realização da segunda reescrita, a docente enfatizaria as questões semânticas do texto e os alunos perceberiam as possíveis mudanças que ainda poderiam ser promovidas. Também poderia motivá-los a serem criativos, inserindo personagens novos no texto e modificando, consideravelmente, o final da história, se tivesse sido seguida a proposta inicial de reescrita.

Azevedo e Tardelli (2004, p. 45) abordam o caráter da reescrita que a caracteriza como processo:

Refeito, o trabalho sofrerá, uma segunda leitura e, se necessário, outra reescrita. E é nesse movimento alternado, de escrita/leitura/reescrita/leitura, que o aluno vai se apropriando dos mecanismos da língua, optando por este ou aquele recurso expressivo e excluindo outros [...].

As mesmas autoras afirmam que, muitas vezes, o professor se torna o único interlocutor do aluno. Destacam ainda a importância do autor do texto conhecer as instâncias por onde circulará seu texto, ou seja, os destinatários.

É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar ao produzir seu trabalho uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público. (TARDELLI; AZEVEDO, p. 42).

Ela poderia ter promovido a socialização dos textos entre os alunos por meio de trocas textuais entre eles ou estimular a leitura em dupla. Outra forma de socializar os textos seria expô-los no mural da escola. Desta forma, a professora

restringe a situação do emprego da língua a um caráter artificial: o único interlocutor dos textos de seus alunos será ela mesma.

5.5.2 Práticas de reescrita – Docente B

De acordo com o Plano de Aula 2007 de Língua Portuguesa da escola 2, em relação à atividade de reescrita se propõe que o aluno seja capaz de:

Revisar seus próprios textos a partir de uma visão e com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (Plano de Aula de Língua Portuguesa, 2007)

Em sua ação pedagógica, a docente B realizou atividades de reescrita com seus alunos. Tal fato demonstra que a prática pedagógica da professora está em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo plano escolar.

Na seqüência explicitamos como a professora realizou a reescrita da narrativa.

Ao finalizar a aula de produção de textos, a docente orientou os alunos que concluíssem a atividade em casa e, na aula seguinte, recolheu os textos e levou-os para a correção em sua casa. Disse aos alunos que os traria corrigidos na próxima aula. Na aula seguinte, entregou o seguinte texto digitado a cada aluno:

- O Horácio

O Horácio e o amigo dele tava andando numa floresta. Aí o amigo do Horácio tava enchendo o saco do Horácio pra que seja bonzinho e Generoso mais aí o amigo dele (Horácio) toposou e quase caiu porque o Horácio cicurou ele. E o amigo do Horácio ele ficou com uma fome mais aí o Horacio deu comida pra ele o Horacio foi bonzinho com ele também chogou a pedra na cobra ce não o amigo dele seria picado de uma cobra. Mais aí o Horácio falou pra ele assim:

- Você não acha que as espécies que não praticam a solidariedade se extingue? Então que dizer que mesmo a outra pessoa encha o saco depois fica em perigo mais devemos ajuda-lô.

Pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa. Enquanto isso nos esclareceu que este texto foi escolhido por ela para fazer a reescrita coletiva. Também nos disse que não identificaria o aluno-autor do texto para evitar qualquer tipo de comentário. E deu início à atividade:

-- Professora B: - Pronto? Já leram o texto?

-- Alunos: - Já.

-- Professora B: - Agora nós vamos fazer uma atividade de reescrita deste texto.

Escreveu na lousa “Reescrita de texto” e passou o texto inteiro na lousa. Depois, voltou a questionar os alunos:

-- Professora B: - O título está de acordo com a história?

-- Alunos: - Não, porque não tem só o Horácio na história.

-- Professora B: - O título tem que despertar o interesse do leitor pela história. E conseguir fazer com que você antecipe informações sobre o texto. Se vocês não conhecessem o Horácio, poderiam imaginar que ele é uma pessoa e não um dinossauro.

-- Agora vamos falar sobre a compreensão da estória. O que faltou?

-- Aluno: - Organizar, a história está meio enrolada. Você lê e não entende direito.

-- Professora B: - Ah, a estória deve ter começo, meio e fim. Então vamos reler a história novamente.

A docente B releu o texto em voz alta. Após a leitura, indagou:

-- Professora B: - A história segue a seqüência da história em quadrinhos?

-- Aluno: - Não.

-- Professora B: - Vamos verificar.

Verificou quadrinho por quadrinho com os alunos e chegaram à conclusão de que a seqüência estava correta. Perguntou novamente:

-- Professora B: - O que está dificultando a compreensão de vocês?

-- Alunos: - As repetições de palavras.

-- Professora B: - Só isso?

Percebemos vários aspectos positivos nas intervenções que a docente realizou ao coordenar a atividade de reescrita. Primeiramente, ela promoveu a transformação de um gênero textual em outro: de história em quadrinhos para texto narrativo. Posteriormente, motivou os alunos a realizarem hipóteses e inferências sobre o texto a partir do título e destacou a importância deste para atrair o leitor. Também os levou a perceber que o sentido global do texto estava comprometido pela pontuação, repetições de palavras e falta de coesão, o que prejudicava a coerência interna. Comentou com os alunos que eles iriam melhorar estes aspectos no texto.

Em relação ao aspecto discursivo do texto questionou:

-- Professora B: - O que torna uma história interessante?

-- Aluno: - Uma aventura, um suspense.

Conversaram sobre qual seria o suspense da história de Horácio. Decidiram colocar a palavra “de repente” numa frase do texto.

Durante o processo de reescrita, professora e alunos discutiram as repetições e substituições de palavras, a pontuação e paragrafação, porém sempre reliam o texto e se preocupavam com o efeito de sentido promovido com as alterações. Se os alunos achavam que aquela palavra não estava adequada ao contexto, a docente apagava a lousa e só escrevia a nova palavra após a concordância deles. Conforme os erros ortográficos e de concordância verbal iam surgindo, ela consultava o dicionário e tirava as dúvidas. Alterou também as marcas de oralidade presentes no texto original.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), ao tratar os aspectos discursivos durante a prática de produção de textos, é preciso considerar:

- organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
- utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequado à linguagem escrita,

expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.; (BRASIL, 1997, p. 132)

Por meio da sua prática de reescrita, nota-se que a docente, ao realizar esta atividade, contempla os aspectos discursivos e notacionais do texto buscando aprimorá-los junto com os alunos. Também fica evidente a intensa interação entre professora e alunos, num processo de reescrita que a concebe como trabalho.

Nesta atividade, ambos, professora e alunos debruçaram-se sobre o texto, procurando melhorá-lo. Nesse sentido, percebemos que a professora possibilitava o desenvolvimento da criticidade dos alunos em relação às mudanças que iam realizando no texto.

Segundo Geraldi (1999), ao realizar a reescrita do texto, a docente promoveu com seus alunos uma atividade de análise lingüística. Conforme dissemos anteriormente, tais atividades correspondem às atividades epilingüísticas e metalingüísticas. Consideramos que no desenvolvimento da reescrita a docente contemplou essas duas dimensões, pois levou os alunos a refletirem e operarem sobre a linguagem e adequarem o texto aos padrões lingüísticos necessários.

Ainda de acordo com o autor, as atividades epilingüísticas adequam a escrita ao tipo de texto e objetivo propostos, ao destinatário, ao vocabulário necessário para a situação de escrita, dentre outros aspectos. Para ele, as atividades epilingüísticas devem anteceder as metalingüísticas.

Verificamos no processo da reescrita oportunizado pela docente que ela realizou, simultaneamente, as duas atividades lingüísticas. Porém, consideramos que tal postura não prejudicou o desenvolvimento da atividade.

Como a correção foi realizada em etapas, a primeira reescrita de uma parte do texto, ficou assim:

- O Horácio

O Horácio e o amigo dele estavam andando numa floresta e o amigo do Horácio estava enchendo o saco dele para que ele parasse de ser bonzinho e generoso.

De repente o amigo do Horácio tropeçou numa pedra e quase caiu, mas o Horácio segurou e ele não caiu.

Continuaram andando e conversando quando o amigo do Horácio disse que estava com fome. Então ele perguntou se eles não estavam perto da plantação de alface de Horácio.

A aula foi finalizada neste trecho da reescrita. No início da aula seguinte, a docente prosseguiu com a atividade. Em conjunto, começaram a inserir novas frases no texto que esclarecessem a ocorrência dos fatos. Antes de escreverem a próxima frase a professora destacou que a solidariedade era o principal tema da história e que eles deveriam colocar no texto “gestos de solidariedade”. Transcrevemos a seguir como ficou a frase modificada e ampliada:

-- Depois de andarem mais um pouco chegaram na plantação e o Horácio permitiu que seu amigo se alimentasse.

Dando continuidade à reescrita, os alunos e a docente acrescentaram ao texto momentos de suspense e elementos coesivos, caracterizaram a cobra que surge repentinamente na história, escreveram um final, conforme disse um aluno, “solidário”.

Queremos destacar que na entrevista a docente descreveu quais critérios utiliza na avaliação das produções textuais de seus alunos:

-- A avaliação é feita através da coerência do texto, do uso de elementos coesivos, da criatividade e da estrutura, conforme a tipologia textual solicitada. A ortografia é o último aspecto, porque ao longo do ensino fundamental, o aluno vai aprender.

Desta forma, verificamos que a ação docente está em conformidade com as suas declarações na entrevista, pois privilegia a adequação ao gênero textual, estimula a criatividade e enriquecimento do texto por meio de descrições.

Na aula seguinte, ela trouxe novamente o texto reescrito digitado e o entregou aos alunos. Transcrevemos abaixo o texto:

- O Horácio

O Horácio e o amigo dele estavam andando numa floresta e o amigo do Horácio estava enchendo o saco dele para que ele parasse de ser bonzinho e generoso.

De repente o amigo do Horácio tropeçou numa pedra e quase caiu, mas o Horácio segurou e ele não caiu.

Continuaram andando e conversando quando o amigo do Horácio disse que estava com fome. Então ele perguntou se eles não estavam perto da plantação de alface de Horácio.

Depois de andarem mais um pouco chegaram na plantação e o Horácio permitiu que seu amigo se alimentasse. Quando os dois estavam comendo, algo inesperado aconteceu. Horácio correu, pegou uma pedra e pediu para seu amigo ficar quieto.

O amigo do Horácio muito assustado perguntou por que ele tinha que ficar quieto e o que ele iria fazer com a pedra.

O Horácio sem pensar duas vezes atira a pedra que passa de raspão e quase acerta o braço do amigo.

Então o Horácio diz:

- Ela estava quase te dando um bote!

Foi aí que o amigo do Horácio percebeu que ali perto tinha uma pequena cobra mas extremamente venenosa.

Depois do fato ocorrido continuaram conversando e o Horácio quis saber o assunto que estava sendo discutido.

Seu amigo fala:

- Eu dizia que você tem que parar de se preocupar com os outros.

Mesmo Horácio tendo demonstrado através de seus atos que a solidariedade é importante seu amigo não percebeu e continuou achando que era bobagem

Mas para Horácio as espécies não se extinguem porque ainda há solidariedade entre as pessoas.

Após a entrega do texto, afirmou que o trabalho de reescrita requer muita reflexão e mudanças no texto. Pediu aos alunos que lessem o texto silenciosamente como se não o conhecessem. Depois indagou a um aluno:

- Professora B: - Lendo essa história, sem nunca tê-la lido antes, quem é o Horácio?
- Aluno: - O dinossauro.
- Professora B: - Não. Você não saberia por que o texto não diz.

Outro aluno respondeu:

- Aluno: - Uma pessoa.
- Professora B: - Sabe por que houve essa dificuldade em identificar o personagem? Porque nós não dissemos na história.

A partir desta conversa, alunos e professora começaram a realizar a segunda reescrita do texto. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) os alunos devem ser motivados a redigir as versões necessárias para o seu texto até que o considere, com a orientação do professor, suficientemente bem escrito.

Nesse sentido, a docente considerou que a primeira reescrita ainda não era suficiente e promoveu uma nova reescrita do texto.

Desta forma, fizeram modificações: inseriram no texto que Horácio era um dinossauro e o caracterizaram, descreveram mais detalhadamente o ambiente em que os animais estavam, pois olharam mais atentamente a imagem da história em quadrinhos e chegaram à conclusão de que Horácio não estava numa floresta, mas sim num campo. Os alunos quiseram dar um nome ao amigo do personagem principal. Então, a professora escreveu na lousa algumas sugestões e, democraticamente, elegeram como nome Picolino.

Em relação à marcação de tempo, acrescentaram a expressão “um certo dia”, adjetivaram alguns substantivos, substituíram a expressão coloquial “enchendo o saco” por “pegando no pé” e finalmente por “perturbava”. A docente ressaltou que como se tratava de um fato ocorrido, todos os verbos deveriam estar no passado e orientou essa modificação no texto. Nas frases em que aparecia

repetidamente “amigo do Horácio” substituíram por Picolino. Também modificaram o título do texto para “Horácio e Picolino em a solidariedade”.

Professora e alunos consideraram o texto adequado e para realizar esta atividade utilizaram-se de 07 aulas de Língua Portuguesa.

Transcrevemos a seguir o texto finalizado, após a segunda reescrita:

- Horácio e Picolino em a solidariedade

Horácio era um dinossauro gentil e preocupado com o bem estar de todos.

Certo dia, ele e seu amigo Picolino andavam num belo campo coberto por uma grama verde, com poucas árvores, algumas pedras e alguns barrancos bem fundos.

Enquanto caminhavam, Picolino perturbava Horácio dizendo que ele precisava deixar de ser bonzinho e generoso. De repente, Picolino tropeçou em uma pedra e quase despencou no barranco, mas Horácio, rapidamente segurou o amigo e não deixou que ele caísse.

Continuaram andando e conversando quando Picolino disse que estava com fome. Então ele perguntou se eles não estavam perto da plantação de alface de Horácio.

Depois de andarem mais um pouco chagaram na plantação e o Horácio permitiu que seu amigo se alimentasse. Quando os dois estavam comendo, algo inesperado aconteceu. Horácio correu, pegou uma pedra e pediu para seu amigo ficar quieto.

O amigo do Horácio muito assustado perguntou por que ele tinha que ficar quieto e o que ele iria fazer com a pedra.

Horácio, sem pensar duas vezes, atirou a pedra que passou de raspão e quase acertou o braço do amigo.

Então o Horácio disse:

- Ela estava quase te dando um bote!

Foi então que o amigo do Horácio percebeu que ali perto tinha uma pequena cobra, mas extremamente venenosa.

Depois do fato ocorrido continuaram conversando e o Horacio quis saber o assunto que estava sendo discutido.

Seu amigo falou:

- Eu dizia que você tem que parar de se preocupar com os outros.

Mesmo Horacio tendo demonstrado através de seus atos que a solidariedade é importante seu amigo não percebeu e continuou achando que era bobagem

Mas para Horácio as espécies não se extinguem porque ainda há solidariedade entre as pessoas.

Ao abordar novamente os aspectos discursivos do texto, a docente procurou, juntamente com seus alunos, inserir no texto momentos de suspense e de criatividade, caracterizar e descrever a paisagem e os personagens.

Ao analisarmos a metodologia empregada pela docente nas duas atividades de reescrita, percebemos que ela também promove, em alguns momentos, a higienização do texto do aluno assim como fez a docente A. Porém, ela não se detém apenas neste aspecto. Ela oportuniza com seus alunos uma intensa atividade de reflexão sobre a língua visando ao desenvolvimento de produtores competentes de textos, estimulando-os a escrever de forma consciente e crítica.

Citelli e Bonatelli (2004, p. 120-121) destacam a importância de um trabalho com produção de textos que privilegie a formação de alunos como produtores competentes de textos. Segundo as autoras:

[...] os caminhos que levam o aluno a dominar a escrita passam por um compromisso de trabalho com a linguagem. Não se trata de um exercitar aleatório de propostas eventuais que pretendem estimular o aluno a escrever e a desenvolver o texto. O que se coloca é uma outra perspectiva: aquela segundo a qual a produção e a leitura de textos devem estar ligadas a uma seqüência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido.

Desta forma, é necessário ressaltar a necessidade de o docente assumir-se como incentivador de práticas de escritas compreendidas como trabalho, ou seja, como processo contínuo de ensino - aprendizagem. Tais práticas devem se efetivar por meio de situações em que os alunos sejam estimulados a produzir textos freqüentemente, refletindo e operando sobre a linguagem.

Seria pertinente que a docente tivesse promovido a leitura e discussão dos textos produzidos pelos alunos, porém ela não o fez. Os textos dos alunos não

foram lidos em voz alta e também não houve trocas textuais entre eles. Ao socializar seu texto, o aluno se sente motivado a melhorar o seu desempenho lingüístico, pois gostará de ser lido.

É necessário destacar que não presenciamos durante as observações das aulas de ambas as docentes, nenhuma atividade ou mesmo referência à intertextualidade. Nesse sentido, percebemos que ao abordar os fatores que constituem textualidade a um texto, as docentes limitam-se aos fatores lingüísticos, ou seja, coesão e coerência, desconsiderando os fatores pragmáticos como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e, conforme dissemos, a intertextualidade.

Na próxima categoria abordamos e discutimos a diversidade de gêneros textuais trabalhados pelas docentes em suas aulas.

5.6. A Diversidade de Gêneros Textuais Trabalhados em Sala de Aula

No que diz respeito à diversidade de textos, destacamos que ambas as docentes desenvolvem em suas aulas atividades que proporcionam aos alunos o contato com gêneros textuais diversificados. Nesta categoria, procuramos explicitar e discutir como as docentes desenvolvem esse processo.

De acordo com o Plano de Aula de Língua Portuguesa 2008 da escola 1, em relação ao trabalho com gêneros textuais, é proposta da instituição oferecer aos alunos o contato com os gêneros previstos para o ciclo, como: literários, jornalísticos, instrucionais, histórias em quadrinhos, cartas, bilhetes, diários, propagandas e publicitários.

Em conformidade com o Plano de ensino, a docente A afirmou na entrevista trabalhar com gêneros textuais diversificados. Deste modo, a ação pedagógica da docente está de acordo com as suas declarações.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), os gêneros discursivos devem ser tratados em sala de aula como objetos de ensino e os textos como unidade de ensino. Nesse sentido, ensinar língua corresponde a ensinar diferentes gêneros que se configuram por meio de textos orais ou escritos.

Assim, os textos são produzidos em situações vivas, sócio-históricas, nas diferentes esferas de atividade humana e são por elas determinados. Estas situações concretas de produção trazem marcas concretas, verbais e não- verbais, para os enunciados, ou seja, os gêneros.

Durante as observações das aulas, presenciamos o trabalho com quatro gêneros textuais distintos: a carta, história em quadrinhos, propaganda e anúncio. Desta forma, abordamos a metodologia no que se refere à apresentação das características textuais e orientação das atividades.

Consideramos positiva a postura da docente em promover o contato dos alunos com gêneros textuais diversificados. Fica evidente que ela concebe o uso da língua em situações concretas e reais de produção e favorece a compreensão do aluno de que, ao produzir um determinado texto, ele deve adequá-lo às especificidades de seu uso e situação de comunicação.

Nesse sentido, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) é fundamental que a escola promova o acesso à diversidade textual. Assim, é possível aos alunos testemunharem a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias.

Entretanto, durante o período pesquisado, ao trabalhar com os gêneros textuais, a docente utilizou-se da mesma metodologia ao desenvolver as atividades. Primeiramente, apresentava as características do gênero por meio da leitura em voz alta do material entregue aos alunos. Posteriormente oferecia-lhes um modelo do gênero textual (estes modelos não nos foram fornecidos) e realizava oralmente algumas questões referentes à busca de informações explícitas no texto. Como forma de concluir as atividades, solicitava uma produção de texto idêntica a cada gênero textual abordado.

No que se refere ao gênero textual carta, solicitou aos alunos que escrevessem uma carta a um amigo. Nos gêneros notícia e propaganda orientou - os que produzissem uma notícia e uma propaganda, porém, não os envolveu em um contexto de produção. Tal fato torna as condições de produção de textos artificiais.

Queremos destacar que o material apresentado pela docente com as características dos gêneros carta, anúncio e propaganda encontra-se nos anexos 10, 11 e 12 respectivamente.

Para trabalhar o gênero textual história em quadrinhos desenvolveu uma atividade do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) referente ao ano de 2007 (Anexo 13).

Esta atividade consistia em resolver três questões de interpretação (1, 2 e 3) de múltipla escolha. Para esta atividade não foi solicitada nenhuma produção textual. É necessário ressaltar que a docente não apresentou previamente as características deste gênero textual.

Todas estas atividades se caracterizam como produções com atividade prévia com o objetivo de finalizar um trabalho. Este trabalho consiste em aprender a escrever determinados gêneros. É preciso destacar que não observamos o desenvolvimento destas produções textuais nem as correções, pois não estivemos presentes a essas aulas.

Ao propor tais escritas, seria pertinente que a docente as aproximasse de situações concretas de produção, ou seja, solicitasse aos alunos que escrevessem seus textos inseridos numa situação comunicativa real. Por exemplo: eles poderiam ter que escrever uma carta à diretora da escola solicitando algo em benefício próprio e não simplesmente escrever um texto de acordo com um determinado gênero. Ou escrever uma propaganda sobre um concurso literário que ocorrerá na escola e assim por diante.

Nesse sentido, podemos concluir que a docente oferece aos alunos a diversidade textual, porém é necessário que ela promova algumas alterações em sua prática pedagógica ao tratar das produções dos gêneros textuais, conforme dissemos anteriormente.

Em relação ao tratamento dado pela docente ao gênero narrativo, notamos que a professora limita-os às fábulas. Não presenciamos a leitura ou discussão de qualquer outro tipo de texto narrativo, apenas fábulas.

Segundo o Plano de Aula 2008 da docente A, em relação aos conteúdos, o professor deve trabalhar textos literários, diversificando-os, apresentando aos alunos textos infanto- juvenis, contos de fadas e lendas. (p. 25). Desta forma, consideramos fundamental que a docente reveja a sua prática pedagógica neste sentido e ofereça aos alunos uma maior variedade de textos literários, pois estes estimulam a sensibilidade e a criatividade, além de favorecer o gosto pela leitura e despertar a imaginação.

Lajolo (2002, p. 106) destaca a importância da literatura para a formação do aluno como leitor competente:

Mas a leitura literária é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

De acordo com o Plano de aula 2007 de Língua Portuguesa da escola 2, propõe-se o trabalho de leitura e escrita de gêneros textuais diversificados, considerando-se as características do gênero. Quanto aos gêneros destacam-se: informativos, recreativos, jornalísticos, bulas, classificados, receitas (médicas e culinárias), músicas, enfim, uma grande diversidade de gêneros textuais.

Em relação à docente B, observamos que ela abordou três gêneros distintos: a história em quadrinhos do Horácio, a notícia “Montanhas que explodem” e a atividade de escrita do texto narrativo. O tratamento didático utilizado pela docente foi semelhante ao da docente A: a apresentação das características do gênero e do modelo de gênero textual. Posteriormente, a realização de produção textual de acordo com o gênero solicitado no que se refere à atividade de produção de texto.

Desta forma, a única atividade de produção textual que presenciamos durante as observações da docente foi a de reescrita, já amplamente discutida na categoria anterior.

Entretanto, consideramos que, ao propor a transformação da história em quadrinhos em texto narrativo, a docente promoveu uma situação real de adequação de um gênero textual a outro. Assim, os alunos puderam perceber as diferentes características entre os gêneros textuais, ou seja, as especificidades de cada gênero, no caso a História em quadrinhos e a narrativa.

Neste sentido, Marcuschi (2005, p. 35) reafirma a relevância de uma prática pedagógica orientada pela perspectiva de diversidade textual:

[...] levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero de cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Veja-se como seria produtivo pôr na mão do

aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais [...].

Assim, por meio do desenvolvimento da atividade acima descrita, a professora promove a formação de alunos em produtores de textos diversificados.

Na categoria seguinte apresentamos e discutimos quais os critérios estabelecidos pelas docentes em relação à avaliação das produções textuais de seus alunos.

5.7 A Avaliação das Produções Textuais

Em relação às propostas de avaliação das produções textuais, os objetivos das docentes divergem em alguns aspectos.

Em conformidade com o Plano de Aula 2008 da escola 1, além de escrever textos coesos e coerentes, espera-se que os alunos escrevam com domínio dos aspectos notacionais da língua.

Nesse sentido, em relação às dificuldades percebidas pela docente A no processo de produção de textos (antes, durante e depois), declarou:

-- [...] Repetem muito as mesmas palavras e apresentam muitos erros ortográficos e de concordância. E suas produções não têm coerência.
(Docente A)

E no que se refere à avaliação das atividades de produção de textos, afirmou estabelecer como critérios de correção:

-- [...] Observo a estrutura, pontuação, paragrafação, concordância, coerência, coesão [...]. (Docente A)

Desta forma, verificamos que os seus critérios de correção estão mais relacionados aos aspectos formais do texto, pois conforme ela elencou na entrevista, ao observar os textos de seus alunos ela prioriza a estrutura textual. Destacamos

também que a docente apenas indicou os critérios e não nos explicou o que entende por cada um deles.

Assim, apesar do Plano de ensino apontar a necessidade de trabalhar conjuntamente todos estes aspectos na avaliação, a docente privilegia o aspecto notacional.

Por meio das afirmações da professora na entrevista e da sua prática pedagógica verificamos que há a necessidade dela repensar seus critérios de avaliação no sentido de dar maior importância às atividades que avaliem a reflexão sobre a linguagem. Também é preciso que considere ainda outros critérios, além dos estabelecidos por ela na avaliação dos textos dos alunos, como: compreensão pelo aluno da proposta que lhe é solicitada, a escrita do texto do aluno de acordo com as características do gênero pretendido, a capacidade do aluno revisar seus textos e ao elaborar o texto que o aluno considere o seu interlocutor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), ao final da 4ª série do ensino fundamental, espera-se que os alunos, em relação à produção de textos, sejam capazes de:

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, de maneira autônoma;
- Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias.
- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Escrever textos considerando o leitor. (BRASIL, 1997, p. 134-135).

Nesta linha de análise, destacamos a necessidade da docente A ampliar os seus critérios de avaliação textual. Para tanto, seria necessário maior embasamento teórico no que se refere ao ensino de produção de textos.

Em relação à prática de avaliação de textos da professora B verificamos que ela apresenta como principal critério de avaliação a coerência dos textos. Na entrevista, quando indagada a respeito dos critérios por ela estabelecidos para avaliar os textos de seus alunos, respondeu:

- A avaliação é feita através da coerência dos textos, do uso de elementos coesivos, da criatividade e da estruturação, conforme a

tipologia textual. A ortografia é o último aspecto, porque, ao longo do ensino fundamental, o aluno vai aprender a escrever corretamente. (Docente B)

É válido ressaltar que conforme destacamos na categoria 4.5. a proposta da escola considera os aspectos notacionais e discursivos da língua como principais critérios de avaliação de textos. Nesse sentido, notamos que as declarações da docente e as ações propostas no Plano de ensino estão em conformidade com sua prática pedagógica. Realmente, ela se preocupa mais com o sentido global do texto e não apenas com aspectos notacionais da língua, conforme declarou na entrevista.

Consideramos positiva a forma como a professora avalia os textos de seus alunos, pois compreende que a questão da ortografia, paragrafação e pontuação são aspectos da língua que não devem angustiar excessivamente o professor. E que, os alunos sendo incentivados a uma prática intensa de leitura e escrita de textos, conseguirão superar estas dificuldades ao longo de todo o ensino fundamental. Entretanto, seria pertinente que ao avaliar os textos de seus alunos a docente também considerasse o interlocutor no processo de produção e a necessidade constante de o aluno revisar seus próprios textos.

É preciso ressaltar mais uma vez que, cabe à escola, enquanto instituição formal, oferecer aos alunos o contato com a leitura e escrita.

No próximo capítulo apresentamos as considerações finais a respeito da pesquisa. Também oferecemos alguns subsídios que possam contribuir para a melhoria das práticas de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a trajetória da pesquisa, lembrei como se deu o meu processo de formação em leitora e produtora de textos: os primeiros contatos com as letras, o processo de alfabetização e, enfim, a capacidade de poder ler um texto sozinha e compreendê-lo. Recordei-me também que neste processo fui incentivada por meus pais e professores a ler sempre mais.

Acredito que a minha escolha profissional, atuar como docente de Língua Portuguesa, tenha sido altamente influenciada por estes familiares e profissionais que sempre me ofereciam inúmeras sugestões de leituras e, principalmente, livros.

Após adquirir o gosto pela leitura, comecei a sentir a necessidade de produzir textos, mesmo que inicialmente fossem relatos do dia a dia, como a escritura de muitos “diários”. Posteriormente, comecei a produzir textos mais elaborados, por meio de um trabalho contínuo caracterizado pela escrita e reescrita, constituindo a minha formação em/como produtora de textos, ressaltando mais uma vez que, houve sempre a colaboração de docentes neste processo de formação.

Desde o meu ingresso no Magistério ministro aulas de Língua Portuguesa às 5ª séries do ensino fundamental. Tenho percebido, ao longo destes dez anos, que os alunos apresentam na referida série muitas dificuldades em leitura e produção de textos. Neste sentido, houve a necessidade de, como profissional docente, compreender os processos que configuram a formação de alunos leitores e escritores na série anterior.

Desta forma, iniciei a pesquisa que objetivou analisar o desenvolvimento de leitura e produção de textos na 4ª série do ensino fundamental buscando identificar concepções e práticas pedagógicas organizadas e desenvolvidas pelas docentes nesse processo.

Neste sentido, considero que consegui atingir o objetivo proposto, pois a análise das práticas docentes revelou-me como as docentes desenvolvem em seus alunos as competências leitora e escritora. Os objetivos específicos também foram atingidos, pois pude analisar e discutir as práticas pedagógicas das docentes em relação à leitura, escrita, reescrita e avaliação das produções textuais.

Diante das situações que me foram apresentadas no decorrer da pesquisa, abordo a seguir, os aspectos considerados positivos revelados nas práticas das docentes assim como alguns fatores que exigem maior aprimoramento no que se refere à formação de alunos leitores e escritores.

No que se refere às concepções teóricas das docentes para o ensino de Língua Portuguesa verifiquei que há a necessidade de formação contínua e de maior embasamento teórico em relação a esta área. Um maior conhecimento desta área é necessário, pois, as concepções abordadas (concepções de Linguagem, Língua, Leitura e Texto) influenciam e interferem na ação pedagógica, ou seja, nas práticas de leitura e produção de textos.

As concepções das docentes devem ser ampliadas e revistas, principalmente por desconsiderarem o caráter social e de interlocução que permeia tais práticas.

Durante as observações das aulas pude constatar que as docentes se utilizam de estratégias de leitura. Porém, este uso não se dá continuamente, ou seja, as estratégias não são utilizadas em todas as situações de leitura. Seria pertinente que as professoras, ao apresentarem textos aos seus alunos, as utilizassem sempre, pois estas certamente favoreceriam a atribuição de sentidos aos textos e contribuiriam também para a construção da autonomia dos alunos como leitores.

Em relação à prática de leitura, notei que ela ocorre por meio do Projeto Leitura. Entretanto, o contato com os livros e os momentos de leitura poderiam ser mais freqüentes. Acredito que estes momentos possam ser oportunizados mediante a realização, também, de Rodas de Leitores ou da instalação de um Cantinho da Leitura na sala de aula. Segundo Silva (1993, p. 101):

[...] criar (encontrar materiais e decorar) um “Cantinho da Leitura” em sala de aula. Prateleiras à altura das crianças, cadeiras, pequeno tapete, etc. podem compor esse ambiente. Deixar que os alunos fiquem à vontade para ler. Ir renovando o acervo de materiais quinzenalmente ou mensalmente, com livros e revistas de interesse das crianças.

Assim, os alunos estariam mais próximos dos livros, pois lhes seriam oferecidos mais momentos de leitura. Nestas ocasiões, as docentes poderiam realizar com os alunos a leitura em voz alta, individual ou em grupo, a leitura colaborativa e as atividades seqüenciadas de leitura.

No que diz respeito às atividades de produção textual e reescrita percebi que são oferecidos aos alunos momentos de escrita e reescrita. Entretanto, as docentes não participam do contexto de produção textual de seus alunos. Ao solicitar a escrita dos textos, esta atividade não ocorre na sala de aula e torna-se uma “tarefa para casa”. Seria oportuno a presença das docentes nestas atividades, pois sabemos da importância de haver a interação entre professor e aluno, pois desta forma o aluno poderá ser auxiliado pelo professor a superar as dificuldades ou esclarecer as dúvidas que surgirem.

Em relação aos critérios de correção das produções textuais, observei que há uma preocupação das docentes com os aspectos notacionais e discursivos da língua, o que consideramos positivo para a avaliação dos textos. Porém, verifiquei que ainda há predominância dos aspectos notacionais (ortografia, paragrafação, pontuação) no que se refere à correção.

Seria pertinente que nos momentos de reescrita, as professoras considerassem, com a mesma relevância, a coesão e coerência dos textos, a adequação vocabular, os efeitos de sentido decorrentes dela, ou seja, os aspectos semânticos e discursivos. Considero ser necessário maior embasamento teórico sobre produções de texto para subsidiar e sustentar a prática das docentes.

Acredito que as atividades de reescrita também poderiam ocorrer mais vezes durante as aulas, caracterizando a produção textual como processo. Desta forma, seriam proporcionados aos alunos mais momentos de escrita.

Em relação aos gêneros textuais abordados pelas docentes, verifiquei que as professoras apresentaram a seus alunos uma diversidade textual. No entanto, as situações de produção oferecidas aos alunos foram artificiais. Ao propor a escrita, seria pertinente que as docentes se aproximassem de situações concretas de produção, ou seja, que fossem solicitados aos alunos que escrevessem textos inseridos numa situação comunicativa real.

Por exemplo: a professora poderia ter proposto aos alunos que escrevessem uma carta à diretora da escola solicitando algo em benefício próprio e não apenas escrever o texto seguindo determinado gênero. Ou, no caso do gênero propaganda, redigir um texto sobre um concurso literário que ocorrerá na escola e assim por diante. Neste sentido, os alunos estariam produzindo textos dentro de um contexto real de produção.

Ao concluir este estudo, pude reafirmar por meio do referencial teórico estudado, das aulas observadas e das entrevistas realizadas com ambas as docentes, a importância das práticas pedagógicas definidas/selecionadas pelo professor no que se refere à leitura e escrita. Tais práticas contribuem e interferem na formação de leitores e produtores de textos.

Desta forma, sei que compete à escola promover o desenvolvimento das competências leitora e escritora para que os alunos se constituam como sujeitos históricos, sociais e políticos. É preciso destacar que, principalmente nas classes sociais menos favorecidas, o único contato destes com livros e a escrita se dá em ambiente escolar. Daí a importância de a escola favorecer em seu contexto atividades que promovam tais competências.

Neste sentido, verifiquei a necessidade de maior embasamento teórico das docentes no que se refere à área de Língua Portuguesa. Também constatei a necessidade de as docentes oferecerem e proporcionarem aos seus alunos maior contato com livros e mais momentos de escrita.

Tais considerações são relevantes, pois acredito que se desenvolve o gosto pela leitura e se aprende a ler lendo e se aprende a escrever escrevendo.

Após essas considerações, espero ter oferecido maior compreensão dos processos que contribuem para a formação de leitores e produtores de textos no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, C. B; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In GERALDI, J. W; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: ensino de primeira à quarta série. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: ensino de quinta à oitava série. Brasília: 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação - pesquisa. In GERALDI, J. W; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In GERALDI, J. W; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

JOLIBERT, J. (coord.). **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JESUS, A. C. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

KOCH I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência textual**. 17.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH I. V. ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN; R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 7.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Atica, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO; A. P. MACHADO; A. R. BEZERRA; M. A (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 4.reimp. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

SILVA, E. T da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SILVA, E. T da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, E. T da. **A produção da leitura na escola**: pesquisas e propostas. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SILVA, E. T da. **Conferências sobre leitura** - trilogia pedagógica. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

SILVA, E. T da. **Unidades de leitura** – trilogia pedagógica. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa**: 1º grau. 4.ed. São Paulo: SE/ CENP, 1992.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 7.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ANEXOS

Anexo 1 - Plano de Ensino de Língua Portuguesa 2008 – Escola 1

23

- Será avaliado o desenvolvimento do aluno no decorrer das atividades, seu interesse e sua criatividade;
- As respostas serão examinadas detalhadamente, reforçando o aluno que não sabe, desenvolvendo a autocrítica, superando suas dificuldades e estimulando a progredir cada vez mais;
- Trabalhos orais escritos e mais a observação do professor verificando até que ponto os conhecimentos adquiridos atingiram os objetivos propostos.

LINGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS GERAIS

- Expandir e utilizar com eficácia o uso da linguagem com instancias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir o texto, tanto orais como escrito, coerentes, coesivos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Compreender os textos orais e escritos os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática e reflexão sobre a língua para escandirem as possibilidades de uso da linguagem a capacidade de análise crítica;

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Compreender o sentido nas mensagens orais escritas de que é destinatário direto ou indireto desenvolvendo sensibilidade para que reconhecer intencionalidade, implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos especialmente nas mensagens vinculadas pelo meio de comunicação;
- Ler diferentes textos dos gêneros previstos por ciclo, sabendo identificar aqueles que correspondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Produzir textos escritos coesos e coerentes dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- Escrever com domínio de separação de palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frase;
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Os conteúdos serão desenvolvidos com a participação ativa dos alunos utilizando-se de varias estratégia, tais como exercicios estruturais de gramática, observação, pesquisa, entrevista, estudos e grupos;
- Elaboração de painéis e cartazes. Montagem de uma mini biblioteca com livros de literaturas infanto-juvenis, pré-escolhidos de acordo com o conteúdo das varias disciplinas trabalhadas, serão desenvolvido: o abeto da literatura, a interpretação de personagens, seqüência, enredo, indicação da falta de pensamento da personagem.
- Após toda a exploração do livro nos vários aspectos como: reescrita de história e revisão de textos, etc..., os alunos farão a dramatização e quando possível teatro;

- O desenvolvimento da gramática será explorado dentro de um contexto trabalhado através de textos sugeridos e de textos produzidos pelos alunos;
- As redações ou relatório serão elaborados partindo dos textos lidos e exploração em sala de aula, de pesquisa e levantamento de dados em entrevistas e execuções efetuadas, em português ou em outras disciplinas fazendo assim, a interdisciplinaridade;
- Sempre que se fizer necessário e se for possível, a interdisciplinaridade ocorrerá nas outras estratégias dos diversos conteúdos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Língua Portuguesa:

- texto
- interpretação
- produção
- ortografia
- gramática
- O alfabeto;
- Encontro vocálico (ditongo, tritongo e hiato).
- Encontro consonantal;
- Dígrafo;
- Número de sílabas;
- Cedilha, til, hífen, trema, e apóstrofo;
- Sílabas tônicas
- Acentuação gráfica: oxitona, paroxítonas, proparoxítonas;
- Acentuação gráfica: monossílabos, átonos e monossílabos tônicos;
- Significação das palavras: sinônimos, antônimos e homônimos;
- Sinais de pontuação;
- Tipo de frase
- Substantivo – classificação: comum, próprio, coletivo, abstrato e concreto;
- Substantivo – formação: primitivo, derivado, simples e composto;
- Substantivo: flexão em número, formação do plural de substantivo simples e composto;
- Substantivo: flexão em grau e artigo
- Adjetivo: formação, locução adjetiva;
- Adjetivo: flexão em grau;
- Numeral;
- Pronomes pessoais: retos, oblíquos e de tratamento;
- Outros pronomes: possessivos, demonstrativos e indefinidos;
- Interjeição;
- Preposição, combinação e crase;
- Verbo: flexão;
- Conjunção de verbos regulares;
- Advérbio;
- conjunção
- Oração: sujeito e predicado

CONTEÚDOS:

- Interesse por ouvir e manifestar o sentimento, experiências, idéias e opiniões;

- Reconhecimentos dos valores da língua escrita no meio de informações e transmissão de leitura;
- Conversas, relatos, comentários, debates, dramatizações;
- Leitura de textos diversos;
- Literários (narrativos, infanto-juvenis, contos de fadas, fábulas, lenda e poema...);
- Jornalísticos (títulos, manchetes, notícias, resumo, entrevista, índices, classificados, reportagens, cartas, propagandas, comentários...) adequados à compreensão dos alunos;
- Utilitários instrucionais (receitas, bulas, notas explicativas nas embalagens);
- Histórias em quadrinhos;
- Cartas, bilhetes, diários;
- Propagandísticos (anuncio, letreiros em geral, publicitários, cartazes...);
- Produzir textos diversos;
- Reescrita da história a parti da leitura e interpretação de narrativas infanto-juvenis, cantos, fábulas e lendas;
- Relatos de experiências individual e coletiva;
- Histórias em quadrinhos;
- Paráfrases, paródias;
- Cartas, bilhetes, diários, agendas;
- Jornalísticos (título, manchete, classificação, índice, cartas e propagandas)
- Concurso literário

NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO E INTEPRETAÇÃO DE TEXTOS:

- As diferentes interpretações dos textos, segundo as experiências do leitor;
- A interpretação que sustenta no próprio texto;
- As diferentes maneiras de consumir outros textos a partir dos textos lidos;
- O procedimento de coesão e de coerência do texto;
- Os aspectos relacionados à ortografia: escrita correta das palavras, acentuação em sua relação com o timbre; sinais de pontuação, seu valor expressivo e sua relação com entonação e ritmo;
- Os procedimentos de organização de dialogo (discurso direto);
- A organização do parágrafos;
- Os recursos lingüísticos expressivos utilizados a sua adequação a situações de uso;
- Avaliação lingüística (geografia, social, situacional).

OS DIFERENTES ELEMENTOS QUE ESTRUTURAM

O TEXTO NARRATIVO-DESCRITIVO:

- Episódio e modos de relacioná-los e organizá-los;
- Personagem e modos de relacioná-los e organizá-los;
- Caracterização das personagens e do ambiente;
- Modo de ordenar o tempo;

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

- Elementos constituintes (personagem, seqüência temporal, trama enredo)
- Disposição dos recursos gráfico-visuais;
- Título e sua relação com a narrativa das histórias;

- Balão como recurso gráfico (indicação da fala ou de pensamento da personagem);
- Narrador (presença ausência no texto)
- Legendas

CARTAS, BILHETES, CONVITES, DIARIOS E AGENDA

- Elementos constituintes (local, data, endereçamento relato, despedida, remetente);
- Ponto de vista do narrador (primeira pessoa)
- Episódio e modo de relacioná-los e organizá-los

TEXTO JORNALÍSTICO:

- Manchetes (diagramação, predominância da função emotiva ou referencial da linguagem dependendo do assunto e do jornal, elementos relevantes ao assunto e tema; recursos sugestivos que levam as diferentes interpretações, adequação sintáticas);
- Classificação (diagramação, predominância da função referencial da linguagem e adequação sintática).

NO QUE SE REFERE À ORGANIZAÇÃO GRAFICA DOS TESTOS:

- Recursos gráfico-visuais;
- Separação de parágrafos;
- Grafia;
- Sinais da pontuação;
- Transcrição de diálogos;
- Acentuação

NO QUE SE REFERE À ESTRUTURACÃO DE FRASES E PALAVRAS:

- Elementos e papeis semânticos que estruturam e organizam as frases;
- Ações, acontecimentos, relacionamentos das relações, processos;
- Circunstancias
- Flexão das palavras, do seu valor e significado;
- Família de palavra ou palavras cónitas.

NO QUE SE REFERE A PRÁTICA DA LEITURA:

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto;
- Uso de recursos variados para resolver duvida na leitura: seguir lendo em busca de informações esclarecedoras, deduzir do contexto, consultar o dicionário, etc;
- Utilização de diferentes modalidades de leituras adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar para obter informações rápidas, etc;
- Uso de acervos e bibliotecas;
- Socialização de experiências de leitura;
- Formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrão de gosto pessoa.

AVALIAÇÃO

O adjetivo da avaliação deverá ser sempre o de busca o sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a avaliação será diagnóstica para avaliar o ponto de partida e conhecimento que o aluno traz sobre o assunto a ser desenvolvido.

A avaliação será constante para auxiliar o desenho do aluno e ocorrerá através de diferentes instrumentos: jogos indutivos, testes escritos, produções de texto, atividades em classe e extra-classe, trabalho com para-didáticos que desencadeará o incentivo a pesquisa, a leitura de textos e construções de conceitos. Estes instrumentos deverão buscar um diagnóstico de processo ensino aprendizagem e elevar elementos para o planejamento e de novas ações pedagógicas.

DATAS COMEMORATIVAS

- Dia da poesia;
- Dia internacional da mulher;
- Dia do circo;
- Páscoa;
- Dia do índio;
- Inconfidência mineira;
- Descobrimento do Brasil;
- Dia do trabalhador;
- Dia das mães;
- Dia do meio ambiente;
- Festas juninas;
- Dia dos pais;
- Dia do estudante;
- Semana do folclore;
- Aniversário da escola;
- Aniversário do município;
- Sete de setembro;
- Dia da árvore;
- Início da primavera;
- Semana da criança;
- Semana do trânsito;
- Dia do professor;
- Dia da família na escola;
- Proclamação da República;
- Dia municipal de combate a AIDS;
- Dia da Bandeira;
- Conscientização negra;
- Natal

RECURSOS UTILIZADOS

- Sulfite, cartolina, lápis de cor e cola;
- Percevejo;
- Isopor, sucatas e revista;

- Aparelhagem de som;
- Lápis, borracha e caneta azul;
- Papel crepom, papel dobradura e papel de seda;
- Fitas de vídeo;
- Estatuto da criança e do adolescente;
- Discos, microfones e livros;

Anexo 2 - Plano de Ensino de Língua Portuguesa 2007 - Escola 2

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVO GERAL:

São objetivos da Língua Portuguesa o desenvolvimento da capacidade de aprender, o domínio da leitura e da escrita, a compreensão do meio ambiente natural e social, além do fortalecimento dos laços de solidariedade humana e tolerância; oferecer condições indispensáveis para o exercício da cidadania.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem as suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequada para abordá-los.
- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar.
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e irregular mais freqüente na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frase.
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados: - Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdo discriminatório ou persuasivo, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação social (MCS).
- Revisar seus próprios textos a partir de uma visão e com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

CONTEÚDOS:

- Ler: Texto em prosa e em verso
- Textos informativos
- Textos recreativos
- Textos jornalísticos
- Bulas
- Classificados
- Receitas (médicas e culinárias)
- Músicas
- Peças de teatro
- Textos retirados dos livros didáticos
- Fichas de leitura com diferentes gêneros literários

- Interpretação de variados textos:
- Análise de textos
- Análise e interpretação de obras literárias:
 - Caixa Surpresa (Ângela Carneiro)
 - Pandolfo Bereba (Eva Furnari)
 - Viva a Liberdade (.....)
 - Os porquês do coração (Conceição Corrêda Silva e outros)

OBS: Sugestões de Leitura

- Era Urso? (Esdras do Nascimento)
- "Por que proteger a natureza?" (Laura Bacellar)
- A árvore que fugiu do quintal (.....)
- Viajando em um balão (Mapas e Caminhos) (Kate Petty e Jakki Wood)

- Produção de textos com ou sem roteiro
- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto
 - Conversando sobre o texto.
 - Vocabulário.
 - Escrita de palavras que apresentam:
 - r inicial, r intermediário e ss
 - sílabas terminadas em s
 - sílabas terminadas em r
 - x (som de ch)
 - gua, guo, guão
 - gue / que
 - gui / qui
 - m antes de p e b / m final
 - z
 - ao / am
 - sílabas terminadas em l
 - ch
 - ge / gi
 - agem / egem / ugem
 - Diferenciação do uso:
 - há / a; porque/ porquê/ por que e por quê
 - j, ç, sc, u, i, li, lh, c, nh.
 - hiato oô
 - duas consoantes sem vogal
 - h (mudo)
 - crê, lê, dê, vê e seus plurais
 - querer e quiser
 - A ortografia será trabalhada nos textos.
 - Alfabeto
 - Dígrafo
 - Encontro vocálico
 - Encontro consonantal

- Palavras quanto ao número de sílabas
- Palavras quanto a sílaba tônica
- Acento agudo e circunflexo
- Hífen, til, cedilha, trema, apóstrofo.
- Adjetivo
- Numeral
- Pronome pessoal e de tratamento
- Concordância verbal
- Substantivo
- Substantivo simples, composto, primitivo e determinado
- Grau dos substantivos
- Substantivos masculino e feminino
- Substantivo coletivo
- Plural do substantivo
- Artigo

OBS: Todas essas atividades gramaticais serão trabalhadas contextualizada mente.

- Frase e Parágrafo
- Descrição
- Diálogo – Estória em quadrinhos
- Bilhete
- Biografia
- Pesquisa
- Carta e envelope
- Narração com recurso da descrição
- Criar início de uma narração
- Criar desfecho de uma narração
- Anúncio
- Cartão
- Cartaz com propaganda
- Relatório com roteiro
- Reprodução de noticiário visto na TV (oral).
- Jornal mural
- Produção de texto considerando o destinatário, sua finalidade e característica do gênero
- Leitura e estudo de texto interdisciplinares tendo como tema:
- Preconceito racial: causas e conseqüências
- O amor e ao respeito à Pátria
- O início da adolescência: transformação física, psíquicas e emocionais.
- Leitura de textos jornalísticos enfocando a importância da preservação do meio ambiente.
- Leitura de textos jornalísticos envolvendo os benefícios e as conseqüências prejudiciais ao meio ambiente na região e demais assuntos em questão no momento.
- Eleições-2006
- Copa do mundo de futebol
- A Lei Áurea (preconceito e racismo)
- A imigração Alemã
- Folclore
- Aniversário da escola

- Aniversário da cidade

▪ Os temas transversais serão trabalhados em todos os conteúdos:

- Ética
- Meio Ambiente
- Saúde
- Orientação sexual
- Pluralidade cultural

PROCEDIMENTOS:

Ler para:

- Expressar oralmente, desenvolvendo a capacidade de expressão oral respeitando as diversidades em diferentes situações comunicativas.
- Oferecer os mais diversos instrumentos de leitura para enfrentar situações de linguagem oral em público de forma competente para que o aluno saiba adequar as características de cada contexto de comunicação.
 - Leitura pelo professor, leitura silenciosa, oral coletiva, individual, jogralizada.
 - Dramatização de texto, simulação de programa de rádio, TV, discurso político etc...
 - Atividades em grupos que envolvem:
 - como planejar;
 - realizar;
 - tomar decisões;
 - dividir tarefas;
 - apresentar-se;
 - comparar pesquisas;
 - debater;
 - entrevistas, etc...
 - Realizar atividades que incluam a exposição oral de debates, resumos, pesquisas. Contar e ouvir histórias pelo professor e/ou alunos.
 - Atividades que evidenciem o título, autor, a obra, bem como personagem, locais épocas e ações (textos, livros, filmes, fotos, ilustrações).
 - Conversas, debates, reflexões, atualidades.
 - Atividades escritas opinando sobre a leitura.
 - Atividades diversificadas quanto a ortografia devem estar dentro do contexto, em situações que o aluno tenha razões para escrever corretamente.
 - Fazer o uso da pontuação dentro da própria textualização abordada.
 - Produzir textos a partir de assuntos trabalhados, utilizando estratégias de escrita.
 - Enfatizar a importância das atividades de revisão nas produções de texto, tendo como objeto o conteúdo a ser trabalhado dentro do próprio texto podendo ser: substantivo, adjetivo, verbo, artigo, sujeito, sem a necessidade de conceitua-los.
 - Uso da biblioteca com títulos dos mais variados gêneros como livro de contos, romances, poesias, enciclopédia, dicionário, jornais, revistas, (infantis, em quadrinhos, cruzadas), livro de consultas de diversas áreas do conhecimento a serem trabalhados.
 - Uso da sala de vídeo com textos gravados, filme de qualificação nas diversas áreas dos conteúdos a serem desenvolvidos.
 - Cartazes, fotografias, murais, que tornam possível a melhor comunicação entre os grupos.

Plano de Ensino 2007

- Utilização de gravador com recurso nas atividades de revisão de textos orais produzidos pelos alunos.
- Uso do computador para digitar e editar textos produzidos para publicar na classe ou escola.

AVALIAÇÃO:

- Narrar história conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica de maneira autônoma.
- Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias.
- Coordenar estratégias de decodificação com a de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
- Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos, ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever.
- Escrever textos com pontuação e ortografia convencionais, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos com objetivo de aprimorá-los.
- Questões objetivas e subjetivas, baseadas no próprio texto.
- Através de fichas individuais, com todo o acompanhamento de conhecimento, socialização, psicológico, social, assiduidade, oralidade, saúde, etc...

PROJETOS 2007:

- Poesia / livro e noite de autógrafos (Sarau)
- Copa do Mundo (música-Partida Futebol – Skank)
- Eleição (música-Inútil – Ultraje a Rigor)
- Meio Ambiente – EMA
- Jornal Mural

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA / GEOGRAFIA

OBJETIVO GERAL:

Situar o aluno no momento histórico em que vive. Situar-se historicamente é perceber os fatos que aconteceram ao seu redor, em uma dinâmica de relações especiais próximas e distantes e numa multiplicidade temporal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Proporcionar ao aluno condições de:
 - A) Reconhecer que:
 - A cidade é uma comunidade maior.
 - Mesmo vivendo numa comunidade maior, as pessoas também necessitam de e ser ajudada.
 - Necessidade de se cuidar da cidade.

Anexo 3 - Conteúdos de Português da 4ª série- Escola 2

CONTEÚDO DE PORTUGUÊS

4ª SÉRIE

- Atividades de linguagem:
 - literários, jornalísticos, utilitários instrucionais, histórias em quadrinhos, cartas, bilhetes, diários, propagandísticas, publicitários etc.
- Interpretação de textos diversos:
 - As diferentes interpretações de texto, segundo as experiências do leitor;
 - Narrador (presença/ausência no texto)
 - A interpretação que se sustenta no próprio texto
 - Caracterização dos personagens e do ambiente
 - Discurso direto e indireto.
- Estudo do texto:
 - Leitura e interpretação de textos diversos;
 - Literários (narrativo infanto-juvenil, contos, fábulas, lendas , poemas...)
 - Jornalísticos (títulos, manchetes, propagandas, reportagens, resumos, ...) adequadas à compreensão e interesses dos alunos,
 - Utilitários Instrucionais (receitas, bulas, notas explicativas nas embalagens);
 - Histórias em quadrinhos;
 - Cartas, avisos, bilhetes, diários;
 - Propagandísticas (anúncios, cartazes, letreiros em geral, publicitários...);
- Produção de textos diversos:
 - Produzir textos com características de linguagem escrita dentro do gênero solicitado;
 - Reescrita de histórias a partir da leitura e interpretação de narrativas infanto-juvenis, contos, fábulas, lendas...;
 - Relatos de experiência individual ou coletiva;
 - Cartas, avisos, bilhetes, recados, diários, agendas;
 - Propagandísticas (anúncios, cartazes, letreiros em geral, publicitários...);
 - Listas (de nomes de supermercados, telefônicos, de frutas, de animais etc.);
 - Jornalístico (títulos, manchetes, propagandas, reportagens, resumos, ...) adequadas à compreensão e interesses dos alunos.
 - As diferentes maneiras de construir outros textos a partir de textos lidos;
 - Procedimentos de coesão e coerência;

- Vocabulário (uso do dicionário)
- Gramática e ortografia contextualizada:
 - Alfabeto
 - Dígrafo
 - Encontro vocálico e consonantal
 - Palavras quanto ao número de sílabas
 - Sílabas tônicas e átonas
 - Acentuação
 - Pontuação
 - Adjetivos
 - Numeral
 - Pronome
 - Concordância verbal
 - Substantivo (gênero/número e grau)
 - Artigo
 - Verbos
 - Variações lingüísticas.

Para que os alunos possam ampliar seu conhecimento lingüístico sobre uma variedade de gêneros textuais, aprender a ler com diferentes propósitos e, assim, construir procedimentos de leitura variados, bem como construir um repertório de textos e autores será preciso trabalhar:

- Leitura em voz alta todos os dias de textos literários: contos de fada, contos de assombração, de aventura, histórias contemporâneas, lendas, fábulas etc.
 - Propor momentos de leitura nos quais os alunos possam explorar livros, revistas e jornais livremente, como nos cantos de leitura, possam ler com diferentes propósitos com a ajuda do professor.
- ❖ Na hora de escolher a fonte, ou seja, o livro que trará histórias, evite versões adaptadas, curtinhas, que não trazem se não a descrição dos personagens e do cenário onde se passa a trama de boas versões de contos segue-se uma lista desses contos presentes nas seguintes obras:
 - O livro Contos de fadas tradicionais, de Helen Cresswell, e os livros da coleção Contos clássicos, da editora Martins Fontes.
 - Os livros da série “Clássicos da literatura infantil” selecionados e traduzidos por Ana Maria Machado, Editora Nova Fronteira.
 - Contos tradicionais do Brasil, de Luís Câmara Cascudo, Editora Global.
 - Contos de Andersen, de Hans Christian Andersen, Editora Paz e Terra.
 - Contos de Grimm, dos irmãos Grimm, Companhia das Letrinhas.
 - A Coleção de Monteiro Lobato: Sítio do Pica-Pau Amarelo.
 - ❖ Indicamos também com sugestão a leitura de histórias contemporâneas, com ou sem ilustrações:
 - O rei bigodeira e sua banheira, de Don e Audrey wood, Editora Ática.
 - Bruxa, bruxa venha a minha festa, de Ander Druce, Editora Brinque-Book
 - Os livros da coleção “Quem têm medo”, de Fanny Joly, Editora Scipione.
 - Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito côco na cabeça dela, de Werner Holzwarth, Companhia das Letrinhas.
 - Gente, bicho e planta, de Ana Maria Machado, Editora Nova Fronteira
 - O joelho de Juvenal, Rolim e todos os livros da “Série Corpim”, de Ziraldo, Editora Melhoramento.
 - O menino Maluquinho, de Ziraldo, Editora Melhoramentos.
 - A festa no céu, de Ângela Lago, Editora Melhoramentos.
 - O grande rabanete, de Tatiana Belinky, Editora Moderna.
 - Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias, de Ruth Rocha.
 - Na Floresta, O fogo e os demais livros da coleção “O homenzinho da Caverna e os Sons que ele descobriu...” de Silvio Costa, Editora Nacional.

- Material de apoio: livro a Prática Pedagógica – I e II
- Ensinar pra valer – Módulo IV
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Anexo 4 – Texto 1: “A raposa e as uvas”

Era uma vez uma raposa que gostava muito de passear. A raposa era muito esperta e fazia questão que todos os animais do bosque soubessem da suas qualidades. Todos os dias, ela saía bem cedo.

Pelo caminho, conversava com os animais que encontrava.

Já estava nas proximidades de uma fazenda quando encontrou várias formigas.

Novamente, parou para conversar.

- Bom dia, formigas. Tudo bem?

- Tudo bem, dona raposa. Mas hoje não podemos parar para conversar. Temos muitas coisas para fazer. Agora, estamos buscando alimentos para guardar em nosso formigueiro.

Depois da conversa com as formigas, a raposa lembrou-se de que ainda não havia tomado café da manhã. Sentiu seu estômago roncando de fome.

- Uau! É exatamente o que eu queria! Esse lugar será ótimo para matar a minha fome. - Falou a raposa olhando para a enorme videira que estava bem a sua frente.

O único problema da raposa era colher as tão desejadas uvas que estavam dependuradas. mas como ela era muito esperta, teve logo uma grande idéia.

E a raposa pulou. Pulou mais e mais vezes e não conseguiu alcançar os frutos da videira. Com muita paciência, usou todas as suas estratégias... Até que, de tão cansada, acabou desistindo.

E, ao voltar para a sua casa, inconformada com a idéia de não ter conseguido colher as uvas, pensou:

- Aposto que aquelas uvas estavam estragadas. Imagine, uma raposa tão esperta quanto eu, comendo aquelas uvas. Ainda bem que não consegui nem mesmo colhê-las!

Anexo 5 – Texto 2: “O galo e a raposa”

Os animais viviam muito felizes na fazenda. Havia, porém, algo que os amedrontavam, a raposa. Durante as noites, ela saía de sua toca, à procura de comida.

Todos tinham medo da raposa do bosque, mas até aquele dia, ninguém havia visto raposa alguma. O galo era o animal mais vaidoso e metido daquela região. Sempre que ouvia alguém contando as estórias da raposa gulosa, já ia falando:

- Pois eu acho que essa raposa nem existe de verdade. E, se ela existir, eu não sou medroso como vocês!

O galo continuou vivendo normalmente não estava nem um pouco preocupado com a raposa.

Certo dia, a raposa resolveu sair do bosque para procurar comida.

Quando o galo corajoso estava em cima de um galho de uma árvore teve uma surpresa... Viu a raposa saindo do bosque e aproximando-se da árvore onde ele estava.

- Amigo, galo, você já soube da ótima notícia?

- Que notícia? - perguntou o galo desconfiado.

- Acaba de ser assinada a paz entre todos os animais.

- Tudo bem! Darei a notícia para todos, lá na fazenda.

- Então, para provar que quero ser sua amiga, quero lhe dar um abraço. Mas, para fazer isso, preciso que você desça dessa árvore.

- Ih, raposa! Agora não vou poder descer.

Mas daqui eu vejo que dois cães se aproximam. Eles, com certeza, vão querer comemorar.

A raposa, que tinha muito medo de cachorros, mudou de idéia rapidinho:

- Infelizmente, não vou poder esperar os cães chegarem. Vamos comemorar a nossa amizade em outra oportunidade.

E o galo pôde contar para todos os animais da fazenda a sua aventura.

Anexo 6 - Texto 3: “A lebre e a raposa”

Era uma vez uma raposa que morava em um bosque. Ela era bastante conhecida por quase todos os animais que viviam ali por perto por ser esperta e gulosa.

Certo dia, a raposa saiu de sua toca com muita fome. Querendo parecer simpática, parou para conversar, enquanto procurava algo para comer.

- Olá, lobo! Tudo bem?

- Tudo bem, raposa. O que você está fazendo por aqui?

- Nada. Estou apenas passeando para me distrair.

Logo depois, a raposa querendo mostrar a todos sua simpatia, ofereceu ajuda ao caracol.

- Suba em minhas patas e eu levarei você para passear comigo caracol.

- Obrigado. Você é muito gentil.

Depois que a raposa se foi, o caracol contou a todos a gentileza da raposa.

Ao ouvir o caracol, alguns animais até arrependeram-se de julgar mal a raposa.

No dia seguinte, quando a raposa saiu de sua toca, foi bem recebida por todos.

- Oi, raposa. O caracol contou-me que ontem você levou-o para passear.

- Sim, é mesmo verdade. Quero que vocês, animais da floresta, parem de pensar que sou malvada. E, para provar isso, gostaria de convidá-la para jantar comigo, hoje, em minha toca.

- Oh, obrigada. Eu irei, sim. Encontro vocês mais tarde.

Assim que entrou na toca, a raposa, foi logo anunciando:

- Entre querida lebre!

- O meu jantar é você! – disse a raposa, agarrando a lebre e colocando-a na panela.

A lebre conseguiu escapar. Mas aprendeu a lição, e a partir daquele dia nunca mais confiou em qualquer raposa.

Anexo 7- Texto 4: “Camundongo da cidade e camundongo do campo”

Era uma vez um camundongo que morava em uma cidade. Certo dia, ele resolveu visitar seu primo, que vivia no campo.

Chegando lá, o camundongo da cidade foi muito bem recebido.

Percebendo que seu primo estava com fome, o camundongo do campo foi logo dizendo...

- Não se preocupe, primo! Vou preparar algo para você comer.

- Obrigado! A viagem me deixou mesmo faminto.

- Então, fique aí e descanse um pouquinho. Enquanto isso vou arrumando a mesa.

Então, lá se foi o camundongo do campo, preparar a comida para o camundongo da cidade. Ofereceu o que tinha de melhor: milho, feijão, queijo e pães.

Vendo aquela comida, o camundongo da cidade torceu o nariz, dizendo:

- Mas que comida é essa? Que coisas estranhas! Como é que você consegue comer isto?

- Venha comigo até a cidade. Lá, levarei você para jantar, e então você vai entender o que é um verdadeiro banquete.

Assim que chegaram, o camundongo da cidade levou seu primo para uma casa enorme. Deixaram as suas malas na área de serviço e puseram-se a caminho da sala de jantar.

Na sala, eles encontraram os restos de uma grande festa. E deliciaram-se com bolos, refrigerantes e brigadeiros.

De repente, ouviram latidos e rosnados. O ratinho do campo assustou-se e quis saber:

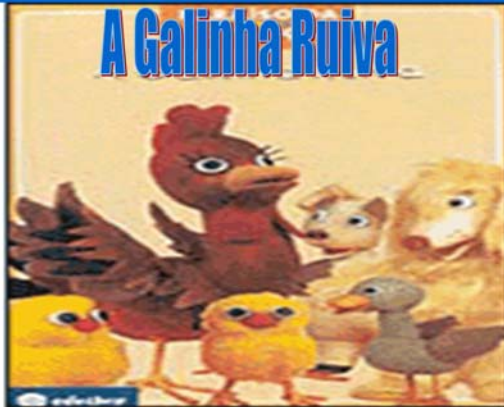
- Que barulho é esse, primo?

- Ah, são apenas os cães que tomam conta desta casa.

Neste momento, a porta se abriu e apareceram dois enormes cães. Os camundongos mal tiveram tempo para fugir. Quando já estavam longe dos cães, o ratinho do campo percebeu que a vida na cidade não era para ele.

- Eu vou é voltar para a minha casa, lá no campo. Adeus, primo!

Anexo 8- Apresentação do texto “A galinha ruiva” em Power Point



Era uma vez uma galinha ruiva, que morava com seus pintinhos numa fazenda.



Um dia ela percebeu que o milho estava maduro, pronto prá colher e virar um bom alimento.



A galinha ruiva teve a idéia de fazer um delicioso bolo de milho. Todos iam gostar!

Era muito trabalho: ela precisava de bastante milho para o bolo.

Quem podia ajudar a colher a espiga de milho no pé?

Quem podia ajudar a debulhar todo aquele milho?

Quem podia ajudar a moer o milho para fazer a farinha de milho para o bolo?



Foi pensando nisso que a galinha ruiva encontrou seus amigos:



- Quem pode me ajudar a colher o milho para fazer um delicioso bolo?

- Eu não, disse o gato. Estou com muito sono.

- Eu não, disse o cachorro. Estou muito ocupado.

- Eu não, disse o porco. Acabei de almoçar.

- Eu não disse a vaca. Está na hora de brincar lá fora



Todo mundo disse não.



Então, a galinha ruiva foi preparar tudo sozinha: colheu as espigas, debulhou o milho, moeu a farinha, preparou o bolo e colocou no forno.

Quando o bolo ficou pronto...



Aquele cheirinho bom de bolo foi fazendo os amigos se chegarem. Todos ficaram com água na boca.



Então a galinha ruiva disse:
- Quem foi que me ajudou a
colher o milho, preparar o milho,
para fazer o bolo?

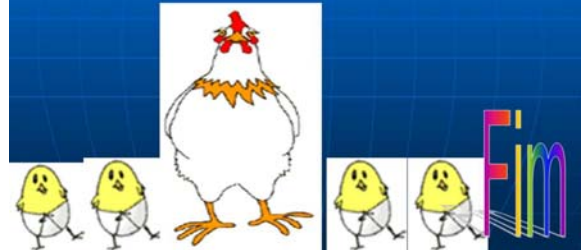
Todos ficaram bem
quietinhos. (Ninguém tinha
ajudado.)



- Então quem vai comer o
delicioso bolo de milho sou eu
e meus pintinhos, apenas.
Vocês podem continuar a
descansar olhando.



E assim foi: a galinha e seus
pintinhos aproveitaram a festa, e
nenhum dos preguiçosos foi
convidado.



Anexo 9 - História em quadrinhos – Horácio





Anexo 10- Características da carta

Carta é uma mensagem escrita.

Nós escrevemos cartas para dar uma notícia a alguém, contar um acontecimento revelar um segredo ou matar saudades de uma pessoa que está distante.

Como a carta é um tipo de texto que nós usamos para nos comunicarmos com alguém que está longe de nós, temos que colocar o **lugar** e a **data** para que a pessoa saiba de onde a carta veio e quando ela foi escrita.

A pessoa que está escrevendo a carta tem que colocar o **seu nome** no final, para mostrar quem está escrevendo.

Para **enviar** uma carta é preciso coloca-se em um envelope e levá-la ao correio onde ela receberá um selo ou carimbo e será encaminhado ao seu destino.

É necessário escrever no envelope, o nome, o endereço e o CEP corretos.

Anexo 11- Características do anúncio

ANÚNCIO

Quando queremos vender, comprar, alugar, ou encontrar alguma coisa perdida, escrevemos um anúncio.

Os anúncios podem aparecer na televisão, no rádio, em revistas, jornais, e até mesmo em cartazes nas ruas. Porém nem sempre podemos confiar no que eles dizem e prometem. Os anúncios são feitos para ressaltar a qualidade dos produtos.

Um anúncio, normalmente, contém:

- Uma mensagem clara e curta, ou seja, que fale de todas as qualidades do produto com poucas palavras;
- O nome do produto;
- O nome do fabricante;
- Os locais de venda.

Este tipo de texto sugere implicitamente (nas entrelinhas) que o leitor **COMPRA** alguma coisa. Por isso, são textos inteligentes, estratégicos, criativos e repletos de recursos lingüísticos muito bem utilizados para atingir o seu objetivo: convencer, persuadir, induzir, sem explicitar a intenção de vender.

Anexo 12- Características da propaganda

PROPAGANDA

Vivemos em um mundo invadido pelas propagandas. Elas estão na televisão, nas revistas, no cinema, nas roupas, nos outdoors, disputando espaço com as outras.

A propaganda existe para valorizar os produtos e levar as pessoas a sentirem necessidade de comprá-los.

Em uma linguagem que mistura a palavra e a imagem, a propaganda sabe construir recursos de convencimento. É necessário conhecê-la para dizer: **isto eu quero, isto eu não quero; isto me serve isto, não me serve**. Prepará-lo para compreender esses importantes meio de comunicação é o objetivo do nosso trabalho.

Anexo 13 - Atividade do SARESP 2007

REX em "Tá limpo!"

Instruções: Para responder às questões de números 1 a 3 leia a história em quadrinhos abaixo.



(Revista Ciência Hoje das Crianças. Ano 20/n. 176, Jan./Fev. 2007)

1. Observe as expressões de Rex. Ele começa a história ...e termina...
 - (A) triste e contente.
 - (B) "exibindo-se" e envergonhado.
 - (C) desesperado e animado.
 - (D) bravo e feliz.

2. No final da história, Rex fica envergonhado porque
 - (A) esqueceu de tomar banho.
 - (B) desobedeceu a mãe.
 - (C) gritou com o amigo.
 - (D) esqueceu datas de aniversário, nº de telefones, letras de música...

3. No terceiro quadrinho, Rex diz que se lembra de tudo: datas, números de telefones, capitais dos países, letras de músicas, placas de carro, campeonatos de futebol. Esta frase termina com reticências (...) para indicar que Rex
 - (A) não se lembra de mais nada.
 - (B) esqueceu o que iria falar depois.
 - (C) continuaria falando de outras coisas que se lembra se sua mãe não o tivesse interrompido.
 - (D) seu amigo o interrompeu para avisar-lhe da hora do banho.

APÊNDICES

Apêndice 1- Entrevista Semi-estruturada – Docentes da 4ª série

Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

1. Formação inicial dos docentes de 4ª série:

A. Qual a sua formação inicial?

- Pedagogia
- Pedagogia e HEM/ CEFAM
- Além de Pedagogia outra Licenciatura
- Apenas outra Licenciatura

B. Em que ano concluiu este(s) curso(s)? _____

C. Há quanto tempo leciona?

- a) 20 anos ou mais
- b) 10 anos ou mais
- c) 5 anos ou mais
- d) menos de 5 anos

D. Há quanto tempo leciona nesta Unidade Escolar? _____

E. É professora efetiva ou contratada? _____

F. Em sua formação inicial, além dos cursos que assinalou no item (A), você realizou algum outro curso que fosse específico da área de Língua Portuguesa?

G. Você considera que a sua formação inicial lhe proporcionou subsídios para o trabalho com leitura e produção de textos?

2. Formação continuada:

A. Você participou de cursos de formação continuada?

Em caso afirmativo escolha a(s) alternativa(s) correspondentes:

- a) Especialização (lato sensu)
- b) Cursos de Capacitação e Atualização
- c) Stricto sensu (mestrado)
- d) Doutorado

B. Atualmente, você está participando de algum curso de formação docente ou outro? Especifique. _____

C. Em caso afirmativo, este curso que você está fazendo é financiado por:

- Secretaria Estadual da Educação
- Secretaria Municipal de Educação

() Meus próprios recursos

D. Os cursos que você realiza, conforme você assinalou acima, têm contribuído para a sua prática pedagógica em Leitura e Produção de textos? Em caso afirmativo, explique de que forma.

3. Concepções teóricas e prática pedagógica:

A. No seu trabalho desenvolvido na área de Língua Portuguesa, quais são as suas concepções sobre:

1.Linguagem:_____

2.Língua:_____

3.Leitura:_____

4.Texto:_____

B. Em suas aulas você trabalha com leitura e produção de textos? Em caso afirmativo especifique como este trabalho é desenvolvido e destaque quais as principais facilidades ou dificuldades que você encontra para desenvolver este processo.

C. Nas atividades de leitura e produção de textos (antes, durante e depois), você percebe que seus alunos apresentam dificuldades? Em caso afirmativo, apresente as principais dificuldades que você nota que seus alunos apresentam em leitura e produção de textos.

D. No desenvolvimento do seu trabalho em Leitura e Produção de textos de que forma a escola (coordenador pedagógico e direção) e a Diretoria Regional de Ensino, na presença do ATP desta área, favorecem ou desfavorecem a sua prática pedagógica?

E. Você tem à sua disposição materiais (livros, paradidáticos, dicionários etc.) ou outros recursos que facilitam a sua ação pedagógica na área de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, especifique.

F. Como você avalia as produções textuais de seus alunos? Nesta avaliação, quais critérios você estabelece?

G. Após realizar as avaliações das produções textuais, quais são as maiores dificuldades que você percebe nos textos escritos por seus alunos?

H. O que você considera que seja necessário para que haja um aprimoramento da sua prática pedagógica em relação à leitura e produção de textos?

I. Quais destas atividades você desenvolve, freqüentemente, com seus alunos em sala de aula? Assinale quantas forem necessárias:

- Leitura e interpretação de textos
- Leitura, escrita e produção de textos
- Gêneros textuais diversificados
- Leitura de textos literários (Projeto Leitura)

4. Projeto político-pedagógico:

A. Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola em que leciona?

- Sim
- Não

B. Em caso afirmativo, como se deu esta elaboração:

- Na escola através de um trabalho coletivo entre os pares
- Na escola, mas de forma individual
- Em minha casa fruto de um trabalho individual

Apêndice 2 - Transcrição da entrevista- Docente A

Dados de identificação:

Idade: 45 anos.

Sexo: feminino.

1. Formação inicial dos docentes de 4ª série:

1. A Pedagogia e H.E.M.

B. Em 1987.

C. Há 20 anos ou mais.

D. Há mais ou menos dez anos.

E. Sou contratada.

F. Sim. Letra e Vida e Teia do Saber (Ler para Aprender).

G. Não. Fui adquirindo através da prática, de cursos e do dia-a-dia.

2. Formação continuada:

2. A. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Cursos de Capacitação e Atualização.

B. Sim. Libras e Oye-Espanhol.

C. Secretaria Estadual da Educação.

D. Os que estou fazendo ainda não. Os que já fiz sim e muito. Através da teoria dos novos modelos de atividades e de práticas e dinâmicas aplicadas nas capacitações.

3. Concepções teóricas e prática pedagógica:

A. 3.1. É a comunicação através da fala ou símbolos: fala humana.

3.2. São um conjunto de palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, com regras próprias.

3.3. A leitura é um testemunho oral da palavra escrita; ler é atribuir sentido ao que lê. É considerar o todo; é um ato prazeroso.

Leitura é um hábito que se tem para adquirir cultura. Ninguém lê por ler, apenas. Ler serve para dar e receber informações, aumentar o vocabulário, exercitar o cérebro, divertir entre outras coisas.

3.4. É um conjunto de palavras formando sentido. É uma unidade básica de organização e transmissão de idéias, conceitos e informações.

B. Sim. Leitura compartilhada, roda de leitura, individual, coletiva. Produção individual, em duplas, grupos, coletiva de diferentes tipologias, privilegiando os contos de fadas que dão asas à imaginação, criatividade e a ludicidade. As facilidades são: aceitação, participação, envolvimento e não temem em compartilhar suas produções. As dificuldades maiores são: falta de coerência, de coesão, de estruturação em algumas produções.

C. Alguns sim. Uma minoria lê sem autonomia e suas produções não têm coerência. Repetem muito as mesmas palavras e apresentam muitos erros ortográficos e de concordância.

D. Nem favorecem, nem desfavorecem. Trabalho de forma autônoma e independente. Direção e coordenação confiam e acreditam no meu trabalho

E. Sim. Tenho um pequeno acervo na minha casa e um grande na escola. Também tenho no meu computador inúmeros textos e atividades que contribuem.

F. Observo a estrutura, pontuação, paragrafação, concordância, coerência, coesão e a cada uma escolho um destes itens para fazer a inferência. Então, de forma coletiva, os alunos com minha participação e incentivo, vão corrigindo o item escolhido. Exemplo: se vou trabalhar com a paragrafação, escolho uma com esse problema, peço autorização ao autor, corrijo os erros ortográficos e outros e vamos melhorar os parágrafos. Acrescentar ou reduzir o número de parágrafos.

G. Coesão (falta), repetição de palavras e algumas vezes, estruturação. Também erros ortográficos.

H. Ter menos conteúdos (preocupação em vencê-lo) para ter maior tempo e dedicação para produção e revisão de textos. Falta tempo para a devolutiva das atividades.

I. Leitura, leitura de paradidáticos, interpretação de textos, gêneros textuais diversificados e produção de textos.

4. Projeto Político Pedagógico:

A. Não.

B. Como não participei da elaboração, não posso responder a essa questão.

Apêndice 3- Transcrição da entrevista- Docente B

Dados de identificação:

Idade: 58 anos.

Sexo: feminino.

1. Formação inicial dos docentes de 4ª série:

1. A. H.E.M.

B. Em 1969.

C. Há 20 anos ou mais.

D. Há mais de dez anos.

E. Sou efetiva.

F. Não.

G. Sim. Tive uma sólida formação no H.E.M. que me incentivou sempre a aprender.

2. Formação continuada:

2. Não.

B. Não.

Como não realizei nenhum curso, não posso responder às questões C e D.

3. Concepções teóricas e prática pedagógica:

A. 3.1. É uma maneira de comunicação oral entre as pessoas.

3.2. É o idioma e suas regras de uma certa região

3.3. É um meio de comunicação, onde você pode estar entrando em contato com novas informações e conhecimentos, usando a leitura para a diversão.

3.4. Pode expressar as suas idéias, os seus pensamentos. Abrange uma linguagem bastante ampla.

B. Sim. Para trabalhar com a leitura, eu sempre busco trazer para meus alunos textos que realmente tragam alguma informação sobre aquilo que faça parte da vida do aluno, para que a criança tenha interesse em ler o texto. Para motivar a leitura dos meus alunos vou fazendo levantamentos sobre o que eles conhecem do

assunto, antes de apresentar o texto: se é um assunto que eles conhecem ou não; apresento o título e pergunto sempre o que este título sugere; qual a idéia que eles fazem a partir do título. Antes das produções de texto, a gente sempre dá um texto que seja um modelo para ele. Então, ele vai escrever uma tipologia de texto, você dá o modelo para ele. Se for um texto narrativo, ele vai ter que ter criatividade, personagem, local, fazer uma certa descrição porque isso enriquece o texto, um conflito.

C. O que eles têm muita dificuldade em fazer é elaborar o conflito. Eu destaco para eles que são as dificuldades que acontecem no texto que chamam a atenção para o leitor continuar lendo o seu texto. As atividades que exigem criação são as mais difíceis para os alunos fazerem porque falta leitura.

D. No meu caso procuro desenvolver o meu trabalho sozinha. Também no horário de H.T.P.C., nossa coordenadora e nossa direção se preocupam em estar trazendo textos para a leitura e reflexão. Nestes textos há a troca de idéias sobre a leitura e escrita de textos.

E. Sim. Uso de livro didático, dicionário, da biblioteca e da informática.

F. A avaliação é feita através da coerência do texto, do uso de elementos coesivos, da criatividade e da estrutura, conforme a tipologia textual solicitada. A ortografia é o último aspecto, porque ao longo do ensino fundamental, o aluno vai aprender.

G. Refere-se ao uso do conflito e da criatividade (quando a tipologia exige).

H. Acho que não preciso melhorar, já está bom assim.

I. Leitura, leitura de paradidáticos, interpretação de textos, gêneros textuais diversificados e produção de textos.

4. Projeto Político Pedagógico:

A. Sim.

B. Na escola, através de um trabalho coletivo entre os pares.

Apêndice 4 – Registro de Observação da sala de aula**Professora B****Data da observação: 08/10/08****Número de aulas observadas: 02****Horário: 7h00 às 8h40**

Quando chegamos à sala a professora nos informou de que as duas aulas, de Língua Portuguesa, seriam realizadas no “Centro de Leitura” (Biblioteca) da escola. As aulas foram destinadas à troca de livros e continuação da leitura do paradidático “Asas brancas” de Carlos Queiroz Telles que fora iniciada na semana passada. Acompanhamos a professora e seus alunos até o local. A professora nos relatou que todas as quartas-feiras, ela tem como costume levar seus alunos à biblioteca. Ao chegar ao local, os alunos se organizaram em fila e começaram a devolver os livros retirados na quarta-feira da semana anterior. A docente anotou em um caderno as devoluções e marcou as retiradas de livros daquele dia. Constatamos que o Centro de Leitura não é um espaço amplo, porém comporta muitos livros de títulos variados, gibis, livros paradidáticos e didáticos, jogos educativos, globos terrestres, dicionários, mapas e enciclopédias. Uma docente efetiva readaptada é responsável pelo local. Ela também auxilia os alunos na orientação e escolha dos livros. Observamos que o Centro de Leitura é um ambiente propício à leitura, pois os alunos entram em contato com os livros, podendo manuseá-los e escolhê-los. Queremos ressaltar que, de acordo com informações professora, o Centro de Leitura fica aberto todos os dias nos períodos de aula à disposição dos alunos. Em relação à troca de livros, verificamos que os alunos estavam extremamente felizes ao realizá-las, sugerindo títulos aos colegas, dando opiniões sobre determinados livros. A docente nos informou que há uma lista de espera para a retirada de certos livros, o que demonstra a formação de uma comunidade de leitores naquela classe. Também notamos que os alunos se sentem estimulados a ler pela professora. Ela nos esclareceu que permite que cada aluno faça a retirada de, no máximo, três exemplares neste dia, pois há aqueles alunos que lêem mais e apresentam um alto índice de leituras. Após a professora anotar as retiradas dos paradidáticos feitas pelos alunos, é dada a continuidade da leitura do livro “Asas brancas” de Carlos Queiroz Telles, iniciada na semana passada. Logo em seguida, a professora nos detalhou a sua prática pedagógica em relação à leitura compartilhada de livros: primeiramente os alunos escolhem, coletivamente, um livro. Depois, a cada aula

referente ao projeto, um aluno é indicado para fazer a leitura em voz alta de cada capítulo. Os alunos ouvem atentamente a leitura. Ao término da leitura pelo aluno, a professora questiona - os sobre o que entenderam a respeito do que foi lido, retoma os personagens do livro e suas características, os locais por onde passaram os fatos ocorridos. O objetivo maior desta atividade, segundo a professora B nos afirmou, é despertar nos alunos o gosto e o hábito de leitura, além de promover o contato dos mesmos com os livros. Verificamos que a docente não apresenta uma preocupação com a cobrança ou o controle da quantidade de leituras. Ao término das duas aulas de leitura, retornamos à sala de aula.