

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MAYARA DOS SANTOS ARAUJO

**A PRODUÇÃO DE TEXTO E A PRÁTICA DOCENTE EM QUESTÃO:
UMA SALA DE AULA DA 4ª SÉRIE**

PRESIDENTE PRUDENTE
2012

MAYARA DOS SANTOS ARAUJO

**A PRODUÇÃO DE TEXTO E A PRÁTICA DOCENTE EM QUESTÃO:
UMA SALA DE AULA DA 4ª SÉRIE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente - SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Infância e Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza

PRESIDENTE PRUDENTE
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

A69p Araujo, Mayara dos Santos.
A produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série / Mayara dos Santos Araujo. - Presidente Prudente : [s.n], 2012
00 f.

Orientador: Renata Junqueira de Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Produção de texto. 2. Prática docente. 3. Práticas sociais. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais Donisete e Maria Lúcia (in memoriam)
os quais, com tanto amor, ensinaram-me que “tudo posso Naquele que me
fortalece”*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me escolher em meio a milhares e por me mostrar sempre que os Seus sonhos e planos são bem maiores e melhores que os meus.

Agradeço, em especial, à Prof^a Dr^a Renata Junqueira que, com grande competência, soube me mostrar o caminho a ser percorrido. Obrigada pela parceria que estabelecemos durante esses dois anos e espero que não acabe aqui. Saiba que aprendi muito ao seu lado. Agradeço a todos os momentos vividos, por ter aberto, o Cellij, a sua casa e ter me dado uma pequena grande amiga, Julia Junqueira.

Agradeço a você, Mãe, que, mesmo não podendo me acompanhar fisicamente nesta caminhada, esteve em todo tempo presente em minha memória e em meu coração, impulsionando-me a não desistir de lutar. Mesmo nos momentos difíceis e cansados em que tantas vezes precisei de um abraço seu para me renovar; quantas vezes nos momentos de vitórias e conquistas eu gostaria de compartilhar, mesmo assim, longe de você, eu consegui. Pois, lembrava-me que sempre acreditava em mim. Eu te amo, mãe, você foi e sempre será meu exemplo de sabedoria, amor, esposa e mãe. Saudades!!

Agradeço a você, Pai, que me acompanhou durante esses anos de lutas, vitórias e conquistas. Obrigada por não desistir de mim e me apoiar em todos os momentos. Obrigada pelo carinho e compreensão, pelo orgulho que demonstra a todo instante; obrigada pelas ajudas financeiras e os custeios com os meus estudos. Tenho certeza que isso foi fundamental. Eu sei que você teve a responsabilidade dobrada, pois teve que assumir o papel de mãe e pai, por isso, hoje, quero lhe dizer que obtive muito sucesso com essa dedicação. Mesmo neste período longe que passamos morando em cidades diferentes, o seu amor e atenção me encontraram a todo o momento. Eu te amo. Você é um exemplo de homem e, principalmente, de Pai para mim.

Agradeço a você, Dani, minha irmã querida, que, às vezes por querer tanto cuidar de mim, esquece-se de que cada um constrói a sua história, e eu também terei que viver a minha. Obrigada pelos cuidados, conselhos e seriedade. Senti muito a sua falta, minha amiga, minha irmã. Eu te amo, Dani, você é muito especial!!

Agradeço a minha Família “Santos e Araujo”, por estarem presentes em todos os momentos até aqui vividos e por estarem sempre ao meu lado. Avó Alzira e Avó Otacília estou sentindo muita falta de vocês, perder as duas durante o mestrado foi muito difícil, mas, sei que vocês torciam por mim. Saudades!! Eu amo cada um de vocês com muita intensidade.

Agradeço ao Nael que me trouxe o amor neste período. Muito obrigada pelos cuidados comigo, pela paciência em me esperar, pelo companheirismo e por sonhar comigo um futuro juntos. Você é muito importante para mim. Eu te amo!

Agradeço, também, as minhas amigas Joicy, Kely, Andressa e Tati com as quais pude contar sempre neste tempo. Podem ter certeza que o carinho de vocês foi precioso para mim, pois, cada alegria, choro, passeios, conselhos, conversas e companheirismo foram de muita importância.

Ao espaço Cellij e a todos os meus companheiros de estudo meu muito obrigada. Sei o quanto aprendemos neste lugar e sei, também, que fiz grandes amizades, as quais quero preservar. Aos grupos de estudo e pesquisa meus agradecimentos.

Aos queridos Prof^o Dr^o Renilson José Menegassi e Prof^a Dr^a Ana Luzia Parissoto meus agradecimentos por me concederem contribuições valiosas durante o Exame de Qualificação e terem me ajudado até este momento. Agradeço também a Prof^a Dr^a Ana Lucia Espíndola e Prof^a Dr^a Cyntia Giroto por se disponibilizarem a participarem da banca.

Gostaria de agradecer ainda à escola e à Professora Alice por permitirem que acompanhássemos seu trabalho na busca de coleta de dados para esta pesquisa. Saiba que foi muito bom estar convivendo e aprendendo com vocês.

Agradeço à CAPES, que financiou este trabalho.

Agradeço, enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui. Obrigada, eu amo vocês!!

- A partir de hoje, em todas as aulas, vocês me tragam um pequeno texto livre. Uma história qualquer que tenha acontecido no dia-a-dia. Dez linhas. Não é necessário mais que dez linhas. Entenderam?

A classe inteira ficou encarando dona Furquin como se ela fosse a mulher-maravilha. Será que dona Furquin estava caçoando da gente?

- Dez linhas do quê, professora?

Dona Furquin estava acabando de apanhar os livros de cima da mesa. Virou-se e repetiu, como se estivesse dizendo algo que nós devíamos saber de cor.

- Vamos contar por escrito as coisas que acontecem todos os dias. O cotidiano de cada um. Mesmo que pareça um fato sem importância. Façam de conta que é uma brincadeira. Em casa, vocês arranjam um tempinho, passam para o papel um pouco da vida. Tanta coisa, não é mesmo? Sempre acontece tanta coisa na vida da gente!

Depois da aula geralmente a turma gostava de atirar bolotas de papel uns nos outros. Nesse dia ninguém atirou bolota em ninguém. Maria Clara de Ovo continuava coçando o dedo. O Neto cismou de perguntar se era pra fazer a redação a tinta ou a lápis.

Soara o sinal. Dona Furquin ia saindo:

- À vontade. Tanto faz a tinta ou a lápis.

Assim foi o primeiro dia de aula de dona Furquin. Ela nunca fez questão das coisas muito na ponta da língua. Gostava de dizer que é bom aprender para a vida. Como se aprende a andar. Foi por causa de dona Furquin que desse dia em diante passei a rabiscar coisas que aconteciam em minha vida. Enchi um caderno de redação e depois outro caderno de redação. Isto que estou contando aqui não passa de folhas soltas desses cadernos. No passar a limpo, procurei emendar os erros que dona Furquin havia corrigido. Emendei os erros, mas não modifiquei os fatos.

Lourenço Diaféria
(apud GERALDI, 2006, p.58)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação – na Faculdade de Ciência e Tecnologia/UNESP da cidade de Presidente Prudente–SP. Este estudo tem como objetivo investigar como o professor que atua na 4ª série do ensino fundamental trabalha em sala de aula a produção de textos de forma a levar os alunos as práticas sociais da língua escrita, bem como, analisar a mediação do uso da leitura e da escrita no âmbito escolar e social. Esta pesquisa surgiu em razão a pesquisas nacionais e internacionais que afirmam que hoje não basta o professor ensinar o aluno a escrever, mas, deve-se ensiná-lo a fazer uso da escrita nos meios sociais. Assim, o presente trabalho investigativo insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação e a estratégia de ação utilizada durante a pesquisa foi o estudo de caso do tipo etnográfico. A pesquisa buscou observar a prática docente de uma professora que atua na 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Presidente Prudente – SP. Realizamos dois meses de observação diária e uma entrevista, a fim de, analisarmos as atividades de produção de textos realizadas em sala de aula. Desta forma, o estudo bibliográfico feito, as análises da entrevista e das observações realizadas nos apontaram que trazer as vivências culturais da leitura e da escrita para a sala de aula através das atividades de produção de textos são fatores importantes para compreender a forma como os professores desenvolvem o seu papel de mediar e de tornar essas ações significativas para a vida de seus alunos. Pois, os dados obtidos na pesquisa nos fizeram perceber o empenho da professora nas atividades de leitura e escrita especificamente nas produções de textos. Vimos o quanto a docente investigada desempenhou tais funções mediando o ensino através de: contação de histórias diariamente; trabalhos com leitura de jornal em sala de aula; realização de Rodas de Leitura; empréstimos de livros semanais na biblioteca escolar e diversas produções escritas que as classificamos em duas seções: a primeira seção analisou dez produções textuais sem aspectos sociais definidos; e a segunda seção analisou uma produção escrita ao qual foi realizada uma reivindicação feita pelos alunos juntamente com a docente para solucionar o problema da biblioteca escolar, desta forma, foi possível identificar nesta ação a utilização do texto escrito tanto para ensinar quanto para letrar. Assim, entendemos que essas ações foram importantes para os alunos, contribuindo na formação de produtores de textos nos aspectos sociais da escrita.

Palavras – chave: Produção de textos. Prática docente. Práticas sociais. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This work presents a research developed in a master of education – In UNESP/ university of science and technology in the Presidente Prudente city SP state. This study aims to investigate how the teacher who works in the 4th grade of elementary school work in the classroom the writing of texts in order to bring students the social practices of written language, and to evaluate the mediation of the use of reading and writing in schools and society . This research arose due to national and international studies which say that today is not just the teacher teaching the student to write, but the teacher must teach them to make use of writing in social media. Thus, the present research work is within the field of qualitative research in education and the strategy of action in this research was the study of ethnographic cases. The study sought to observe the teacher's teaching practice who works in the 4th grade of elementary school in a Presidente Prudent's public school in SP state. We conducted two months of daily observation and interview, so, we analyzed the activities, text writing, held in the classroom. Thus, the bibliographical study done, the analysis of interviews and observations showed that in bringing the cultural experiences of reading and writing to the classroom activities through the text writing are important to understand how teachers develop its role in mediating these actions and make for their students' life. For the data obtained in the research made us realize the teacher's commitment in reading and writing activities specifically in the text production. We investigated how the teacher played mediating roles such teaching through: daily storytelling, working with newspaper reading in the classroom, achieving wheels reading, loans of books in the school library weekly and several written productions which we classified into two sections: the first one analyzed ten textual productions without the social set, and the second one reviewed a text which was made a letter request by the students along with the instructors to solve the school library's problem, so it was possible to identify in this action the use of text written both to teach and to write. Thus, we believe that these actions were important for the students, contributing to the formation of writers in the social aspects of writing.

Key - words: Writing. Teaching practice. Social practices. Reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Processo de elaboração de produção de textos.....	48
Quadro 2 – Roteiro de observação.....	64
Quadro 3 – Roteiro de entrevista.....	65
Quadro 4 – Salas de aula da escola.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A produção de texto da minha história.....	14
CAPÍTULO I.....	22
1 História da leitura e da escrita no Brasil.....	22
1.1 A leitura e a escrita em seu aspecto social.....	26
1.2 Concepções e aprendizagens: o ato de ler.....	26
1.3 Concepções e aprendizagens: o ato de escrever.....	29
1.4 Concepções e aprendizagens: o ato de ler e escrever em seu aspecto social.....	31
1.5 A escola, a leitura e a escrita: o que fazer?.....	34
1.6 Alfabetização e letramento: suas contribuições no ambiente escolar.....	38
CAPÍTULO II.....	44
2 Produção de texto na escola: a prática docente em questão.....	44
2.1 As práticas de produção de textos em sala de aula.....	47
2.2 A correção, a reescrita e a avaliação: um trabalho (in)existente?.....	54
CAPÍTULO III.....	59
3 Procedimentos metodológicos: produção de textos em uma 4ª série.....	59
3.1 O tipo de pesquisa.....	59
3.2 A pesquisa: formas e procedimentos.....	63
3.3 Caracterização da escola.....	67
3.4 Caracterização da professora Alice: uma leitora/escritora que busca formar outros leitores/escritores.....	68
3.5 Caracterizações da sala de aula.....	69
CAPÍTULO IV.....	71
4 Definição dos critérios: tecendo os dados.....	71

4.1 Práticas metodológicas e mediação adotada: na leitura.....	71
4.1.1 Hora do Conto: o despertar da leitura.....	71
4.1.2 Idas à biblioteca: um caminho que (pode) dar certo.....	78
4.1.3 A leitura fora dos muros escolares: o empréstimo de livros e a doação dos jornais.....	82
4.1.4 Roda da leitura: compartilhando histórias, descobrindo os livros.....	83
4.2 Práticas metodológicas e mediação adotadas: na produção textual.....	87
4.3 Produção de Texto na perspectiva do letramento: Carta de Solicitação.....	108
CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO: A produção de texto da minha história.

“Não nos lembramos,[...] de tempo sem livros ou de dias sem ramo de flor.”
(LACERDA, 2010, p.15)

Ao pensar em um motivo que me faz estar aqui, é inevitável voltar ao passado e lembrar-me tanto das influências familiares, já que venho de uma família de educadoras, quanto acadêmicas, vividas do curso de Pedagogia. Por isso, nas próximas páginas mostrarei minhas motivações pessoais, tentando traçar um paralelo com a temática dessa pesquisa.

Desde minha infância ouvi, vi e senti o que é ser professor, pois convivi diariamente com quatro tias professoras e mãe, secretária de uma escola estadual. Meu destino já estava traçado. Em meio a correções de provas, ajudas nas atividades escolares e idas à biblioteca, o gosto por essa profissão, pela leitura e pela escrita já tomaram conta de mim, pois quando me perguntavam o que eu seria quando crescesse logo respondia: “Vou ser professora!”

Mas, isso só se tornou real quando entrei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mais real, ainda, quando eu descobri que havia muita coisa a ser feita pela educação por meio de pesquisas. A partir daí, fui convidada para participar de uma pesquisa como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) na qual estive envolvida por dois anos.

A pesquisa, coordenada por professoras da universidade, chamava-se “Mães, crianças e livros: investigando as práticas de letramento em meios populares”, e, como instituição parceira, teve uma escola da periferia da cidade de Três Lagoas – MS.

Meu plano de trabalho, como bolsista, foi o de investigar quais eram os materiais escritos encontrados nas residências dos alunos desta escola e quais as práticas de letramento utilizadas pelas mães para educar seus filhos através do uso destes materiais. Foi-nos possível descobrir a presença bastante diversificada de materiais escritos, bem como usos e práticas da leitura e da escrita, pois os sujeitos investigados valorizam esses bens, fazendo uso diário no cotidiano familiar e presença ativa na educação dos filhos. Notamos, ainda, que, mesmo sendo pais com baixo nível de escolarização e não tendo durante a infância acesso aos materiais de leitura e escrita,

tentavam transpor aos seus filhos a importância de ter contato com o saber que vem dos atos de ler e escrever.

No meu segundo ano como bolsista de Iniciação Científica, o plano de atividade tinha como objetivo conhecer e relatar a relação família e escola mediada por práticas letradas. De que forma as práticas letradas desenvolvidas pelas famílias investigadas interferiam nas relações destas com a instituição escolar?

Naquele momento, com base em nossas análises, concluímos que a escola se empenha em trazer as famílias às vivências do cotidiano escolar e apoia esse ato, assim como os professores também desempenham um papel fundamental para essa relação. Percebemos que, quanto maior forem as motivações da família em participar do ambiente escolar, mais chances o aluno terá de obter sucesso na aprendizagem. Para isso, até as mães que não se envolvem na vida escolar dos filhos têm consciência de que participar é o melhor caminho e a melhor solução, pois as crianças muito novas são dependentes das escolhas que os pais fazem por elas.

Diante dessa mesma perspectiva, durante a minha pesquisa para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), junto aos estágios obrigatórios que me fizeram enxergar o mundo escolar e, principalmente, as práticas docentes, elegemos como objetivo da investigação: compreender as práticas de letramento e os materiais escritos presentes na escola, bem como verificar como a professora fazia uso desses bens.

Nas análises, observamos que os usos e as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pela professora investigada, por meio dos materiais escritos, foram variados. Mas, percebemos que não havia um trabalho sistematizado com esses materiais de leitura e escrita. Eles eram levados à sala de aula como forma de ação complementar. A professora tinha que cumprir o conteúdo da apostila o que dificultava o uso efetivo de outros materiais escritos. Assim, a leitura aparecia nos finais das atividades cumpridas pelos alunos como forma de passar o tempo.

Esse tempo de estudo levou-me a refletir sobre a escola, as políticas que a regem, o ensino, os alunos e, claro, o professor. Essas inquietações trouxeram-me até o Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias – Presidente Prudente –SP. A partir de conversas e participação no grupo de pesquisa, pudemos aprimorar o problema de pesquisa que exporemos a seguir.

Inicialmente é necessário investigar as ações de leitura e escrita no Brasil. Alguns fatores que fazem com que este tema seja relevante nas discussões sobre a educação no país são os dados obtidos em pesquisas nacionais (INAF 2003 e 2010) e internacionais (PISA 2009), os quais nos levam a crer o quanto é urgente uma melhora na educação no país.

Há uma tendência à supervalorização da leitura e da escrita, de saber essas duas práticas e usá-las coerentemente para um bom funcionamento no meio social. Acredita-se que saber ler e escrever são atributos fundamentais para uma melhor participação dos indivíduos em sociedade e que ser um bom leitor torna uma pessoa com maiores capacidades de competir no mundo atual.

Segundo Britto (2004), o arranjo político-social do capitalismo implica sua origem processos educativos de organização desigualmente distribuídos o que dificulta o acesso aos bens de leitura e escrita para grande parte da sociedade. Não se pode afirmar que brasileiro não gosta de ler, mas sim, que tem dificuldade de acesso aos bens culturais. A aprendizagem da leitura e da escrita remeteria muito mais à disponibilidade de acesso e ao uso correto dessas técnicas, do que propriamente ao incentivo de ambos.

Para Abreu (2001), compreender a história da leitura e da escrita no Brasil, é percorrer o caminho de um lamento, pois, segundo relatos dos primeiros viajantes estrangeiros aqui no país, tem-se uma quase incompatibilidade entre a cultura local e a vida letrada. De acordo com a autora (2003), os viajantes lamentavam a ausência ou escassez de livros, de escolas, de bibliotecas e de livrarias no Brasil colonial.

Estes relatos que indicavam a falta de acesso aos bens culturais no país eram tidos como responsabilidade da censura portuguesa da época, por considerarem os escritos supostamente perigosos. A burocratização da época em não admitir certo tipo de textos fez com que isso causasse um impasse e prejudicasse ainda mais a cultura letrada no Brasil.

Com a chegada da família real no país, abrem-se as portas e os porões dos navios com baús carregados de informações e de intelectualidade. Os materiais escritos começaram a circular nas vilas de mãos em mãos, surgindo, então, a urgência do país produzir seus próprios livros. Tal necessidade facilitou, segundo Lajolo e

Zilberman (1996), que em 1808 a Imprensa Régia chegasse ao estado do Rio de Janeiro.

No entanto, nos primeiros anos de tipografia no Brasil, tudo que se produzia era inspecionado e censurado pelo governo. Somente a partir de 1821, após a revolução do Porto, é que se extingue a censura e terminam as condições de monopolização dos escritos, abrindo, então, espaço para o funcionamento de outras tipografias. Com isso, expandiu-se a cultura escrita no país.

As tipografias não se limitaram em produzir apenas documentos dos estados, mas também em publicar informações, folhetins, livros, jornais, e até periódicos literários. Então,

só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.18).

Esse relato mostra que o Brasil vem discutido há muito tempo sobre as dificuldades dos cidadãos possuírem o contato com a leitura e com a escrita. Dificuldades essas que trazem consequências profundas até os dias de hoje, refletindo-se na distribuição e no acesso a esses bens e, também, nos seus usos e práticas.

Hoje, em pleno século XXI, embora os materiais de leitura e escrita tenham aumentado, alguns discursos permanecem. Entre eles, os que se evidenciam dizem que as escolas são inadequadas, os professores não ensinam, depreciando as práticas de leitura e escrita em sala de aula, as crianças que não aprendem devido à má formação escolar e à falta de apoio da família.

Segundo Jolibert, “é preciso que as crianças que vão à escola possam trabalhar em um lugar que tenha sentido para elas e possam se engajar em sua própria aprendizagem.” (1994, p. 33).

Trata-se, assim, de pensar em práticas de leitura e escrita sem preconceito, sem desmoralização e, muito mais, sem desqualificar o objeto lido e escrito. Segundo Britto,

“os discursos oficiais de promoção da leitura mantêm excluída do mundo da escrita a maioria da população, seja negando suas práticas leitoras, seja reafirmando comportamentos culturais classistas e sectários.” (2004, p.121).

Podemos dizer que saber ler e escrever em uma sociedade totalmente gráfica possibilitam condições de melhor desenvolvimento e algumas facilidades, mas não assume total responsabilidade de garantia de sucesso no meio em que vivemos.

Pesquisas recentes, apontadas pelos resultados do Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF), vêm nos mostrando dados que contrariam os discursos correntes sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura e sobre sua baixa familiaridade com os livros. Para Abreu (2004), 67% dos entrevistados dizem gostar de ler; desses, 32% gostam muito e 35%, gostam um pouco. Estes dados servem para desmitificar o que ronda toda uma sociedade que insiste em afirmar sobre a precariedade da leitura e da escrita no Brasil.

Segundo Galvão (2004), o contato da criança com materiais de leitura e escrita diversos, desde a infância, constitui um fator muito importante para que, quando adulto, esse indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo.

Seria necessário que a escola promovesse com seus alunos um contato maior com o mundo da escrita, dando a eles a oportunidade de participarem cada vez mais de eventos de letramento, indo além da alfabetização, pois, para Soares (2004b), alfabetização e letramento são conceitos que, por muitas vezes confundidos e por isso seria importante diferenciá-los, ao mesmo tempo em que seria importante aproximá-los. Pode-se dizer que a introdução da criança ao mundo da escrita dá-se por meio da aquisição de uma técnica, isto se chama alfabetização, já o desenvolvimento das competências e o uso efetivo dessa tecnologia que envolve a língua escrita, ocorrem por intermédio das práticas sociais, denominada letramento.

Portanto, letramento é usar as habilidades de leitura e escrita nos meios sociais, folheando um jornal, lendo uma bula de remédio, escrevendo um bilhete, lendo placas, ouvindo uma história lida pelo avô, tudo isso são eventos de letramento. Todas essas habilidades desenvolvidas pelos alunos na sociedade poderiam ser também valorizadas em sala de aula, já que é no meio social que ele irá praticar a leitura e a escrita.

Mas, o que temos visto é que essas práticas de letramento não ocorrem dentro da escola, pois segundo Tavares e Ferreira,

compreendemos que a escola se constitui como âmbito imprescindível para as práticas de leitura e escrita, por isso é preciso que esteja incorporada no quadro de maior complexidade das relações entre as agências socializadoras em que as crianças fazem uso das práticas de letramento. (2009, p. 14).

Nesse sentido, é também responsabilidade da escola oferecer um ensino de qualidade que tenha uma estreita ligação com as práticas culturais, fazendo com que os alunos se apropriem do mundo da cultura escrita e as pratique no contexto social.

A esse respeito, Lerner pondera que,

O necessário é fazer da escola um ambiente onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir. (2002, p.18).

Para Soares (2004a), os educadores assumem um compromisso de formar seus alunos escritores e essa formação não apenas como desenvolvimento de habilidades e de atitudes positivas em relação a ela, mas também, como possibilidade de democratização do ser humano. E uma das formas que o professor pode usar para que isso seja alcançado é através das atividades de produção de textos em sala de aula.

De acordo com o PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho com a produção de texto em sala de aula tem como finalidade “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. (BRASIL, 1997, p.42). E, para que isso ocorra,

é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”. (1997, p. 43).

Dessa forma, a presente pesquisa pergunta: será que a escola vem desempenhando o seu papel de ensinar os alunos a lerem e a escreverem como prática social? Como os professores têm trabalhado com a leitura e com a escrita especificamente nas atividades de produção de texto? Eles usam os materiais escritos para exercer as funções sociais do texto? Será que os educadores têm consciência desse aspecto formador que a produção de texto pode ter? Que papel tem exercido a produção de texto em sala de aula?

Essas são algumas das muitas indagações que envolvem nosso objeto de estudo. Para isso, temos como objetivo geral investigar como o professor da 4ª série do ensino fundamental trabalha a produção de textos em sala de aula.

E, como objetivos secundários, pretendemos:

1. Investigar qual a metodologia adotada pelo professor para desenvolver as atividades de produções de textos em seu aspecto social;
2. Analisar como o professor faz a mediação entre o uso escolar e o uso social da leitura e da escrita;
3. Analisar como a escola, instituição responsável em levar os alunos a serem produtores e reprodutores da cultura escrita, tem desenvolvido o seu papel formador.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos e uma conclusão.

O primeiro capítulo é escrito em três seções. Na primeira, apresentamos a história da leitura e da escrita no Brasil. Já na segunda, abordamos a relevância do ato de ler e escrever e seus aspectos sociais. Na terceira, por sua vez, referimos ao letramento e a alfabetização e suas contribuições no ambiente escolar. Neste capítulo, tivemos como objetivo diferenciar alfabetização e letramento e abordar suas contribuições para o indivíduo. Apontamos as características mais marcantes que a leitura, a escrita e as práticas letradas fornecem na escolarização.

No segundo capítulo, descrevemos a produção de texto em sala de aula e seu aspecto formador. Discutimos o papel do professor em formar um produtor de texto e ressaltamos a importância do professor em rever e em avaliar as produções de textos de seus alunos, visando a um trabalho sistematizado que possibilita ao aluno a compreensão do papel social da escrita.

Para isso, fizemos uma revisão bibliográfica nesses dois primeiros capítulos, a fim de buscar um diálogo com pesquisadores e escritores que discutem e estudam esses temas.

No terceiro capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos que nos guiaram em toda pesquisa e, também, fizemos a apresentação dos sujeitos investigados.

A seguir, no quarto capítulo, elaboramos a análise dos dados em que estão postas as categorias formadas e a descrição dos dados coletados. Neste capítulo, discutimos e analisamos os dados coletados durante as verificações e a entrevista com o docente responsável pela sala de aula observada. As categorias formadas são: a) Práticas metodológicas e mediação adotadas: na leitura; b) Práticas metodológicas e mediação adotadas: na produção textual; c) Produção de Texto na perspectiva do letramento: Carta de solicitação.

Finalmente, para encerrar este trabalho, apresentamos a conclusão na qual apontamos as contribuições que a pesquisa pôde oferecer em relação à temática. E refletimos, ainda, perspectivas para possíveis pesquisas futuras.

CAPÍTULO I

1 História da leitura e da escrita no Brasil

O povo brasileiro – não é sem mágoa que o dizemos – posto que deva desempenhar em período talvez não muito remoto papel importante no teatro do mundo, não está ainda preparado para consumir o livro, substancial alimento das organizações viris e fortemente caracterizadas. Faltam – lhe as condições de gosto, instrução, meios, saudável direção de espírito, sem as quais não se pode cumprir a livre obrigação que equipara o artesão ao capitalista, o operário ao literário, o pobre ao milionário – a de comprar, ler e entender verdades ou idéias coligidas em um volume, cuja leitura demanda largo fôlego e cujo estudo requer tempo de que o povo em geral não dispõe. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 42).

No século XIX, o discurso sobre a leitura e os impressos, no Brasil, eram repetidos de maneira demasiadamente crítica. Os viajantes que vinham ao Brasil insistiam em “denunciar as precárias condições da vida intelectual, a ausência de escolas ou a sua inadequação, o número reduzido de livreiros e a má qualidade de seus estoques, o desinteresse dos habitantes pela leitura.” (ABREU, 2001, p. 140).

Tais viajantes estrangeiros eram nada menos que europeus acostumados com a alta cultura letrada da Europa e, portanto, para eles a leitura e a escrita, tida como válida, eram representadas pela abundância de livros que havia em casa e nas bibliotecas.

Sabemos que a imprensa foi invenção da modernidade, que os capitalistas viram que, ao publicar diversos tipos de materiais escritos, poderiam ganhar dinheiro com esse mais novo comércio. O livro, por exemplo, é um suporte físico de saber, mas também objeto industrializado submetido à compra e venda, é um tipo de mercadoria, parte integrante dos mecanismos econômicos do próprio capitalismo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Enquanto o resto do mundo avançava em modernidade, o Brasil era lembrado pela ignorância e pela carência de intelectualidade. Um país mergulhado por uma raiz

escravocrata e de um povo dominado por poucos burgueses educados (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Podemos dizer que, até os primeiros anos do século XIX, livros e impressos eram praticamente inexistentes no Brasil, pois a população que aqui morava era cercada por um problema maior: o analfabetismo. Até o final do século XIX, eram contados mais de 70% de analfabetos no país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

As dificuldades enfrentadas e a falta de contato do povo brasileiro com os escritos foram causadas pela censura portuguesa da época, visto que a sociedade considerava os escritos supostamente perigosos. E a burocratização dos portos, decretada pelos portugueses, causou um impasse na importação de materiais escritos ao Brasil. "O alvará de 20 de março de 1720, impedindo a instalação, na colônia, de manufaturas, inclusive as dedicadas às "letras impressas", retardou o desenvolvimento da imprensa por aqui." (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.122).

Quando esses impressos conseguiam legalidade de atravessarem a barreira da censura da época, eram caros, fazendo com que somente as elites, que aqui moravam pudessem ter acesso a esses bens.

Só em 1808, chega ao Rio de Janeiro A Impressão Régia, a primeira tipografia instalada no país, que foi inicialmente de uso particular e de monopólio do governo.

O Brasil até ao feliz dia 13 de maio de 1808 não conhecia o que era tipografia: foi necessário que a brilhante face do Príncipe Regente Nosso Senhor, bem como o refulgente sol, viesse vivificar este país, não só quanto à sua agricultura, comércio e indústria, mas também quanto às artes, e ciência, dissipando as trevas da ignorância, cujas negras, e medonhas nuvens cobriam todo o Brasil, e interceptavam as luzes da sabedoria. Assim, por decreto datado deste mesmo dia dos seus felizes anos, Sua Alteza Real foi servido mandar que se estabelecesse nesta Corte a Impressão Régia, para nela se imprimirem exclusivamente toda legislação, e papéis diplomáticos, que emanarem de qualquer repartição do real serviço, e também todas, e quaisquer obras, concedendo a faculdade aos seus administradores para admitirem aprendizes de compositor, impressor, batedor, abridor, e demais ofícios que lhe sejam pertencentes. (LAJOLO ; ZILBERMAN, 1996, p. 123).

Nesses primeiros anos de andamento da tipografia aqui instalada, tudo foi inspecionado e censurado pelo governo. Só a partir de 1821, é que se abole a censura, e terminam as condições de monopolização, abrindo, então, espaço para o

funcionamento de outras tipografias. Isso fez com que expandisse a cultura escrita no país. Entretanto, como afirmam Lajolo e Zilberman, “tais e tantas atividades, contudo, não obscurecem, tampouco atenuam ou compensam o fato de ter sido tardio o aparecimento da imprensa no Brasil.” (1996, p.127).

A história da cultura escrita no Brasil vem carregada de censura, pré-conceito, má distribuição e descaso. Isso foi constituído assim como em outros países de escolarização e imprensa tardias, fazendo com que alfabetização, escola, imprensa sejam fatores quase ausentes (GALVÃO, 2004).

Segundo Galvão, “até meados do século XX, o Brasil foi marcado pela oralidade e pelo analfabetismo” (2004, p.11), fato que faz disso uma justificativa (ou uma tentativa) de entender os resquícios da problematização acerca da cultura letrada no país. O que mais ouvimos são discursos dizendo que brasileiro não gosta de ler, que os alunos não aprendem e que poucos livros são vendidos.

Para Pavão (2001), a realidade de um país como o Brasil, de dimensões continentais, cujas origens vieram de uma sociedade escravocrata e excludente, a formação de leitores e escritores constitui-se em uma questão, sobretudo, política. Ao analisarmos o mercado editorial de nosso país, deparamo-nos com a triste realidade de uma desigualdade do acesso ao livro: mais de 70% dos livros publicados ao ano são didáticos; dispomos de 2.008 livrarias - cerca de uma para cada 84,4 mil habitantes - número que tende a diminuir em função da crise editorial – distribuídas desigualmente pelo território nacional.

Os números –publicados recentemente no Anuário Editorial do Grupo Editorial Cone Sul – mostram que os habitantes da região Norte são os que menos têm oportunidade de acesso aos livros por meio das livrarias. Lá, existe uma para cada 215, 3 mil pessoas. As regiões Sul e Sudeste lideram o setor de livrarias do país. O Sudeste engloba 56% das lojas. A média é de uma para cada 64,2 mil pessoas. Já a região Sul é a que possui a menor média na relação do número de livrarias por habitantes (uma para cada 56,7 mil). De acordo com a Associação Nacional das Livrarias, cada brasileiro lê, em média, 2,3 livros por ano. (Folha de São Paulo 2001 *apud* PAVÃO, 2001, p. 7).

Ao analisarmos esses dados, podemos perceber o quanto o acesso aos materiais escritos, especificamente aos impressos, adquiriu um caráter extremamente desigual em nosso país. Logo esses bens, que são tão importantes para uma

sociedade, têm-se limitado a poucos, a uma pequena minoria privilegiada da população.

Podemos dizer, então, que, aqueles que falam da crise da leitura ou a falta de leitura no Brasil, não pensam na leitura em geral, mas sim, em certo tipo de leitura, certo tipo de material escrito considerado como legítimo, formador da tradição erudita nacional, o qual é verdadeiramente reconhecido pela alta cultura da sociedade.

Para Abreu, “a delimitação implícita de certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais estão na base dos discursos que proclamam inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil.” (2001, p.154). Problemas que afloram, ainda mais, em uma sociedade de modo de produção capitalista em que somente se priorizam os interesses dos mais favorecidos, isto é, os poderosos que possuem o poder excluem certa parcela da sociedade, tirando a oportunidade de terem esses bens.

É leitor somente o que lê os livros certos, aqueles positivamente avaliados pela escola e pela sociedade. Enquanto os outros escritos não são considerados como fonte de leitura. Por conta disso, grande parte de brasileiros é considerada como não leitores, por não fazerem parte da sociedade que possui condições de ter acesso aos escritos considerados como corretos.

Ler é uma escolha, é um valor que você professa em sua vida; ler é um direito de todos. A esse respeito, Zilberman pondera que a leitura é,

produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, veio a ser valorizada como idéia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante. A leitura passou a distinguir, mas afastou o homem comum da cultura oral; nesse sentido, cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna. (2008, p. 12).

Para Chartier (1996), a história do impresso é entendida como história de uma prática cultural, pois se pode pensar que os atos de ler situam-se nas maneiras de ler, individuais ou coletivas, inovadoras ou herdadas, públicas ou íntimas, mas considerando o valor da leitura depositado no objeto lido.

Podemos afirmar que, saber ler e escrever em uma sociedade totalmente gráfica como a que vivemos, possibilita condições de estratégias de melhor desenvolvimento e facilidades impostas por este mercado, mas não é capaz de garantir totalmente o sucesso.

Para isso, é preciso pensar nessas práticas de saber ler e escrever, não só nos benefícios que possam trazer, mas, sim, de entendê-las como um bem de direito, algo de valor pessoal e prática de prazer.

1.1 A leitura e a escrita em seu aspecto social

O acesso à educação é um direito de todos os cidadãos. A escola é a instituição que permite, ou deveria permitir, ao indivíduo a aprendizagem da leitura, da escrita e de outros saberes.

Por isso, precisa-se ter bem definido o que é ler e o que é escrever, com o objetivo de ver as ações que essas habilidades podem causar na vida das pessoas e, principalmente, analisar como a leitura e a escrita são utilizadas não somente na sala de aula, mas também fora dela, no meio social.

1.2 Concepções e aprendizagens: o ato de ler

Ao pensar em concepções e aprendizagens, logo vemos que se fazem necessárias algumas definições. Por isso, devemos deixar claro que, ao falarmos de leitura, estamos elucidando a leitura na perspectiva interacionista.

Menegassi revela que a leitura interacionista ocorre por meio da,

Inter-relação entre processamentos ascendentes na busca do significado. Deste modo, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa – um processo perceptivo – quanto às informações que o leitor traz para o texto – um processo cognitivo. Isto implica reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se, assim, um processo de interação, não mais um produto de leitura que se centra em um só dos participantes: o texto ou o leitor. (1998, p.25).

Diante disto, a leitura interacionista corresponde da relação do leitor com o texto. A partir do momento em que o leitor se interage com o texto escrito, ele se inter-relaciona, ocorrendo o conhecimento e o significado do que está sendo lido.

Por isso, segundo Alvarenga (1989), a leitura é um processo de transformação de informações visuais em imagens mentais, que se externalizam por intermédio da sonoridade, ocorrendo assim a decodificação.

Mas, Soares vai além e nos diz que ler é,

um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de um jornal... Assim, ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, e complexo continuum [...]. (2006, p.48).

Como bem diz a autora, aprender a ler vai além de uma simples decodificação de sílabas. Aprender a ler são habilidades que não tem um fim, mas, sim, são processos contínuos. Que vão desde a habilidade de traduzir os símbolos escritos até a interpretação do texto.

Ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; habilidades de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto [...]. (SOARES, 2004b, p. 31).

Já para Kleiman (1989), a leitura é uma atividade complexa, cognitiva e social. Atividade cognitiva porque envolve operações mentais do leitor e atividade social, pois pressupõe a interação leitor e autor, que obedecem a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Com este mesmo pensamento, Koch e Elias (2006) compreendem que a leitura é uma atividade que exige do leitor um determinado foco no texto, pois é preciso captar as ideias do autor. Cabe ao leitor o reconhecimento do sentido e estruturas do texto, fazendo com que essa interação autor-texto-leitor seja apresentada com propósito sócio-cognitivo-interacional.

A leitura, então, faz-se de atividades interativas cheias de sentidos extraídos da relação texto e leitor com base no conjunto de saberes apreendidos, desde a simples decodificação das sílabas à compreensão e entendimento do texto lido.

Carvajal Pérez e Ramos Garcia afirmam que,

não podemos confundir ler com decifrar nem oralizar; também não devemos esperar um leitor passivo que decodifica, por meio da percepção, a mensagem única que invariavelmente está presente no texto. Pelo contrário, a leitura é uma atividade cognitiva que requer um sujeito envolvido na obtenção de significados e na busca da compreensão. (2001, p.19).

Por isso, “decodificar e aprender são dois processos simultâneos, em que um ajuda o outro, lemos e vamos passando do sentido do texto. A compreensão do texto facilita nossa decodificação, e a decodificação nos facilita a compreensão do texto.” (PLA ÁNGELS, 2001, p.98).

Para que o ensino da leitura compreensiva ocorra, primeiramente deve ser ensinado, cabendo aos professores mostrarem que ler nessa perspectiva é um processo complexo e, além do trabalho com o código escrito de decodificação, é preciso fundamentalmente construir os sentidos do texto.

Em relação a isso, Lerner nos diz que é importante o professor,

mostrar porque se lê, quais são os textos a que é pertinente recorrer para responder a certa necessidade ou interesse, e quais são mais úteis em relação a outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada quando se persegue uma finalidade determinada, ou como pode contribuir para a compreensão de um texto o que já se sabe acerca de seu autor ou do tema tratado. Ao ler para as crianças, o professor “ensina” como se faz para ler. A leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não lêem eficazmente por si mesmas. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto. (2002, p.95).

Atitudes como gostar de ler, interessar-se pela leitura e pelos livros são ações construídas no dia-a-dia. É o contato diário com essas habilidades que estabelece uma relação íntima com a leitura. Sobretudo, no ambiente escolar, cabe a responsabilidade de inserir, ensinar e praticar essas atividades. Para que, quando fora da escola, as crianças possam exercer essa leitura positiva ensinada.

Por isso,

a leitura é fundamentalmente um instrumento útil para aprender de modo significativo, mas esta leitura reflexiva só se torna significativa se satisfaz necessidades reais e insere-se em uma prática social. Por isso, esta prática se torna muito importante se quisermos que a leitura seja meio de ampliar as possibilidades de comunicação, de acesso ao conhecimento e de descoberta do prazer de ler. (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCIA, 2001, p.49).

Mas, não é somente preciso aprender a ler, faz-se necessário, também, aprender a escrever, pois a leitura e a escrita são habilidades diferentes que se complementam.

1.3 Concepções e aprendizagens: o ato de escrever.

Antes dos anos 70, acreditava-se que as crianças não entendiam nada sobre escrita e que só sabiam o que a escola ensinava. A escola, por sua vez, partia de métodos completamente errôneos, desvirtuavam o que é a escrita, já que ensinavam aos alunos apenas habilidades motoras de mão, assim, escrever era fazer caligrafia, realizando a grafia correta das letras. (MARIA BELLÉS, 2001).

E hoje, no século XXI, a concepção de escrita, e o que se entende sobre ela, mudou. Segundo Alvarenga (1989), a escrita é um processo de codificação, de transformação de imagens mentais em informações visuais, demonstradas na grafia.

Já para Soares (2004c), a escrita vai além do simples sentido de codificação, escrever é também um conjunto de habilidades que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado. Sendo assim, uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação, defendendo um ponto de vista, ou escrever um ensaio sobre determinado assunto. Escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo processo.

Por isso, não podemos diminuir a escrita a simples transmissão de cópia, porque não buscamos escribas, mas, sim, escritores. Não se pode reduzir a escrita a uma atividade motora, porque não se trata somente de traçar as letras, mas de produzir textos. (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCIA, 2001).

Não podemos esquecer que escrever é um ato motor, que a escrita envolve habilidades das mãos, dos olhos, mas, acima de tudo, a escrita tem que envolver a habilidade cognitiva. Deve-se, concomitantemente, realizar o ato de escrever com o ato de pensar.

É preciso evitar escrever por escrever. A escrita tem que ser uma extensão do ato motor para o ato cognitivo. E a escola, como o mediador desta habilidade, deve pensar a escrita como,

uma construção cultural útil para registrar e recordar experiências, acontecimentos, representações culturais, manifestar sentimentos, emoções, fantasias, para construir diferentes interpretações da realidade pessoal, social, cultural, etc. Pelo seu forte caráter prático, aprendemos a escrever à medida que vamos escrevendo. (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCIA, 2001, p.50).

A todo o momento escrevemos e compartilhamos deste ato, não somente dentro da escola, “a escrita é importante fora da escola, e não o inverso.” (FERREIRO, 1992, p.20). Afinal, usamos a leitura e a escrita mais fora da escola, pois as utilizamos para a vida.

Em todo instante, escrevemos e não escrevemos o que nos é ensinado dentro da sala de aula; fora da escola, nos meios sociais, não escrevemos só redações. No convívio diário, redigimos um bilhete, um pedido, escrevemos por amor, por necessidade, anotamos um recado, elaboramos uma receita, enfim, a todo o momento, a escrita é necessária.

A escrita pode ser muitas das vezes a identidade do sujeito, pois, por intermédio dela nos comunicamos e funcionamos na sociedade. Não há possibilidade de hoje existirmos sem ela, haja vista que, no mundo global, a escrita é um bem imprescindível.

Só há sentido em aprender a escrever se esta habilidade nos faz ir além dos muros escolares, além da simples grafia, da codificação, enfim, só há prazer em escrever, se o que está sendo produzido nos torna autor e participante deste ato.

Nesse sentido, podemos observar a seguinte afirmação:

ao ler e escrever, as crianças também aprendem a usar a linguagem em sua qualidade de ferramenta de comunicação entre as pessoas e as culturas. Ensinar a ler e a escrever textos diversos em diferentes contextos, com variedades de intenções e com diferentes destinatários, atualmente, é uma maneira de evitar esse evidente desajuste entre o que se faz na sala de aula e o que ocorre fora dos muros escolares.

(LOMAS, 1997 *apud* CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCIA, 2001, p.24).

Portanto, de acordo com a citação acima, cabe à escola estimular e formar escritores sociais, que saibam participar e atuar em qualquer situação, pois, devem-se formar crianças que usem e abusem da leitura e da escrita nos aspectos sociais. A esse respeito iremos discutir mais no tópico a seguir.

1.4 Concepções e aprendizagens: o ato de ler e escrever em seu aspecto social

Escrever, ler, ler e escrever. São duas atividades diferentes, mas que se completam. Pois, “tudo o que se ensina a ler ensina-se, imediata e concomitantemente, a escrever.” (ALVARENGA, 1989, p. 27).

Entretanto, sabemos que as habilidades próprias da leitura são diferentes das habilidades que constituem a escrita. Porque, segundo Alvarenga (1989), enquanto a aprendizagem da leitura é a letra; para a escrita, a aprendizagem vem pelo som. Isso quer dizer que, para a criança aprender a ler, ela precisa visualizar um texto escrito e decodificá-lo; já para aprender a escrever, a criança necessita de ouvir o som e codificá-lo.

Diante disso, Lerner afirma que, “como a função da instituição escolar é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e a escrita existem nela para ser ensinadas e aprendidas.” (2002, p.19). Como já foi explicitado, estas duas habilidades são ensinadas, aprendidas e possuem grande valor não só no aspecto pessoal do ser humano, mas também social.

Assim, Carvajal Pérez e Ramos Garcia expõem que,

estimular a capacidade, o desejo e a necessidade de ler, a capacidade de escrever e o prazer de se comunicar por escrito também é verdade que as primeiras aproximações sistematizadas tem grande importância na hora de despertar ao aluno atitudes positivas com relação a leitura e a escrita como meios de comunicação e aprendizagens. Portanto, a leitura e a escrita são ferramentas socioculturais que, além de permitir o acesso à cultura, também favorecem a recriação cultural. (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCIA, 2001, p.50).

Lembremos que a leitura e a escrita são aprendidas e adquiridas pelos alunos, a partir de contextos sociais significativos. Nesse sentido, é importante rever que o acesso à língua escrita deve sempre partir do seu uso social, e que ensinar a ler é um comportamento inteligente (PLA ÁNGELS, 2001).

Se a escola ensina a criança a ler e a escrever com o único propósito dos alunos aprenderem a fazer, isso impede que eles aprendam outras finalidades que a leitura e a escrita podem oferecer-lhes. A escola necessita abandonar a ideia de que o ato de ler e escrever sejam apenas unidades didáticas e repensar estes atos como práticas sociais (LENER, 2002).

Podemos perceber que essas habilidades são ensinadas por meio da alfabetização, mas, são vistas por diferentes aspectos, já que são dependentes de habilidades e comportamentos distintos, mas não inseparáveis.

Segundo Ferreiro (2002), todos os problemas da alfabetização começaram quando o ler e escrever não foram considerados mais uma obrigação. Ler e escrever passaram a ser um ato de cidadania e não mais um significado de sabedoria.

Multiplicaram-se os leitores, os textos escritos diversificaram-se, e novos modos de ler e escrever foram criados. Porém, a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade de torná-la efetiva. Criou-se uma escola pública obrigatória para dar acesso aos bens do saber, mas a escola, ainda, continua tentando ensinar uma técnica.

A escola, como instituição a serviço do capital, valoriza a cultura das elites. Assim, os alunos que são provenientes das classes dominadas têm os seus próprios padrões culturais ignorados ou inexistentes. A cultura validada como certa é sempre proveniente das classes dominantes (SOARES, 2008).

Podemos entender que o fato de a criança participar do mundo da cultura escrita desde pequena, vendo os pais lendo jornais, revistas e livros. Ao ter acesso a esses materiais, ocorre a contribuição para que esses atos tornem um aspecto natural para ela, fazendo com que isso esteja ligado ao seu dia-a-dia.

A este respeito, Carvajal Pérez e Ramos Garcia nos afirmam que,

até uns anos atrás pensava-se que a aprendizagem da leitura e da escrita seria iniciada na escola devido ao ensino sistematizado e intencional, seguindo, para isto, estratégias e métodos. Hoje já não

podemos dizer isso, pois, as crianças pequenas começam a aprendizagem da língua escrita, antes mesmo de ir a escola, com contato nos mais variados contextos. Contextos letrados em que ela tem contato com a leitura e com a escrita e sendo usada no cotidiano como objeto social e cultural. (2001, p. 72).

Por isso, quando as crianças chegam à escola, já possuem concepções sobre o texto escrito, e estas habilidades foram adquiridas no contexto familiar e social. Muitos adultos (que não são os professores) os quais estão em contato com as crianças colaboram também. (PLA ÁNGELS, 2001).

Isso faz com que a criança não só veja os atos sociais da leitura e da escrita, mas que esteja como sujeito participante ativo desses momentos. Não há um leitor ou um escritor passivo, há, sim, um leitor e escritor autônomo e capaz de saber usar essas técnicas de ler e escrever, tanto nos meios escolares, quanto nos meios sociais.

Desse modo, essas informações podem ser confirmadas, a partir do trecho a seguir:

a leitura e a escrita adquirem a condição de ferramentas básicas e imprescindíveis para uma atuação autônoma e crítica na vida pública. Vale lembrar que a leitura permite ter acesso à cultura, para ampliar o conhecimento e para potencializar o futuro desenvolvimento da cidadania. (GARCIA; PÉREZ, 2001, p.46).

Para Freire (1984), definitivamente, deve-se aprender a usar a leitura e a escrita como ferramenta cultural em uma comunidade de pessoas que as praticam em certas atividades, com determinados fins. E isso sem esquecer que a escola deve educar na leitura crítica da realidade.

E, é por isso, que as escolas devem buscar estratégias de aproximar e trazer a cultura letrada para dentro da sala de aula, com o objetivo de expandir e mostrar aos seus alunos outras culturas que vão além daquelas que eles possuem, pois, nem todo o aluno que a escola recebe já possui contato com o mundo letrado. Ainda existem crianças que chegam à escola sem ter participado de atividades que envolvam a leitura e a escrita.

A esse respeito Carvajal Pérez e Ramos Garcia pontuam que,

a função do professor é criar um clima de interação e construção de conhecimentos em torno do escrito que seja suficientemente rico para compensar as desigualdades daqueles que não tiveram a opção de fazer isso fora da escola, possibilitando-lhes, assim, a obtenção de

informação e a geração da hipóteses sobre a natureza, a função e os usos da escrita em contextos reais e não exclusivamente escolares. (2001, p.18).

Portanto, diante de tais reflexões, pudemos perceber o quanto o ato de ler e escrever são fundamentais na vida de um ser humano, uma vez que, por meio dessas habilidades, se é possível participar, aprender, compartilhar e exercer o papel efetivo de um cidadão. Por isso, cabe à escola estreitar os caminhos do ensinar a ler e a escrever para a escola e para os meios sociais. Desde que seja possível existir esses dois caminhos paralelos.

1.5 A escola, a leitura e a escrita: o que fazer?

Diante da situação de que nem todos os sujeitos podem participar e ter acesso à cultura escrita durante a infância, por via de acesso da família, isso faz com que a escola seja a responsável que os levará às práticas de leitura e de escrita.

A instituição escolar vem sendo apresentada já há mais de cem anos como uma das principais soluções para o combate ao analfabetismo, e não só para isso, mas também, para a solução de outros problemas de caráter político, social, cultural e econômico do país. A escola passou a assumir o importante papel como fonte de modernização e progresso da nação, pois se tornou responsável em divulgar a todos o acesso a cultura letrada, tornando, assim, agente de esclarecimento das massas iletradas (MORTATTI, 2004).

Segundo Soares,

não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (2001, p.20).

Para Freire (1991), a escola deve ser um centro irradiador da cultura popular, a disposição da comunidade para poder recriá-la, por isso tem que ser um espaço de organização política das classes populares e, ainda, como espaço de ensino e

aprendizagem ser um centro de debate de ideias, soluções, reflexões e onde a população possa sistematizar sua própria experiência.

Para isso, não se pode permitir que o gosto de ler e escrever de qualquer brasileiro esteja separado das condições necessárias para a manutenção dessa técnica. E, um dos fatores relevantes para que isso ocorra, seria a garantia do acesso aos materiais escritos principalmente aos meios populares (SERRA, 2004).

Vivemos em uma sociedade gráfica em que todo lugar que olhamos podemos ver escritos espalhados, chamando nossa atenção. Dessa forma, como podemos, ainda, aceitar que existem brasileiros que não saibam decodificar esses escritos. Brasileiros que são excluídos de diversas condições de vida em que sejam necessários os usos da leitura e da escrita.

Isso ocorre devido ao fato de viver em uma sociedade desigual, que ainda não consegue propiciar o acesso aos seus cidadãos de ter o contato com mundo da leitura e da escrita de qualidade.

Ao limitar a leitura e a escrita à cartilha, podem-se ocorrer grandes consequências negativas à cultura letrada dos alunos, principalmente, os das escolas públicas que esperam muito das escolas como se fosse a sua única esperança em adentrar ao mundo dos saberes. Nem sempre a cartilha consegue ter, em seu conteúdo, diversificados textos.

A aprendizagem não consiste em uma soma de conhecimentos, mas de complexas reestruturações, e só pode ocorrer a partir de situações problemáticas que devem ser resolvidas (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995).

A forma em que se aponta o ensino escolar está muito distante das estratégias de leitura e escrita que norteiam os sujeitos e, assim, a aprendizagem desenvolvida na escola, ao invés de abrir caminhos e solucionar problemas, bloqueia, fazendo com que ocorra a (des)aprendizagem.

Na realidade, temos visto que as oportunidades de leitura na escolarização têm se tornado algo sem sentido e sem objetivo, fazendo da leitura algo maçante. Algumas escolas esquecem-se de transmitir a seus alunos o prazer em ler.

Por isso, proporcionar um espaço de leitura e de escrita nas aulas, reservar um tempo para ir à biblioteca, seja ela escolar ou municipal, e trazer diversificados tipos de

materiais escritos como forma de usá-los diariamente na docência escolar, pode ser um bom começo para os professores trabalharem a leitura e a escrita em sala de aula.

Torna-se necessário, neste processo, que o professor use os textos para ampliar horizontes e causar provocações aos seus alunos, pois, pode-se dizer que isso se torna eficiente, quando se faz por meio de práticas desafiadoras. É justamente, nestas experiências, que os professores conseguem transpor todo o significado que a leitura e a escrita têm e, mais ainda, incentivar o gosto por ler e escrever.

Segundo Carvajal Pérez e Ramos Garcia,

neste trabalho de mediação, o professor desempenha um papel fundamental de mediador entre os alunos e a cultura, ajudando, guiando, orientando, dinamizando, apoiando e facilitando a conquista do significado, da compreensão e do sentido novo e a progressiva aproximação de suas concepções às culturalmente aceitas ou estabelecidas. A intervenção docente sempre estará dirigida a propor desafios que questionem as hipóteses e as idéias dos alunos sobre a realidade, e a oferecer as ajudas e as orientações contextuais para dar significado e compreensão a tudo o que se faz e se aprende na escola. (2001, p.22).

Isso remete à importância da prática docente em sala de aula. Porque o professor é quem vai propiciar as mais variadas práticas sociais da língua escrita, oferecendo ao seu aluno a oportunidade de aprender e usar verdadeiramente as técnicas de leitura e escrita.

Por isso, a escola precisa criar pontes entre as práticas letradas da casa, da escola, da comunidade, da igreja, etc, oferecendo aos alunos o sentido real e a relevância social que essas aprendizagens possuem. É preciso,

propiciar as mais variadas situações das funções sociais da língua escrita. A escola, portanto, precisa prestar atenção às diferentes funções que o código escrito desempenha ou pode desempenhar na vida cotidiana (ler por entendimento, ler para buscar informação, ler para documentarmos, ler histórias, revistas, livros, etc., escrever e/ou recitar poemas, redigir cartas e relatórios, publicar livros, seguir instruções, organizar programas, comparar catálogos, consultar guias de espetáculos ou listas telefônicas, preparar comidas de acordo com receitas, elaborar listas de compra, fazer cartazes, pagar ou verificar notas, etc.) para que, na escola, seu uso seja funcional, relevante e significativo. (PÉREZ; GARCIA, 2001, p.48).

Diante disso, o necessário é fazer da escola um ambiente parecido com o que o aluno vive em sua comunidade, com o intuito de formar leitores que buscam nos textos

respostas para seus problemas, que queiram compreender o mundo onde vivem; leitores que se identificam com os personagens e que utilizam a linguagem para criar novos sentidos. O necessário é fazer na escola sujeitos escritores que produzam seus próprios textos, que mostrem suas ideias, que informem e promovam seus pontos de vistas, que redijam, que escrevam, que compartilhem e proporcionem uma boa escrita (LERNER, 2002).

Cabe à escola promover essas ações com seus alunos a fim de,

formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. (LERNER, 2002, p.28).

Ao fazer uso dessas práticas em sala de aula, o professor estará formando alunos que não serão apenas capazes de decifrar e codificar as letras, mas cidadãos ativos em sociedade que praticam e exercem o ler e o escrever com prazer, com objetivos e finalidades específicas. Sujeitos comprometidos que são capazes de se transformar e de mudar também o meio onde vivem.

Para Lerner,

o necessário é preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para garantir que os alunos se apropriem dela, possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de se tornarem cidadãos da cultura escrita.(2002, p.18).

Por isso, acredita-se que é responsabilidade da escola oferecer a todo e qualquer cidadão um ensino de qualidade, que tenha uma estreita ligação com as práticas de leitura e escrita, fazendo com que todos os alunos estejam se apropriando do mundo da cultura escrita e as praticando no contexto social, pois, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas somos lidos por eles.

Para tal fato acontecer, é necessário ocorrer duas ações: a alfabetização e o letramento. Por isso, no próximo tópico iremos explanar sobre estes dois temas que são fundamentais para a educação.

1.6 Alfabetização e letramento: suas contribuições no ambiente escolar

Vivemos em uma sociedade moderna que é fundamentalmente grafocêntrica, em que a escrita está presente na cultura, na política, na economia e em todo meio social, tornando-se enormemente valorizada.

Nesse contexto, a alfabetização é um instrumento necessário para se viver e até mesmo sobreviver. É também um bem simbólico, instância privilegiada, valorizada de prestígio e de poder. Para Soares,

em síntese: não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer. (SOARES, 2004b, p.58).

Por muitos séculos, a alfabetização das crianças ocorreu nos lares. Essa prática era feita diariamente pela família. As crianças misturavam-se aos adultos com o intuito de aprender por meio do contato do dia-a-dia (ARIÉS,1981). Isso ocorria para que de fato as crianças pudessem ser preparadas para ingressarem no mundo dos adultos, elas eram chamadas de aprendizes. E, para que isso ocorresse, eram postas a trabalhar em serviços pesados, tarefas domésticas, lições específicas, como aprender a servir, comprar, etc.

Todo esse esforço era significativo, segundo a família, para que as crianças pudessem aprender verdadeiramente as boas maneiras. “Em suma, as crianças misturavam-se aos adultos. Dessa maneira, elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia.” (ARIÉS,1981, p. 231).

Assim, toda a educação da criança, envolvida nesse processo de troca, estaria estabelecida pela forma de educar do lar escolhido pelos pais, as crianças aprenderiam diretamente com a família escolhida. Acreditava-se que esse tratamento distinguia o termo aprendizagem de um jeito muito mais amplo, pois, esse hábito era independente das condições sociais do indivíduo.

De modo geral, as crianças recebiam instruções de pessoas mais velhas que não as conheciam e eram obrigadas a conviverem e serem educadas por esse sistema até sua vida adulta.

Com o passar do tempo e as mudanças vindas com ele, atingiram também a família e, principalmente, a criança, pois esta deixou de ser educada por outra família que não era a sua para ser educada pela escola.

Durante o século XVI e XVII, a família sofreu grandes alterações, principalmente, as relações internas com as crianças. Os sentimentos das famílias mudaram, e sua forma de ver o lar foi alterada. No entanto, o fato essencial para esse ocorrido foi bastante evidente: a extensão da frequência escolar das crianças (ARIÉS, 1981). “O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.” (ARIÉS, 1981, p. 232).

A escola trouxe para a família moderna um sentimentalismo que antes nunca houvera, carregando consigo uma participação ativa dos pais na vida do cotidiano dos filhos, já que a nova vida familiar e a vida profissional abafaram as antigas tradições e trouxeram consigo as novas relações sociais. Essa transformação foi lenta e não afetava a todos, mas trazemos grandes resquícios dessa educação transformadora de séculos atrás para a família real deste século.

Hoje as formas de ensinar mudaram, cabe à escola exercer essa função. Assim, um jeito que ela encontrou de suprir esse ensino foi por intermédio da alfabetização, que significa levar à aquisição do alfabeto, ensinar o código da língua escrita e ensinar as habilidades de ler e escrever. A alfabetização seria um processo de transformar fonemas em grafemas e grafemas em fonemas (SOARES, 2006).

A alfabetização não é somente (ou não deveria ser) o ensinar a ler e escrever, mas é também um processo de compreensão do código escrito e falado e de diversas habilidades.

Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos

para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes representações e tamanhos (folha de bloco, de almoço, de caderno, cartaz, tela de computador.). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – exercer a arte da ciência da escrita. (SOARES, 2004c, p. 91).

A alfabetização é de essência escolar, é a prática mais relevante que acontece na escola, mas é preciso que por meio da aprendizagem das técnicas de leitura e de escrita que o aluno expanda seus conhecimentos, para utilizá-los em outros lugares, além da escola.

Para Kramer, o termo alfabetização não se difere muito do conceito já citado, para a autora é “um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta.” (1985, p.168).

Portanto, um indivíduo alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, sabe utilizar as técnicas ensinadas pela escola e adquiriu todas estas habilidades que facilitam a imersão do sujeito no mundo da cultura escrita.

Neste mesmo sentido, Carvajal Pérez e Ramos Garcia afirmam que,

alfabetizar é, principalmente, aprender de forma crítica a ler e escrever a realidade cultural. A alfabetização deve aspirar a ser, uma ajuda muito útil para superar de forma crítica, autônoma e solidária a dependência contextual que dota o sujeito das ferramentas e dos instrumentos oportunos para participar ativamente da tomada de decisões que afetam sua vida e seu futuro. (2001, p.51).

Assim, compete à escola propiciar aos alunos uma alfabetização configurada nos contextos significativos de aprendizagens, funcionais e relevantes, construindo a base para os fundamentos práticos da leitura e da escrita, facilitando o domínio do código escrito. (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCIA, 2001).

Sabemos que, hoje, para uma maior participação na cultura letrada, faz-se necessário não só saber as tecnologias de transformar grafemas em fonemas e fonemas em grafemas, mas também saber usá-los corretamente no mundo social. Investigar a leitura e a escrita em suas práticas e usos nos leva a discutir a ideia não só de alfabetização, mas também, de letramento.

Letramento é uma palavra nova que surgiu recentemente na língua portuguesa. Pode-se dizer que o termo letramento foi usado pela primeira vez no livro da autora Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986.

A palavra letramento é uma tradução para o português do inglês *literacy*, que no dicionário se define como a condição de ser letrado. Isso se justifica porque a pessoa que aprende a ler e a escrever, usa a leitura e a escrita e envolve-se em práticas de leitura e escrita, tornando-se uma pessoa diferente, adquirindo outra condição (SOARES, 2006).

A palavra letramento surgiu depois que foi resolvido minimamente o analfabetismo. Com a ascensão do desenvolvimento cultural, político, econômico e social do país, foram adquiridas novas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem outras necessidades. Por isso, quando uma nova palavra surge é que um fenômeno surgiu e há necessidade de ser nomeado (SOARES, 2006).

Como todos os outros acontecimentos, com o letramento não poderia ser diferente. Ele surgiu por consequência de outros fatos e com o objetivo de superar novas necessidades.

Segundo Goulart,

o termo letramento vem-se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, já que se observa no Brasil o termo alfabetização ainda muito relacionado a uma visão dessa aprendizagem como um processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa. (2001, p.03).

Por isso, de acordo com Soares (2006), letramento é muito mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte do cotidiano da vida do aluno. Portanto, o indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever,

mas, sim, que usa socialmente a leitura e a escrita e as pratica adequadamente nas demandas sociais.

Já para Kleiman (1995), com base em Scribner e Cole, letramento é como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Britto (2004), por sua vez, mostra-nos que letramento remeteria a um movimento mais geral, que se relaciona com os meios da escrita, dos usos e objetos, bem como as pessoas e grupos que fazem uso desses conhecimentos da cultura escrita para desenvolver ações. Seria um movimento entre a escrita e as pessoas e tudo que realizam.

Para Goulart, “em termos gerais, o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade.” (2001, p.03). Isso quer dizer que o sujeito letrado é aquele que usa a leitura e a escrita no seu dia-a-dia, no meio social.

Por isso, é de suma importância que estejam bem definidos estes conceitos, pois “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. (TFOUNI, 1995, p. 20).

Ribeiro (2004), também concorda em distinguir esses termos e acredita que alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, denomina-se letramento que implicam habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Por tudo isso, é letrado o indivíduo que saiba folhear um jornal, que saiba usar manuais de instrução, que saiba ler bulas de remédios e mais que isso, que transporte os seus conhecimentos técnicos de leitura e de escrita para as práticas do seu dia a dia no contexto social.

Mas, para que ocorra verdadeiramente o letramento, Soares indica as seguintes condições:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo

ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. (2006, p.58).

Pois, para Soares alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; já letramento, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que necessitam das utilidades de leitura e de escrita. Assim, é preciso alfabetizar e letrar como duas ações diferentes, mas não inseparáveis, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo torne-se, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (2006, p.47).

Enquanto, para Serra, “não podemos mais permitir que a alfabetização de qualquer brasileiro esteja separada das condições necessárias para sua manutenção: A garantia do acesso aos materiais escritos.” (2004, p. 66).

Então, para que ocorra esse alfabetizar e letrar, seria necessário que os professores não só ensinassem aos seus alunos a leitura e a escrita, mas que utilizassem e apresentassem para seus alunos diariamente diversificados tipos de textos, variados materiais escritos e que os trabalhassem verdadeiramente como práticas sociais.

CAPÍTULO II

2 Produção de texto na escola: a prática docente em questão

Este capítulo tem o intuito de pontuar as definições de produção de texto expostas por vários autores, que pesquisam sobre a escrita na escola e suas finalidades. Também destacaremos a importância do professor nesse processo, oferecendo diversos gêneros literários para os alunos lerem e elevarem seus conhecimentos, a fim de produzirem textos diversificados e com qualidade. E, o principal, como o professor deve agir após a produção de texto a respeito da reescrita e avaliação, já que sabemos que é no momento da correção desta escrita que os alunos percebem seus erros e acertos e evoluem neste contexto.

Escrever é muito mais do que simplesmente enfileirar sequências de palavras, formando frases até se produzir um texto. Segundo Orlandi e Guimarães (1985), há determinadas condições de produção que envolvem o contexto histórico e social em que se dá o ato linguístico e o contexto imediato. Assim, quem escreve o texto elabora pensamentos sobre o interlocutor, sobre a situação de interação, sobre as representações do interlocutor e sobre o gênero de texto a ser produzido. Facilitando, neste ato, a compreensão do texto escrito.

Os estudos realizados, especialmente em centros de pesquisas americanos e ingleses, demonstraram, a partir de experiências em laboratórios de produção de textos, que o processamento de construção de um texto passa por três grandes etapas: o planejamento, a execução e a revisão (MENEGASSI, 1998). A partir desse ponto de vista, podemos inferir que cabe ao professor planejar as atividades de produção textual, vendo primeiramente qual objetivo que gostaria de alcançar; como ele vai transmitir aos alunos a realização do texto e, por fim, como vai revisar para os alunos reescreverem o texto final, pois o professor é “o centro organizador e formador do interior (da escola e do aluno) que determina o que escrever, para que escrever, para quem e como escrever.” (MENEGASSI, 2009, p. 28).

As atividades de produção de textos podem obter resultados positivos quando são efetivas, significativas e contextualizadas. No entanto, em contraponto ao que se

espera, recentes pesquisas afirmam que a escola não tem conseguido cumprir seu papel de ensinar as habilidades de leitura e escrita aos alunos.

Segundo Chiapinni,

a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem: a cópia, o ditado, a redação como atividades isoladas. O trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercício que estes lhes impõem. (1997, p. 10).

O que vemos são crianças escrevendo somente para o professor, muitas vezes, o único leitor. Tornando-se, assim, essa prática artificial, afinal, qual é a graça de escrever um texto que não será lido por mais ninguém? (GERALDI, 2001).

Da mesma forma, Kaufman e Rodríguez (1995) assevera que não é fácil imaginar um aluno escrevendo para ninguém, segundo a autora, sempre há um destinatário. Em qualquer modo de escrever ou em qualquer escrito, ele sempre será destinado a alguma coisa, portanto, enfatiza-se o objetivo da ação de produzir um texto.

O que temos vivenciado são exercícios de escrita enfadonhos não só para os alunos, mas também para os professores. As temáticas propostas sendo repetidas de ano a ano, fazendo com que até os alunos percebam isso (GERALDI, 2001).

Para Leal,

nesse processo, uma pergunta fundamental emerge: para que se escreve? Uma das respostas possíveis é: para ser lido e compreendido. Reconhecemos, de antemão, que os alunos, quando produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram. (2008, p.54).

Essa descoberta poderia facilitar muito o desempenho das crianças em suas habilidades de escrever, pois ampliariam seus horizontes a fim de conquistarem um mundo antes não descoberto. Em suma, é preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitora e receptora, mas como produtoras, como editoras e como difusoras da língua escrita (JOLIBERT, 1994).

Desse modo, os professores deveriam pensar em estratégias que transformassem as atividades de produção textual em práticas sociais, visando sempre os aspectos formadores, propondo aos textos produzidos em aula outro destino. Mostrar para a criança o quanto a escrita pode ser importante não somente dentro da

escola, mas também em seu convívio social, é papel do docente. Este tipo de ação facilitaria a formação de alunos produtores de textos.

Segundo Jolibert (1994), é preciso que, em cada criança, o ato de escrever não se torne sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio ou fracasso. É importante os alunos descobrirem que existe um mundo da escrita, seja ele social, cultural, econômico ou de produção. É necessário saber que existem os escritos sociais utilizados pelos alunos no dia-a-dia em vários espaços, além do escolar.

Segundo Geraldi (2001), os professores, por exemplo, em atividades com produção textual, poderiam elaborar uma troca de cartas de seus alunos com crianças de outras escolas, contando-lhes a realidade de cada uma. Poderiam, também, criar um jornal para que os textos possam ser publicados e lidos por todos os alunos e familiares, enfim, há muitas formas para que os textos escritos em sala de aula saiam do contexto escolar e sua produção seja significativa.

A produção de texto cria um movimento em que ler passa a representar, escrever, assim, tornando o texto constituído através do processo de escrita/leitura/reescrita. O resultado dessa prática torna-se o fenômeno socializador das relações humanas (CITELLI; BONATELLI, 1997).

Para Kaufman e Rodríguez,

os professores devem propiciar um encontro adequado entre as crianças e os textos. Se alguns chegassem a ser escritores graças à intervenção escolar, a missão do professor estaria cumprida com lucro. Caso isso não ocorra, é dever indubitável da escola que todos que ingressem de suas aulas sejam “pessoas que escrevem”, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia. (1995, p. 03).

Idealizar o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo entre os textos e os leitores. E mais, são os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem (GERALDI, 1997). Nesse sentido, acreditamos que a língua escrita e falada deve ser potencialmente explorada, vivenciada cotidianamente em sua função social real.

Portanto, será que a função social da escrita tem cumprido seu papel na escola?

Se escrever, ser lido e ler é partilhar sentimentos, receber rosas e risos, mostrar nossas margens e oásis; se escrever, ser lido e ler não cabe em “formas” de pura correção gramatical, em camisas-de-força do mero preciosismo vocabular, escrever, ser lido e ler não faz parte da concepção de ensino descrita. Ao aluno – à margem do seu texto irrequieto, mas sem razão – resta o silêncio da cópia e da despersonalização. (CITELLI; BONATELLI, 1997, p. 120).

Diante disso, tão importante quanto a escrita é a leitura, e tais habilidades estão estritamente ligadas para a produção de um texto. Por isso, estaremos discutindo as possibilidades de um sujeito tornar-se um produtor de texto competente por meio da leitura e da escrita nos aspectos sociais.

2.1 As práticas de produção de textos em sala de aula

É necessária a discussão das práticas de produção de textos em sala de aula para que os professores possam ter um auxílio na hora de realizar tais atividades. Nesse sentido, os docentes devem estar assentados por objetivos muito bem definidos que orientem seu trabalho na formação do produtor de textos competente, conforme afirma Brasil (1997).

Dessa forma, os PCN (BRASIL, 1997) nos mostram que, nos últimos vinte anos, as pesquisas na área de aprendizagem da escrita vêm provocando uma grande mudança na forma da compreensão de como esse conhecimento é construído. Hoje, já se sabe que a aprendizagem da escrita envolve dois processos: a) compreender o sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; b) produzir textos sem saber a grafia e grafar sem saber produzir, pois, o domínio da escrita aprende-se muito mais pela leitura do que pela própria escrita.

Segundo os PCN,

se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para

escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (BRASIL, 1997, p.44).

Para Citelli (2009), antes de iniciar o processo de escrita na produção textual, deve-se partir de uma intensa atividade com a linguagem oral, assim as crianças trazem para a sala de aula suas histórias e seus mundos, facilitando para o professor o levantamento do universo de significados dos alunos. No momento dos relatos orais, começa-se a gerar pequenas narrativas que levarão a iniciar o trabalho com o signo verbal escrito. Dessa maneira,

o ponto de partida para o desenvolvimento de cada proposta de redação é um trabalho de sensibilização que proporciona aos participantes um mergulho prático, pois participativo e reflexivo, no trabalho de redigir. Todos os presentes, entre os quais destacamos o próprio professor, elaboram seus textos, lêem e são ouvidos, revelando-se, através de um processo de inter-relação via signo escrito, o prazer de produzir e reproduzir a experiência. Transformamo-nos, pois, em produtores e leitores de tendências e estilos, de visões e formas de elaborar a experiência. Acredito que tal dinâmica permita uma desinibição para a escrita, o que se constitui em passo importante, se desejamos escrever para ser lidos. (CITELLI, 2009, p. 20).

Um ponto que precisa de atenção quando se propõe uma atividade de produção de texto, além dos objetivos que querem ser alcançados, são os leitores desse texto, para quem se vai escrever. Afinal, o escritor, para produzir um texto, precisa dessas informações. A leitura também se torna papel fundamental nas práticas de produção de textos em sala de aula, pois se acredita que quanto mais o professor ler para os seus alunos melhores serão os textos escritos.

Segundo Menegassi (1998, p. 12), o trabalho com textos em sala de aula demonstra que o processo de leitura e produção de textos segue o seguinte roteiro, com raras exceções:

Quadro 1 – Processo de elaboração de produção de textos.

Aluno
1. tem um objetivo para a leitura;
2. realiza a leitura de um texto de apoio;

<p>3. reflete sobre o que leu;</p> <p>4. planeja um texto;</p> <p>5. executa a escrita, produz um texto;</p> <p>6. revisa o texto (esta fase não é frequente, uma vez que, neste momento, é normal o aluno realizar uma simples leitura do texto produzido, não uma revisão, especificamente);</p> <p>7. entrega o texto produzido ao professor;</p>
Professor
<p>8. faz a leitura do texto do aluno;</p> <p>9. corrige e avalia os conteúdos pretendidos;</p> <p>10. corrige e avalia os aspectos formais, como estrutura e linguagem empregadas; Na situação de ensino, o objetivo para a leitura geralmente é delimitado pelo professor.</p> <p>11. atribui uma “nota”;</p>
Aluno
<p>12. faz a leitura da nota.</p> <p>Fim do processo. A nota acaba sendo o produto final de toda leitura e produção de texto. Contudo, a partir do item (12) deveria haver continuidade no processo construtivo de produção textual:</p>
Aluno
<p>13. reflete sobre as observações apresentadas pelo professor;</p> <p>14. revisa e reformula a primeira versão de seu texto;</p> <p>15. reescreve o texto;</p> <p>16. entrega a segunda versão do texto ao professor;</p>
Professor
<p>17. avalia a reescrita produzida, normalmente nos moldes dos itens (8) a (11).</p>

Diante deste quadro, torna-se fácil acreditar no que Geraldi (2001) afirma-nos: a) na escola não se escreve texto, produz redações. E estas nada mais são que simulações do uso da língua escrita; b) na escola não se lê textos, faz interpretação e análise de textos. E isso é simular leitura; c) na escola não se faz análise da língua escrita, aplicam-se a dados análises preexistentes.

Dentro desta realidade, podemos visualizar a prática de produção de textos em sala de aula e analisar a sequência didática utilizada pelos professores. Primeiramente o que se pode perceber é a leitura de um texto escolhido provavelmente pelo professor; em segundo, ocorre a reflexão do aluno pelo que se leu ou ouviu, já pensando na execução do texto que ele terá que escrever; em um terceiro momento, ele escreve a produção de texto, tomando a leitura feita anteriormente como base e depois, se o professor colocar em pauta, o aluno revê o texto e o entrega novamente ao docente.

Para o professor, cabe ler o texto do aluno, corrigir e avaliar o que esperava do tema proposto; corrigir e avaliar os termos formais e gramaticais do texto, por fim, atribuir uma nota.

Como já ponderado por Menegassi (1998), o aluno lê a nota e isso coloca fim ao processo da produção de texto. Mas, para o autor, o necessário seria o aluno refletir sobre as orientações propostas, revisar o texto, reescrevê-lo e entregar para o professor esta segunda versão. E, assim, o educador lerá este novo texto, avaliando a reescrita produzida pelos mesmos moldes da primeira versão.

Buscando melhoria para a educação brasileira, os PCN (BRASIL, 1997) trouxeram-nos algumas contribuições de como trabalhar a produção de texto no ensino fundamental – 1º. e 2º. ciclos e, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas nas demais disciplinas, já que partimos do pressuposto que os alunos, em sala de aula, produzem textos em todas as áreas.

A orientação nacional é que no primeiro ciclo de Língua Portuguesa, o docente, ao ensinar produção de texto, considere o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero; introduza progressivamente o conhecimento sobre o sistema de escrita; a separação entre palavras; a divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências; a separação entre discurso direto e indireto, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas; a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações; o estabelecimento das regularidades ortográficas e a constatação de irregularidades; a utilização, com ajuda, de dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas; a organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero; a substituição do uso excessivo de “e”, “aí”,

“daí”, “então”, etc.; e utilizar estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação (BRASIL, 1997).

Já para o segundo ciclo em Língua Portuguesa, além dos aspectos citados acima, é preciso: controle da legibilidade do escrito; organização das ideias 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 e fazer resumos (BRASIL, 1997).

Para tanto, na tentativa de fugir dos moldes que andam cercando as salas de aula do Brasil e a fim de fazer o que os PCN vêm nos mostrando como ser a melhor forma de trabalhar a produção de texto em sala de aula, Geraldi e vários autores (2001) propõem algumas possibilidades de melhoria das atividades de produções textuais.

Como primeira proposta, os autores sugerem que o professor solicite a um aluno que peça a seus pais, tios ou avós, para lhe contar uma história em casa, assim, no dia marcado este aluno contará tal história para toda a classe. Ouvida a história, toda a classe passa a escrevê-la em seu caderno de redações. Neste sentido, ao invés de colocar os alunos perante duas dificuldades (criar e escrever), terão apenas uma: escrever. Assim, a cada semana, um novo aluno, uma nova história. Durante as produções, o professor saberá um pouco mais da realidade de seus discentes. Como produto final dessas ações, os autores sugerem a publicação de um “livrinho” com os contos produzidos, no qual constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do autor do texto. Tal processo facilita a divulgação das produções de textos que teriam diversos leitores.

A segunda proposta sugerida pelos mesmos autores seria a discussão de textos curtos encontrados em jornais, revistas e noticiários na internet. O exercício de redação ocorrerá pela leitura, interpretação e discussão, ou seja, os alunos selecionariam um texto para a atividade de leitura, fariam a discussão oral com toda a classe e expressariam em seus textos escritos uma crítica sobre a notícia debatida. Como

produto final destas produções de textos, a turma organizaria um jornal mural da sala, onde os textos produzidos seriam fixados para que todos da escola pudessem lê-los, ou ainda, a criação de um jornal mensal impresso pela escola com os textos dos alunos. Os jornais poderão ser vendidos no interior da escola ou fora dela. Os autores, ainda, sugerem que o professor converse com o jornal local da cidade para conseguir um espaço em que o melhor texto produzido pela turma fosse publicado em uma edição do Jornal da Cidade.

Já como última sugestão, o professor da sala deveria combinar com outro professor de outra escola, se possível até mesmo de outra cidade, a troca de cartas entre as turmas, em que os alunos contariam a realidade de cada escola, turma, cidade etc. Assim, os textos produzidos em sala de aula teriam um destino e outro leitor, além do professor. Imaginem os alunos recebendo uma correspondência obtendo resposta de seus escritos, isso com certeza tornaria significativo para a vida deles.

O que podemos perceber, nessas propostas, é que o professor, considerado o mediador das atividades, define os objetivos a serem alcançados, o desenvolvimento do processo e o resultado final. Isso faz com que o trabalho tenha bom êxito e sucesso nas escritas dos alunos. Assim,

a escrita, como objeto cultural, requer a mediação social para que os alunos compreendam algumas das suas propriedades, isto é, não basta a presença passiva do material escrito na sala de aula para que as crianças progridam em seus conhecimentos: torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interativos ricos, porque o desenvolvimento sempre é fruto da interação. (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCIA, 2001, p.22).

Aprender a escrever torna-se expressivo quando se tem uma finalidade, quando aquilo que se lê e se escreve é real, é de interesse pessoal. Lembremos que tanto a leitura quanto a escrita são adquiridas pelas crianças a partir de contextos significativos, portanto: "a) o acesso à língua escrita deve partir de seu uso social; b) deve-se aprofundar o processo leitor, entendendo que ler é um comportamento inteligente e c) deve-se também aprofundar a aprendizagem da língua escrita." (PLA ÁNGELS, 2001, p.100).

Jolibert (1994) ressalta que, para toda produção de texto, há um conhecimento específico para uma situação específica. Antes da produção, uma criança deve ser

capaz de identificar quem é o destinatário do seu escrito, qual é o objetivo do seu texto, qual é a intenção e o que quer dizer. Já durante a produção, um produtor de texto é aquele capaz de determinar os principais níveis linguísticos a serem colocados em um texto, como a superestrutura (começo, meio e fim), linguística do texto (coerência do texto) e linguística da frase (microestruturas ortográficas).

Para Marcuschi e Costa Val (2008), as pessoas, quando produzem textos, levam em consideração a situação em que o texto será recebido, ou seja, levam em conta para quem, quando, sobre o que, com que objetivo falam ou escrevem.

Já Jolibert (1994) contribui, dizendo que é primordial que o aluno, durante os anos de escolarização, como leitor e produtor, faça a experiência: a) da utilidade e das diferentes funções da escrita, que ele tome consciência que a escrita serve para qualquer coisa, permite comunicar, contar histórias, conservar traços, que se difere de acordo com as situações e intenções; b) do poder que dá um domínio suficiente da escrita: ressaltando o poder de avisar, resolver um conflito, fazer rir ou sonhar; c) do prazer que pode proporcionar a produção de um escrito: prazer de inventar, de construir um texto, de compreender como ele funciona; prazer de vencer as dificuldades, de progredir e de ter um texto acabado.

Portanto, o desafio do professor é formar alunos praticantes da leitura e da escrita que desejam estar em outros mundos possíveis, que só quem lê e quem escreve pode entrar e criar. O desafio é que os alunos cheguem a ser produtores da língua escrita, competentes e conscientes de sua importância nas situações do mundo social, em vez de apenas treinar em sala de aula copistas que somente reproduzem as letras (LERNER, 2002).

Para tanto, o possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades da escola com o propósito educativo de formar leitores e escritores. É gerar uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social dessas práticas. “Analisar e enfrentar o real é muito duro, mas é imprescindível quando se assumiu a decisão de fazer tudo o que é possível para alcançar o necessário: formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita.” (LERNER, 2002, p. 24).

Para formar escritores competentes, é preciso uma prática continuada que vise situações de produção com uma grande variedade de textos e uma aproximação nas

situações nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros que, por sua vez, têm suas formas que precisam ser aprendidas (BRASIL, 1997).

Portanto, ao refletirmos a respeito da produção de texto em sala de aula, constatamos que há alguns elementos primordiais que devem constar no ato de produzir um texto. Primeiramente, é preciso que o texto proposto esteja ligado ao contexto social de quem irá escrevê-lo; em seguida, é necessário que haja condições e objetivos para que este texto seja produzido e, por fim, é imprescindível que, depois do texto pronto, ele tenha um destino, um uso, sem se esquecer da relevância de antes ter feito um trabalho competente de correção e reescrita. Temas já mencionados anteriormente e aprofundados a seguir.

2.2A correção, a reescrita e a avaliação: um trabalho (in)existente?

Um trabalho relevante, dentro do contexto da produção de texto, é a correção seguida da reescrita, pois, conforme o professor realizar essas duas atividades, ele conseguirá, enfim, avaliar.

Para tal, Serafini (1992), ressalta que há três maneiras do aluno rever as correções feitas pelo professor, são elas: 1) pedir ao aluno que copie só os trechos do texto que foram corrigidos pelo professor; 2) pedir ao aluno que reescreva algumas partes da redação, obedecendo às diretrizes específicas dadas pelo professor; 3) Pedir ao aluno para criar uma nova versão do seu texto, usando todas as correções apontadas e seguindo todos seus conselhos.

Podemos perceber que as três maneiras apresentadas pela autora fazem com que o aluno perceba seus erros, leiam, releiam, reflitam e corrijam as sugestões dadas pelo professor. Esse processo torna-se importante justamente pela reflexão do aluno, que volta ao primeiro texto e o compreende para transformá-lo em uma segunda escrita.

Já, para Jolibert, a reescrita poderia ser um trabalho entediante, repetitivo e inútil, mas não para um trabalho que possua sentido e permita registrar os avanços de sua própria aprendizagem. “E, afinal, é reescrita, não recópia.” (1994, p.47).

Para a autora, as reescritas correspondem a um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto que podem ser parciais e, além disso, assumem um aspecto que depende mais do objetivo que da escrita, no sentido próprio.

Possenti (2011), afirma que os processos de corrigir, revisar e reescrever possuem diferenças que: a) em primeiro lugar, corrigir supõe compreender o que houve, quais as razões de um “erro” – qual é a melhor forma de passar de uma etapa a outra do saber do aluno; b) revisar é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o texto em aspectos que não estão “errados”; c) reescrever é também tornar o texto mais adequado a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero.

Assim, percebe-se que as diferenciações entre estes termos precisam ser destacadas e entendidas pelo professor que colocará tais atividades em prática. Só partindo de uma correção, revisão e reescrita que o docente conseguirá formar um bom escritor, obtendo bons textos dos alunos.

Para tanto, o papel do professor na revisão do texto do aluno é de intervir e instruí-lo quando necessário, pois a revisão é um dos componentes principais no processo da produção de texto. E o professor é o único responsável capaz de realizar este procedimento.

No entanto,

para os escritores iniciantes esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos. Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos. (BRASIL, 1997, p. 55).

Por isso, torna-se importante o trabalho do professor com relação à correção e à revisão do texto, pois, neste momento, ele estaria analisando a compreensão dos alunos e produzindo novos textos. Assim, ocorreria a aprendizagem de como se construir uma escrita efetiva e de qualidade.

Segundo Gehrke (1993 *apud* MENEGASSI, 1998), a reescrita é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuação a essa atividade. Na verdade, é uma obra que dá origem a um novo tipo de procedimento, permitindo uma nova fase na construção do texto.

Dessa forma, pode-se afirmar segundo o autor que, na ação da reescrita, seria necessário ir além da revisão de um texto. O imprescindível seria que os alunos tivessem a oportunidade de realizar uma análise sistemática do texto e a reflexão de sua produção. Não tornando este momento apenas para visualizarem seus erros, muito pelo contrário, os erros dos alunos devem ser vistos como o principal momento de aprendizagem, em que ocorre a reflexão para que, assim, possam reescrever e formar um novo texto.

Mas, o trabalho com a produção de texto não é composto apenas da escrita, correção, revisão e reescrita. Há mais um elemento que deve ser analisado durante todo o processo, a avaliação.

Para Jolibert (1994), há avaliações parciais durante o processo de escrita, no entanto, sempre há uma avaliação final, que ocorre como: a) avaliação pragmática, avaliação feita pelos colegas ou uma avaliação feita pelo seu próprio destinatário; b) avaliação sistemática, cada criança deve se auto avaliar, usando critérios, e comparando seu primeiro texto com o resultado final.

Já para Citelli (2009), o melhor caminho para se avaliar é definir os objetivos desse momento, claramente com a classe, que são: a) discussão semanal sobre os objetivos e avaliação de cada proposta realizada; b) apresentação ao grupo dos problemas gerais encontrados nos textos; c) acompanhamento individualizado, conforme vão aparecendo dificuldades linguísticas, de organização e de operação das propostas.

Segundo Kaufman e Rodríguez (1995), a avaliação é um requisito imprescindível na atividade educativa, uma vez que situa o professor e o aluno em seus respectivos aproveitamentos e necessidades. E, ainda, é uma instância necessária para o controle do aprendizado. Por isso, ela deve fazer parte da didática que se estabelece entre o professor e os alunos.

Para o PCN,

os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; por outro, como referências que permitem — se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem — a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas. (BRASIL, 1997, p. 64).

Diante de tais pressupostos, a avaliação da produção de textos dos alunos, no primeiro ciclo, deve levar em conta: a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica. Espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente, preocupando-se com a ortografia, ainda que não saiba fazer uso adequado das convenções; espera-se, também, que faça uso de seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras, ainda que possam ocorrer; ao final desse ciclo, espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos. Isso não significa que o estudante utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação; escrever textos considerando o leitor, ainda que com ajuda de terceiros (professores, colegas ou outros adultos); espera-se, também, que o aluno considere as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou genérico (BRASIL, 1997).

O documento para o segundo ciclo pondera que, no momento de avaliar um texto, o professor saiba utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos, como, por exemplo: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever. Espera-se produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos; espera-se que o aluno produza textos, respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais. Assim, o documento prevê que, após esse trabalho, o aluno, tanto enquanto produz texto quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dando-lhes uma melhor qualidade; escrever textos considerando o leitor e entre outros aspectos (BRASIL, 1997).

Assim, o professor, seguindo estes moldes de avaliação, poderia realizar um trabalho efetivo e produtivo, respeitando os limites dos alunos e fazendo com que avancem conforme o dia-a-dia.

Portanto, diante de tais constatações iniciadas no subtítulo desta seção, seria cabível ao professor analisar suas práticas em sala de aula para perceber como o trabalho com a produção de texto pode ser significativo se houver o antes, o durante e o depois da escrita. Sendo o antes da produção de texto, a proposta da escrita, com objetivos bem definidos; o durante, a produção textual, a realização da escrita em si e, o depois da escrita, a reescrita e a avaliação do trabalho, pois feito isto se fecharia um ciclo para iniciar um novo, fazendo deste processo uma prática diária de construção de conhecimento e aprendizagem para os alunos.

CAPÍTULO III

3 Procedimentos metodológicos: produção de textos em uma 4ª série.¹

3.1 O tipo de pesquisa

Para poder realizar uma pesquisa, é necessário primeiramente ter conhecimentos prévios e o acúmulo de informações teóricas a respeito do objeto a ser investigado. Dessa maneira, o pesquisador tem o papel de juntar as teorias prévias acumuladas com as novas informações obtidas no processo de coleta e registros das informações.

Por isso, tornam-se fundamental para uma pesquisa ter um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o tema e o conhecimento teórico acumulado a respeito do objeto a ser investigado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O presente trabalho insere-se no campo das pesquisas qualitativas em educação, que têm como características, segundo Lüdke e André (1986), cinco pontos principais: primeiramente, elas tomam o ambiente natural como fonte direta da coleta de dados e o pesquisador como o principal instrumento; em segundo lugar, os dados coletados são predominantemente descritivos; o terceiro ponto refere-se a ter uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto; o quarto ponto está ligado ao fato de examinar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; por último, a tendência em seguir um processo indutivo na análise dos dados coletados. Acreditamos que nosso trabalho encaixa-se em todas as características apontadas.

Assim, a pesquisa qualitativa envolve todos os dados obtidos de forma descritiva, por intermédio do contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza-se mais o processo do que o produto obtido e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

¹ A escola investigada está passando pelo processo de transição de série para ano, por isso usamos essa denominação.

A pesquisa qualitativa tem uma grande vantagem, pois o investigador tem a oportunidade de viver a pesquisa juntamente com o objeto a ser investigado. O pesquisador torna-se participante ativo nesse procedimento, principalmente, nas vivências desse processo.

Tal abordagem proporciona uma estreita ligação com os sujeitos da investigação. Segundo Ludke e André, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (1986, p.11), isto é, esse tipo de pesquisa propõe um contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa e o momento em que está sendo investigado.

A estratégia de ação usada durante a pesquisa é o estudo de caso do tipo etnográfico. Tal abordagem facilita a investigação de nossa temática – produção de textos em sala de aula.

Os estudos de caso são usados há muito tempo em várias outras áreas do conhecimento. Mas, em educação, os estudos de caso aparecem em pesquisas só por volta das décadas de 60 e 70, com um sentido estrito ligado à descrição de uma unidade, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula (ANDRÉ, 2005).

Em geral, suas principais características são: 1) buscam a descoberta; 2) enfatizam a interpretação em contexto; 3) procuram ver os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social; 4) usam uma variedade de fontes de informações; 5) revelam experiências e permitem generalizações naturalísticas; 6) procuram retratar a realidade de forma completa e profunda; 7) os relatos de estudo de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa (ANDRÉ, 1984).

Escolhemos essa estratégia de ação, pois para André (2005), o estudo de caso do tipo etnográfico surgiu muito recentemente na educação, numa acepção bem clara: adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional.

Segundo André (2005), pode-se dizer que o estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser usado quando: 1) há interesse em conhecer uma instância em particular; 2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; 3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Por isso, para alcançar nossos objetivos de pesquisa - investigar como o professor da 4ª série do ensino fundamental trabalha as produções de textos - a seguinte estratégia é cabível em nossa investigação. Essa abordagem pretende mostrar o idiossincrático e o particular como legítimos em si.

Segundo Ludke e André,

(...) o estudo de caso “qualitativo” ou naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (1986, p. 23-4).

Depois de escolhida a estratégia de ação a ser usada, é preciso pensar no desenvolvimento da pesquisa, que, para André (2005), pode-se caracterizar em três fases. A primeira fase chama-se exploratória ou de definição dos focos de estudo. A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso -, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. A segunda fase é a de coleta dos dados ou de delimitação do estudo. Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do estudo, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos mais ou menos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas. A terceira, e última fase, é denominada de análise sistemática dos dados. A análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. O primeiro passo na tarefa de análise é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo as fontes de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias descritivas para, enfim, escrever o relatório final de sua pesquisa, que, no estudo de caso, é formado por uma escrita simples para que o leitor entenda passo a passo a pesquisa descrita.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos observações que, para Ludke e André (1986), a observação direta permite que o observador chegue mais perto do

objeto, pois convive com as realidades diárias dos sujeitos. Esse instrumento é um recurso bastante utilizado em pesquisas, uma vez que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado.

As observações devem ser expostas por detalhes, como descrição dos sujeitos, gestos, maneiras de agir, o local, as ações que envolvem o grupo, estratégias utilizadas nas atividades feitas e outros. Tudo isso deve ser observado e registrado pelo pesquisador.

Usamos também a entrevista que nos ajudou a obter uma relação de interação, havendo uma reciprocidade de ações entre quem pergunta e quem responde. Ao lado da observação, a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. A grande vantagem da entrevista é que ela permite que se alcance a informação desejada, já que uma entrevista bem feita permite aprofundar em assuntos e pensamentos estritamente pessoais e íntimos do sujeito (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para que os instrumentos utilizados sejam válidos, é preciso que o pesquisador esteja atento não apenas aos roteiros pré- estabelecidos, mas também às expressões, sinais e atitudes dos sujeitos investigados. As observações e as entrevistas semiestruturadas serviram como forma de obtermos os dados necessários para a fase da análise da pesquisa. Para coletar esses dados, utilizamos a gravação de áudio na entrevista e, nas observações de sala de aula, um caderno de anotações.

Para uma boa análise de dados, a pesquisa qualitativa deve ser flexível, pois, trabalha com uma realidade própria. A análise das entrevistas e das observações é um procedimento amplo que busca captar a mensagem que o investigador deseja descobrir em seu projeto, por isso, ele busca um delineamento de pesquisa para coletar e analisar os dados. “Em suma, um bom plano de trabalho garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integradas.” (FRANCO, 2003. p.33).

Diante da metodologia adotada, os dados da pesquisa desenvolvida estarão detalhados no próximo item, no qual apresentaremos os sujeitos, a estratégia de ação utilizada e os instrumentos da coleta de dados – observações e entrevista. Para que assim, saibam como realizamos a pesquisa.

3.2 A pesquisa: formas e procedimentos

Para iniciarmos nossa pesquisa, foi preciso selecionar os sujeitos envolvidos: Escola e Professor. Assim, buscamos o apoio da Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente – SP (SEDUC), que nos indicou duas professoras que melhor se adequavam a nossa pesquisa. Já que escolhemos investigar o ensino da escola pública, pois devido ao fato da mestranda fazer pós-graduação em uma universidade pública pensamos que desta maneira estaríamos contribuindo e retribuindo de alguma forma para a educação pública do país.

Para essa escolha, estabelecemos duas características: a) escola municipal com as melhores notas no SARESP² (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo – SP); b) professora que exercia algum projeto de leitura e escrita.

Diante desses dois critérios, estabelecemos uma conversa informal com as docentes indicadas pela SEDUC para conhecermos suas práticas de leitura e escrita em sala de aula para, enfim, selecionarmos apenas uma delas.

Posteriormente a pesquisa buscou observar a prática docente dessa professora que atua na 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Presidente Prudente - SP. Assim, o intuito do trabalho foi investigar como a professora realizava as atividades de produção de textos em suas aulas.

Para isso, passamos o período de 21 de março a 20 de maio de 2011 observando todos os dias as aulas dessa docente. Depois desse período, concentramos nossas observações nas quintas-feiras, pois era o dia em que ocorria a ida dos alunos à biblioteca, a Roda da Leitura e as produções de textos, por isso, resolvemos observar por mais três quintas-feiras. Assim, todos os dias, chegávamos à sala de aula e sentávamos no fundo, local já reservado pela professora para nós. Ali, permanecíamos, anotando todas as ações realizadas pela docente sem interferência em seu trabalho.

Além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora, pois segundo Ludke e André (1986), este tipo de instrumento se desenrola a partir de um esquema básico, mas não é aplicado rigidamente. Isso permite que o entrevistador faça adaptações necessárias para um bom desenvolvimento dos objetivos. A entrevista

² A escola investigada alcançou a melhor média do município de Presidente Prudente –SP.

foi marcada com antecedência em um horário que ela estivesse disponível. Por isso, realizamos no dia 13 de abril de 2011, enquanto os alunos estavam na aula de Educação Física e sendo assim, a entrevista aconteceu no pátio da escola. Primeiramente mostramos o roteiro dos tópicos abordados para a professora ler e somente depois iniciamos a conversa com a docente.

A entrevista aconteceu depois de alguns dias de observação, porque estávamos passando por um período de adaptação, principalmente, em relação à docente investigada que estava se acostumando com o fato de ser observada. Acreditamos que, dessa forma, conseguiríamos a confiança da professora para realizarmos a entrevista, ademais, observando alguns dias de aula, teríamos argumentos e colocações para realizarmos a entrevista contrapondo a prática já observada com o que queríamos investigar.

Tanto para as entrevistas quanto para as observações, seguimos roteiros de investigação que nos guiaram durante esses dois processos. No roteiro de observação, procuramos observar a prática docente da professora e seu dia-a-dia em sala de aula, focando no objetivo da pesquisa que é a produção de texto. Diante disso, realizamos as observações guiadas pelo seguinte roteiro:

Quadro 2 – Roteiro de Observação.

- Observar a prática docente da professora;
- Rotina de aula;
- Atividades de produção de textos em todas as disciplinas;
- Materiais escritos utilizados;
- Eventos de letramento propostos pela professora;
- Verificar a importância que ela dá para as atividades propostas;
- Como a docente avalia a escrita dos alunos;
- Se toma atitudes antes, durante e depois das atividades de produção de texto;
- Verificar se ocorre a reescrita do texto;
- Analisar como a professora trabalha a produção de texto em seu aspecto social;
- Quais temas são abordados;

- | |
|--|
| - De onde ela tira as propostas elaboradas (livro didático, materiais do Estado, livros infantis, entre outros); |
| - Se há um trabalho prévio com o tema da escrita, ou se é um assunto solto, fora do contexto. |

Já para a entrevista, fomos guiados por um roteiro mais específico com o objetivo de conhecer o sujeito e suas perspectivas pessoais que não poderíamos perceber na prática, por meio das observações. Por isso, elaboramos o seguinte roteiro para nos guiar na entrevista:

Quadro 3 – Roteiro de Entrevista.

<i>Bloco Pessoal</i>
1 – Qual é o seu nome?
2 – Quantos anos você tem?
3 – Qual é o seu estado civil?
4 – Tem filhos?
5 – O que gosta de fazer, quando não está trabalhando?
6 – Gosta de ler? Se, sim, o quê? Quais os gêneros? Com que frequência?
7 – Tem o hábito de escrever? Para que escreve? Com que frequência?
<i>Bloco de Formação</i>
1 – Onde estudou na escola básica? Escola pública ou privada?
2- É formada em que curso?
3 – Onde e quando iniciou e terminou sua graduação?
4 – Você se lembra do que lhe motivou a escolher esse curso?
5 – Tem alguma especialização? Em quê?
6 – Há quanto tempo leciona?
7 – Sempre deu aula?
8 – Já participou de cursos de formação continuada? Quais?
9 – Gosta de ser professora? Por quê?
10 – Você dá aula só nesta escola?
<i>Bloco de Prática Docente</i>

- 1 – Você trabalha com atividades de produção de texto?
- 2 – Geralmente como você propõe as atividades de produção textual? Como escolhe o tema?
- 3 – Você pode me falar de onde você tira as propostas de produção de textos?
- 4 – Você me disse uma vez que tem liberdade de escolher as atividades de diversos materiais pedagógicos para dar a aula. Esses materiais escolhidos propõem atividades de produção de texto em Português e em outras disciplinas?
- 5 – Como geralmente você propõe atividades de produção de texto em outras disciplinas? Dê-me um exemplo se possível?
- 6 – Como faz para corrigir as produções dos alunos? Você pede a reescrita na lousa?
- 7 – No seu planejamento de aula tem um dia específico para produção de texto, ou você trabalha conforme vai planejando?
- 9 - Você acha importante os alunos produzirem textos? Por quê?
Embasa o trabalho com a produção de texto em algum teórico? Em alguma metodologia? Quais?
- 10 – Você costuma trazer diversos tipos de materiais escritos para os alunos? Quais? Com que tipos, quais e como é o acesso dos alunos a eles?
- 11 - Quais são os textos que você tem mais facilidade de trabalhar? Por quê?
- 12 – Quando propõe uma produção textual, este texto produzido pelos alunos costuma ter outro leitor, além de você? Quem?
- 13 – Além do texto narrativo, quais outros textos você propõe para os alunos fazerem? Você explica para a criança o uso do texto (letramento)?
- 14 – Percebemos que você empresta livros e jornais aos alunos. Como funciona essa atividade? Você acha importantes essas ações?
- 15 – Também pudemos observar que você inicia as aulas com uma atividade intitulada Hora do Conto. Por que você faz isso? Em que, na sua opinião, isso colabora para a vida das crianças?

Portanto, depois de realizarmos as observações e a entrevista, vimos que este tipo de pesquisa tornou-se o mais adequado para analisarmos nosso objeto de estudo, pelo fato da aproximação que se teve com os sujeitos investigados. Acreditamos que trazer as vivências culturais da leitura e da escrita para a sala de aula por intermédio das atividades de produção de textos torna-se um fator importante para compreender a forma como os professores têm desenvolvido o papel de não só ensinar a ler e escrever, mas também de tornar essas ações significativas para a vida de seus alunos.

Para tanto, a seguir, mostraremos o perfil dos envolvidos – docente e alunos – sujeitos da pesquisa e, também, as características da escola investigada.

3.3 Caracterização da escola³

A escola EM “Gabriel Garcia Jota” foi fundada no dia 5 de setembro de 1945 e está localizada na área central de Presidente Prudente. A escola possui em média seiscentos e quarenta alunos distribuídos em vinte duas salas de aula, das quais onze funcionam no período da manhã e onze, à tarde. Ao todo, são vinte e dois professores, mais dois docentes de Educação Física.

No quadro abaixo podemos verificar como a escola se organiza:

Quadro 4 – Salas de aula da escola.

Matutino		Vespertino	
Quantidade	Ano	Quantidade	Ano
6 salas	4º ano	5 salas	1º ano
5 salas	4ª série*	2 salas	2º ano
		4 salas	3º ano

A unidade escolar possui uma biblioteca da qual duas professoras remanejadas tomam conta. Há, também, duas salas de informática e uma secretaria. A instituição é gerida por uma diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica.

O que pudemos perceber durante as nossas idas à EM “Gabriel Garcia Jota”, é que todos os funcionários são bastante envolvidos e prezam pelo bom funcionamento

³ Para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes apresentados na pesquisa são fictícios.

da mesma, e, umas das coisas que mais nos chamou a atenção, é que se orgulham muito em ser uma escola diferenciada do município de Presidente Prudente-SP, prova disso é fazerem questão de falar que alcançaram 6,5 no SARESP, sendo o maior índice do município.

3.4 Caracterização da professora Alice: uma leitora/escritora que busca formar outros leitores/escritores.

A professora Alice tem trinta e cinco anos. É casada e não tem filhos. Formada em pedagogia pela UNESP/Presidente Prudente-SP, onde iniciou o curso em 1994 e terminou em 1998. Possui especialização em “Literatura, Leitura e Escrita”. De acordo com a docente, sempre participa de cursos de formação continuada, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

Ao ser questionada por que escolheu fazer Pedagogia, ela nos disse que

“pra falar a verdade eu fui me apaixonando por ela ao longo do curso, eu não queria Pedagogia eu queria Psicologia, mas, ai eu prestei e fui me apaixonando ao longo do curso.”

Alice é professora há treze anos, ministra aulas em dois períodos: no matutino, na escola investigada, e, no vespertino, conta história no projeto “Cidade e Escola”⁴. Demonstrou que gosta de ser professora e nos disse:

“não me vejo fazendo outra coisa, às vezes, quando dá aquele desespero, eu falo vou largar tudo, mas daí você para pra pensar e vê o que é que eu vou fazer, eu não me encaixo em outra coisa. Eu gosto de dar aula.”

O que mais nos chamou atenção, durante a entrevista realizada com a professora Alice, foi perceber que ela é uma leitora e uma escritora e faz dessas habilidades, ações diárias, pois, ao perguntarmos se ela gostava de ler e o que ela gostava de ler, ela nos disse:

“Gosto, bastante! Ai de tudo um pouco desde bula de remédio até literatura convencional. Todo dia, na cabeceira da cama tem sempre um livro.”

Embora não saibamos o que a docente quis dizer com “literatura convencional”, pudemos perceber que ela é bem informada, visto que, durante as observações, sempre mencionava notícias lidas em jornais ou revistas.

⁴ Projeto de fundo social do município de Presidente Prudente – SP.

Sobre a escrita, ela nos informou que tem o hábito de escrever e que, *“ultimamente estou fazendo até um curso de redação (...) pra aprimorar mesmo. Sempre escrevo.”*

E ainda nos confessou que possui um diário no computador, em que escreve todos os dias em uma pasta secreta.

Além da entrevista, nós percebemos, durante as observações, que Alice é calma, mas é bem rígida e exigente com seus alunos. Ela impõe autoridade sobre a sala, cobrando organização e respeito.

Um dos pontos que mais nos chamou a atenção foi a segurança de conteúdo que a professora demonstra. Os conteúdos apresentados aos alunos são bem explicativos e didáticos. Isso nos mostrou que a professora elabora antecipadamente suas aulas.

Alice também é atenciosa com seus alunos, pois sempre se dispôs a escutá-los e, por diversas vezes, proporcionou momentos de discussão para ouvir o que os alunos tinham a dizer. Outro ponto memorável da professora é o estímulo que ela dá aos alunos, pois sempre a víamos elogiando-os e aconselhando-os, fosse sobre um livro lido, uma tarefa bem feita, um comentário feito em sala de aula, bem colocado, ou aconselhava-os a respeito da disciplina em questão, da maneira de tratar os colegas, entre outras coisas.

Outro fator verificado ressalta o respeito dos gestores da escola, pelo trabalho da docente. A coordenadora pedagógica disse-nos que Alice é inovadora e que sempre procura trazer o novo para a sala de aula.

3.5 Caracterizações da sala de aula

O espaço físico, desta 4ª série, é amplo, sala bem iluminada e arejada. Tem um abecedário em cima da lousa, um calendário na lateral da sala, com um cartaz dos aniversariantes do dia. Há um mapa Mundi exposto na parede. Nos fundos da sala, dois armários de ferros fechados guardam gibis, livros didáticos e jornais.

Ao todo são trinta alunos, sendo vinte meninas e dez meninos, entre 9 e 10 anos de idade. A maioria dos alunos estuda, nesta escola, desde a primeira série. Há, ainda,

alguns alunos que estão juntos desde o maternal. Nesta turma, não há nenhum aluno repetente.

Os alunos são na maioria de classe média-baixa. Todos os pais estão empregados e ganham uma média de 2 a 7 salários-mínimos. A maioria tem casa própria, de alvenaria localizada em diversos bairros da cidade. Grande parte dos pais tem o ensino médio, e são as mães quem mais possuem o ensino superior. A grande parte dos pais das crianças é casada e católica.

Segundo a professora, os pais são,

“participativos e interessados no estudo dos filhos. E eles acreditam na função da escola.”

Os alunos possuem acesso à tecnologia, ao shopping, ao cinema, a livros e a maioria faz aulas extracurriculares de: balé, futebol, inglês e/ou natação.

As crianças respeitam a professora, e uma das coisas que comprova isso é a atividade da Hora do Conto, pois é só a docente pegar um livro e se direcionar a frente da sala que todas as conversas se encerram e os alunos permanecem em silêncio, até a professora abrir a discussão. Eles são bem participativos e, todas as vezes que interrogados, respondem, discutem e participam das aulas.

Depois de apresentados os procedimentos de pesquisa e os nossos sujeitos, pretendemos, no próximo capítulo, analisar os dados coletados durante a pesquisa de campo.

CAPÍTULO IV

4 Definição dos critérios: tecendo os dados.

Neste capítulo, temos o intuito de analisarmos os dados obtidos durante todo o percurso da pesquisa, por isso, para sistematizar os dados, é preciso que os objetivos da pesquisa estejam de acordo com as categorias de análises elaboradas, por isso esta pesquisa investiga como um professor da 4ª série do ensino fundamental trabalha em sala de aula com a produção de textos. E, também, verifica: a) qual a metodologia adotada pelo professor para desenvolver as atividades de produções de textos em seu aspecto social; b) analisa como o professor faz a mediação entre o uso escolar e o uso social da leitura e da escrita; d) verifica como a escola, instituição responsável em levar os alunos a serem produtores e reprodutores da cultura escrita, tem desenvolvido o seu papel formador.

Para isso, estabelecemos categorias de análise que nos foi possível perceber por meio dos nossos dados e que estão estritamente ligadas aos nossos objetivos, as quais estão divididas em três seções: 1) Práticas metodológicas e mediação adotada: na leitura; 2) Práticas metodológicas e mediação adotada: na produção textual; 3) Produção de Texto na perspectiva do letramento: Carta de solicitação.

4.1 Práticas metodológicas e mediação adotada: na leitura

Sabemos que, para a criança produzir um texto, é preciso lhe mostrar o caminho, e que, antes de se escrever, é necessário ler. Por isso, a primeira categoria estabelecida tem o intuito de mostrar como a docente trabalha a leitura em sala de aula e como promove os atos de ler. Neste item, iremos analisar como ocorriam as atividades de leitura realizadas pela professora que nos chamaram atenção durante as nossas observações, sendo estes: Hora do Conto; Biblioteca; Empréstimos de livros e jornais e Roda da Leitura.

4.1.1 Hora do Conto: o despertar da leitura.

(...) uma arte extremamente envolvente e que pede participação: a arte de ler oralmente e de contar histórias. As histórias refletem a expressão artística e

o imaginário de uma pessoa, uma comunidade ou um povo. Assim, ler e contar oral e expressivamente são artes próximas do teatro. Atraem crianças, sobretudo, mas também nós adultos. Têm o poder de sair do fato local para o universal. Criam intercâmbios entre as pessoas de realidades e nacionalidades diferentes. Penso que a educação seria mais interessante, envolvente, eficiente e divertida, se as escolas abrissem seus programas para deixar entrar nelas muitas e muitas histórias, lidas ou contadas. (JOSÉ, 2007, p. 57 apud SOUZA; GIROTTO, 2009, p. 21).

Sabe-se que contar e ler histórias pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e pessoal da criança, uma vez que os conteúdos destas atividades permitem, de forma mais prazerosa, a compreensão sobre as características e os usos da língua escrita.

A Hora do Conto surge como alternativa metodológica nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, já que o professor pode servir como instrumento mediador do processo de socialização entre o texto e o aluno.

Contar histórias é uma arte, portanto,

como toda arte a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria-prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas. (COELHO, 2004, p.9).

É importante a contação pelo fato de gostar de fazê-lo, porém não é só isso. Por intermédio de uma história, percebemos coisas a nosso próprio respeito e conseguimos identificar alguns fatores acerca da criança, o que nos ajuda a incentivar a participação desta.

É permitido, por meio dos contos, enriquecerem as experiências infantis, trabalhar com o caráter da criança, além de desenvolver seu imaginário. A história exerce grande influência sobre os pequenos, assim, é preciso levar isso a sério.

Antes de ser contada, é necessário fazer uma seleção, levando em conta a faixa etária, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte e suas condições socioeconômicas. É preciso, antes de tudo, levar em conta o gosto pessoal do contador, pois, se a história não despertar a sensibilidade e a emoção, então, não iremos contá-la com sucesso (COELHO, 2004).

E isso visualizamos no sujeito investigado, posto que, logo no primeiro dia de aula que observamos, vimos, no começo da aula, a atividade da Hora do Conto, no qual este trabalho perpetuou-se até o último dia de nossas observações, sempre seguindo diariamente a mesma estrutura.

Todos os dias, a professora iniciava a aula colocando o cabeçalho na lousa e, logo em seguida, abaixo, em forma de tópicos, ela escrevia quais seriam as atividades a serem realizadas naquela aula. O primeiro tópico sempre foi “Hora do Conto”, que era uma atividade em que Alice fazia uma leitura em voz alta para as crianças. Esses trabalhos ocorriam da seguinte forma: a docente escolhia previamente um livro de literatura infantil para ler, ou assim que chegava à escola visualizava o jornal da cidade e escolhia uma notícia que achava cabível de interesse das crianças.

Os alunos já sabiam deste momento, tanto que, logo que a professora se posicionava no centro da sala com o material escrito na mão, as crianças começavam a cantar:

Batam palmas
Bem contente
Batam palmas
Outra vez
Batam palmas
Minha gente
Batam palmas
Bem contente
Vai começar
Era uma vez...

Assim que a música acabava a professora falava o título do livro ou da notícia que seria lida e começava um momento preparatório para iniciar a leitura, fazendo uma série de levantamentos e questionamentos que levavam os alunos a uma pré-leitura, para, enfim, começar a ler de fato. Mas, assim que terminava a contação, ela voltava a questionar com o intuito de fazer com que os alunos refletissem sobre o texto lido.

Por observar este ato de contação de história todos os dias na sala de aula investigada, perguntamos à professora durante a entrevista por que realizava a Hora do Conto, e ela nos respondeu:

“Porque eu acredito que estimula eles a escreverem. E é interessante porque ano passado eu fazia o cabeçalho e eu colocava essa Hora do Conto como a segunda ou a terceira atividade e não funcionava porque eles estavam preocupados em copiar o que estava na lousa e não paravam pra prestar atenção. Ai agora não, eu coloco esse cabeçalho e a primeira coisa, a primeira atividade pra eles é parar e ouvir a história.”

Diante das observações e da entrevista realizada, vimos que Alice é sensível a seus alunos e pôde perceber que a contação de história pode ser um ato importante e que necessitava de atenção, por isso, colocou-a como primeira atividade a ser realizada no dia. E, ainda, a professora percebeu a melhora dos alunos na escrita, pois ela acredita que, os alunos ouvindo histórias e textos diversificados, estão estimulando a escreverem.

Ao perguntarmos em que a Hora do Conto colaborava na vida dos alunos, ela nos disse que:

“principalmente o momento de parar e ouvir, tanto que nas produções você vê o resultado que eles acabam tendo mais idéias para escrever, porque quanto mais eles lêem e ouvem melhor eles estão escrevendo. E eu vejo isso nas produções de texto.”

Segundo Coelho (2004), essa atividade de contar história aos alunos auxilia na formação da criança, pois informa, socializa, educa e permite sua auto-identificação, de forma que possa retratar as situações desagradáveis do cotidiano e sugerir possíveis soluções para tais conflitos.

O que podemos perceber é que a professora se importa com este momento da Hora do Conto, tanto que demonstra isso na escolha de diversificados textos, quanto na profundidade dos questionamentos, pois estes partem desde questões mais literais do texto para questões estéticas e pragmáticas que levam à reflexão, que ultrapassa a superficialidade de interpretação.

Segundo Solé, os professores dedicam a maior parte de suas intervenções formulando perguntas, porém, devem tomar cuidado com o tipo de questionamentos a serem realizados. “Em geral, as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto

guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa.” (1998, p.111).

As questões podem ajudar aos leitores a se manterem presos à história, e isso contribuirá para a compreensão do texto. É importante levar em conta que as perguntas que possam surgir devem estar de acordo com o objetivo geral da leitura, pois, se o que interessa é a compreensão geral do texto, as interrogações não devem ficar somente nos detalhes do texto, visto que “uma pergunta pertinente é aquela que leva a estabelecer o tema do texto, suas ideias principais ou seu núcleo argumentativo.” (SOLE, 1998, p.111).

A este respeito, convém ressaltar que, durante todos os dias de observação, vimos o grande empenho da docente desde a seleção dos textos para a leitura até os questionamentos. Mas, a maioria das perguntas elaboradas estava estritamente ligada ao tema do texto, como, por exemplo, quando ela leu o livro de literatura infantil “Como se fosse dinheiro”, da autora Ruth Rocha, Alice perguntou:

“Vocês usam dinheiro? Compram e recebem troco? Quem aqui já recebeu troco de bala? Quem aqui aceita bala de troco?”

Ou, quando ela leu “Um porco vem morar aqui”, da autora Claudia Fries, os questionamentos foram:

“Vocês têm vizinhos? Vocês gostam deles? Vocês já tiveram alguma confusão com algum vizinho? Já julgaram algum vizinho sem saber? Que nome se dá ao ato de julgar antes de conhecer? E preconceito é bom ou é ruim?”

Outro texto que a professora leu foi a notícia do jornal da cidade chamado “O Imparcial” o qual tinha como título “Depois do Dia das Mães, começa obra calçadão”, a partir do qual ela perguntou aos alunos:

“Será que vai ficar mais bonito? O calçadão está precisando de reforma? Vai ajudar o comércio de Prudente?”

Podemos perceber que estas perguntas realizadas pela professora são questionamentos feitos pré- leitura do texto, que, pelo título e tema do texto lido, os alunos saberiam responder.

Já em outras leituras, Alice deixava os questionamentos para depois da leitura do texto, como quando contou a história “Um estranho no galinheiro”, do autor Mick Manning, perguntou:

“O que vocês entenderam da história? O que vocês podem trazer para a vida de vocês? É preciso mudar o jeito para fazer parte de um grupo? Alguém pode mudar a essência?”

Outros questionamentos que nos chamaram atenção foi quando a professora leu o livro “Samantha gorducha vai ao baile das bruxas”, da autora Kathryn Meyrick, após a leitura do livro Alice começou a perguntar:

“Por que a Samantha foi ao baile? Alguém aqui ta de regime? O que a Samantha fez de errado no SPA?”

Após a leitura do livro de literatura infantil “O preguiçoso”, da autora Rosane Pamplona, a docente começou a fazer uma série de questionamentos como:

“Que lição que ele recebeu? Qual justificativa ele deu para o patrão por não varrer a sala? E o que o patrão fez? Alguém aqui é preguiçoso? mãe aqui tem que pedir quantas vezes para ajudar em casa? Quem ajuda a mãe aqui? Quem arruma o quarto? E na hora que vai arrumar, baixa essa preguiça ou não? Qual seria o modo de espantar uma preguiça?”

Durante estas perguntas realizadas pós-leitura, percebemos que todas as questões estão relacionadas ao que foi lido e que as respostas seriam facilmente encontradas. Pode-se notar que a professora gerava interrogações que perguntavam o que, como, onde, ficando somente no nível literal da leitura.

Mas, ouve também questionamentos durante as leituras que necessitavam de um nível a mais de compreensão de leitura, porque, perpassavam do nível literal para o estético e pragmático, pois, quando a educadora leu o livro “A borboleta Azul”, do autor Nicolas Van Pollandt, ela perguntou:

“Essas borboletas podem significar o que?”

E o aluno Gabriel respondeu:

“A vida.”

E, em outro livro lido chamado “...E a Lua sumiu”, do autor Milton Célio de Oliveira Filho, a professora perguntou:

“Onde a lua foi parar? A lua realmente sumiu?”

Percebemos nestas questões elaboradas pela docente que as respostas não estavam prontas e acabadas na história. Era preciso compreensão dos alunos para saber responder a essas perguntas, pois, era necessário ir além do que a história poderia proporcionar ao leitor/ouvinte.

Nesses questionamentos, visualizamos o nível pragmático e estético da leitura, uma vez que as respostas estavam nas entrelinhas, além do texto. Desta forma, os alunos conseguiam por meio destas questões alcançar a ideologia do texto que é o nível maior de compreensão.

A função estética permite à criança o gozo e o prazer de ler, a fruição do texto e especialmente a ampliação do conhecimento, a fim de enriquecer a experiência de vida das crianças. Pois a importância da literatura infantil é de alimentar e estimular a imaginação dos pequenos, auxiliar no conhecimento da estrutura do seu eu, permite também ampliar a visão de mundo e alargar os horizontes cognitivos e emocionais e, por fim, contribui para a atribuição de sentido e significado a aprendizagens ligadas a mundos distintos, mas, complementares como a realidade e a fantasia.

Ao todo foram trinta e três dias de Hora do Conto e cada dia foi trabalhado um texto diferente sendo: 18 literatura Infantil; 9 Jornal; 2 Fábula; 2 Conto; 1 Música.

Diante desses dados, pudemos ter nossas primeiras impressões a respeito dos atos de leitura proporcionados pela professora em sala de aula, principalmente na Hora do Conto que é uma atividade realizada diariamente. Para Souza (2004), é imprescindível que o pequeno leitor em formação tenha contato com a literatura, com a poesia, com a música e diversos textos, pois concede à criança a oportunidade de vivenciar a história e sentir emoções, acionando a imaginação e a capacidade de ter uma visão reflexiva e crítica da realidade, porque são justamente nestas atividades que os professores conseguem transpor todo o significado que a cultura escrita tem e mais ainda, incentivar o prazer não somente pela leitura e pela escrita, mas também exercer a verdadeira função dessas habilidades que seriam seus usos sociais.

4.1.2 Idas à biblioteca: um caminho que (pode) dar certo.

Biblioteca
Solteira, fez dos livros sua única paixão.

Comprava as coleções mais raras, mal acabavam de ser editadas, e amorosamente guardava-as na vastíssima estante. Horas e Horas dedicava-se as filas perfeitas, livres de poeira, em absoluta ordem de cor e tamanho.

Quando morreu, a herdeira verificou que os livros, envoltos em fino papel, jamais lidos, haviam-se mantido intocados, preservados, virgens. (SIMÕES, 1996, p. 67 *apud* SOUZA; GIROTTO 2009, p. 62)

Neste tópico, temos como objetivo analisar as práticas de leitura realizadas a partir do uso da biblioteca da escola investigada e transcrever as condições de utilização para seus usos e valores no ambiente escolar.

Durante as observações realizadas, totalizaram-se sete idas dos alunos à biblioteca escolar, que ocorriam nos dias de quinta-feira logo após o intervalo, pois era a data já agendada pela escola da turma da 4ª série ir à biblioteca. O espaço reservado para a biblioteca é uma sala muito pequena perto do pátio da escola. Dentro da sala, havia sete estantes de ferro para colocar os livros que são organizados por séries e, na capa, há etiquetas que indicam para que série é aquele livro. Para tomar conta da biblioteca, foram delegadas duas professoras remanejadas, as quais ficavam encarregadas de anotarem em um caderno os livros que as crianças pegavam, no qual já continha a lista de chamada dos alunos e os livros emprestados durante o ano.

Havia também, nesta biblioteca, duas mesas pequenas com diversos livros espalhados sobre ela os quais eram selecionados pelas professoras que trabalham na biblioteca e constituindo-se nos únicos livros que as crianças podem escolher. E assim, acontece com todas as salas, já que as idas à biblioteca é um hábito que já faz parte da escola.

A rotina da sala de ir à biblioteca funcionava da seguinte maneira: nas quintas-feiras, logo após o intervalo, a professora acompanhava os alunos ao pátio onde sentavam em bancos e se organizavam em ordem alfabética para escolherem seus livros. Primeiramente, seis alunos formavam uma fila na mesa da professora responsável pela biblioteca para darem baixa no livro emprestado na semana anterior. Só depois disto, é que a criança poderia se direcionar a mesa onde estavam os livros já selecionados e escolher o que gostaria de levar para casa. Os alunos podiam pegar até três livros ou revista científica de curiosidades e tinham uma semana para ler.

Depois de escolhidos os livros, os alunos voltavam para a fila a fim de anotar o novo empréstimo e saíam da biblioteca, assim, sucessivamente, acontecia até que toda a turma pudesse entrar e escolher os livros. As crianças que haviam escolhido os livros voltavam para os bancos do pátio onde começavam a nova leitura.

Durante as observações da biblioteca, percebemos que a professora ficava organizando os alunos, indicando alguns livros quando solicitada e olhando nas estantes. Também percebemos que os alunos não podiam ter acesso às estantes para pegar os livros e que a pessoa responsável pela biblioteca não tinha paciência e preparação para indicar livros, autores, coleção e faixa etária. Isso foi notório pelo fato de observarmos que na mesa dos livros selecionados havia materiais escritos fora da indicação etária dos alunos, o que poderia prejudicar no interesse dos discentes. Essa situação pode ser constatada, visto que os livros que estavam na estante da biblioteca eram melhores e mais indicados para a idade dos alunos.

Por isso, durante a entrevista perguntamos à professora se os alunos tinham acesso à biblioteca escolar, e ela nos respondeu:

“(...) tem o acesso à biblioteca que eles podem estar vindo escolher (os livros), quer dizer o que eles oferecem.”

Nesta frase, a professora confirmou o que nós havíamos percebido, que os alunos até tem acesso à biblioteca e aos livros, mas não possuem a liberdade de olharem as estantes, pegarem, lerem a quarta capa e se interessarem. O que analisamos por intermédio das observações e entrevista é que os alunos são obrigados a escolherem livros já antes selecionados que, por muitas vezes, podem não despertar o interesse nas crianças. Vimos que os alunos pegavam um, dois até três livros, mas, que somente um desses três livros despertava o interesse de ler.

Isso pode estar ocorrendo pelo fato da escola não ter um funcionário formado em biblioteconomia, pois ele saberia organizar o espaço, os livros e receber os alunos na biblioteca. Sabemos que a biblioteca tem um papel muito importante dentro de uma escola e talvez adaptando funcionários mal preparados para assumir essa função de mediador entre os livros e os alunos, ao invés de facilitar o caminho dos pequenos aos livros, pode estar ocorrendo um afastamento deste percurso.

No entanto, durante conversas que tivemos com a professora no período de observação ela nos disse:

“Eu não acho certo essa seleção dos livros que elas (professoras remanejadas) fazem, mas, elas falam que os alunos iam tumultuar a biblioteca, bagunçando os livros da estante. Por isso, eu vou dando um jeitinho, olhando na estante alguns livros que podem despertar o interesse dos meus alunos e vou indicando para eles, ou eu pego e leio na Hora do Conto para a sala toda.”

Pudemos notar que isso que foi dito pela educadora ocorria mesmo, já que nas observações sempre víamos a Alice olhando as estantes, separando alguns livros e dando para alguns alunos que não gostavam dos livros que estavam separados na mesa. Geralmente esses alunos eram os leitores mais autônomos da sala.

Por isso, apesar das dificuldades encontradas no espaço físico, não podemos esquecer que a iniciativa da escola em promover esse ato dos alunos irem à biblioteca pode estar afetando positivamente estas crianças a se tornarem bons leitores e, posteriormente, bons produtores de texto. Uma vez que percebemos um grande interesse dos educandos em irem à biblioteca pegar livros para lerem, ademais as conversas entre os alunos e as trocas de livros aconteciam diariamente durante as aulas. Outro fator importante é a motivação e o incentivo que a professora dava aos alunos para irem a esse espaço, pois ela não se importava com os desafios enfrentados, simplesmente assumia seu papel como leitora e mediadora de leitura.

Para Lerner,

o desafio de dar sentido a leitura tem, então, uma dimensão institucional e, se essa dimensão é assumida, se a instituição como tal se encarrega da análise do problema, se seus integrantes em conjunto elaboram e levam a praticar projetos direcionados a enfrentá-lo, começa a se tornar possível encurtar a distância entre os propósitos e a realidade. (2002, p.97).

Por isso, a escola como instituição tem o dever de lutar pelos direitos dos alunos e recorrer a melhores condições estruturais no ambiente escolar, fornecendo uma biblioteca espaçosa, com lugares onde os alunos possam executar suas leituras, tendo funcionários capacitados em serem mediadores de leitura; onde possa desempenhar um papel transformador na vida de alunos e de toda uma comunidade que necessita de acesso à cultura e ao prazer de ler, promovendo atividades de leitura.

É claro que, ao defendermos uma biblioteca no ambiente escolar, não esperamos que esta seja a solução de todos os problemas de fracasso de leitura que assombra o país, pois sabemos da existência de outras instâncias que levam a esse determinante. O que queremos dizer é que para isso funcionar, não é preciso somente uma sala com prateleiras cheias de materiais escritos, livros, mesas e cadeiras para acomodar os alunos. É preciso ter em mente e na ação um trabalho diferenciado o qual leve os alunos a despertar para o mundo letrado. Possibilitar a eles aprenderem que naquele espaço poderão ir a lugares nunca antes sonhados os quais só serão descobertos por meio da leitura e do empenho pela busca do conhecimento.

Observamos que, se as escolas assumem um papel de instituição leitora, podem ter grandes chances de alcançar sucesso neste aspecto na vida de seus alunos. Se for feito um bom trabalho, em sala de aula, diariamente, de incentivo à leitura e à escrita e se a instituição educacional como um todo desempenhar um bom projeto no qual desenvolva com os alunos atividades que permeiam a língua escrita, pode-se supor que isto marcará relativamente a vida dessas crianças.

Por isso, é tão importante o espaço bibliotecário na escola, porque, assim, os livros são mais vistos e lidos; os materiais escritos, mais usados e esses objetos de leitura e escrita, mais socializados e compartilhados entre as crianças. Formando, então, uma comunidade de leitores. Que segundo Chartier (1994, p. 26), “comunidades interpretativas, cujos membros compartilham os mesmos estilos de leitura e as mesmas estratégias de interpretação.”

No próximo tópico, iremos analisar as práticas metodológicas adotadas pela professora e a mediação de leitura exercida por ela a partir do hábito de emprestar livros e doar jornais aos seus alunos.

4.1.3 A leitura fora dos muros escolares: o empréstimo de livros e a doação dos jornais.

Outra atividade de incentivo a leitura realizada pela professora, durante nossas observações, foi o empréstimo de livros e a doação de jornais. Este trabalho funcionou da seguinte maneira: a professora selecionou dois livros de literatura infantil de sua biblioteca particular e emprestava para os alunos levarem para casa. Estes livros

rodavam pela sala por meio da lista de chamada. E era categorizado um para os meninos e, o outro, para as meninas. Cada aluno tinha dois dias para ficar com o livro, trazer e passar para o próximo nome da lista.

Na entrevista, perguntamos à professora quais eram os trabalhos realizados por ela que mediavam a leitura na sala de aula, e docente mencionou que:

“Tem dois livros na sala que estão rodando que é passado pra cada aluno e cada aluno pode ficar dois dias com ele, e os jornais também que como são poucos só 5 exemplares eu entrego para o aluno e ele pode estar levando para casa para ler.”

Com este trabalho realizado pela professora, vimos o interesse das crianças em levar o livro para a casa e ler, pois não era obrigatório pegar o livro, mas todas as crianças queriam ler o livro emprestado pela professora. Quando perguntamos à Alice a respeito deste hábito, ela nos disse que:

“Estes livros são meus, gasto parte do meu salário para comprá-los, ao todo já passaram de 100 livros de literatura infantil, e não me incomodo de emprestar, porque os alunos já sabem manusear os livros e não vão estragar. Acho que livro é para ser lido, por isso, empresto, compro tudo isso para eles mesmo e para mim claro, que amo ler.”

Durante as aulas, percebemos também que a professora tinha o hábito de trazer para a sala de aula os jornais que a escola recebia. Como eram poucos exemplares, pelo menos uma vez por semana, ela escolhia dois alunos e doava esses jornais para eles levarem para casa para lerem. Os jornais que iam sobrando, ela os colocava no armário no fundo da sala, onde os alunos tinham acesso se quisessem lê-los ou levá-los para casa.

A professora fazia um trabalho intenso com jornais, inclusive muitas leituras feitas por ela para os alunos na Hora do Conto eram as notícias dos jornais da cidade. Ela nos disse que estava fazendo um projeto de leitura de jornal, por conta disso, percebemos um grande interesse da turma em ler jornal, porque muitas vezes quando acabavam as atividades feitas em sala de aula, eles pegavam os jornais que ficavam expostos no armário no fundo da sala para ler.

Ao questionarmos a docente, se achava importante o empréstimo de livros e a doação dos jornais para os alunos, ela nos disse:

“Eu acho, porque é uma maneira de estar estimulando, porque geralmente quando eles vêm à biblioteca buscar livros, alguns, nem todos, mas alguns pegam o livro na

marra, pegam os livros fininhos, mas eu não tenho aquela cobrança com este livro que eu empresto, eu empresto só para eles lerem.”

Diante de tal resposta, Tavares e Ferreira compreendem que,

a escola se constitui como âmbito imprescindível para as práticas de leitura e escrita, por isso é preciso que esteja incorporada no quadro de maior complexidade das relações entre as agências socializadoras em que as crianças fazem uso das práticas de letramento. (2009, p. 14).

Por isso, vimos o papel importante que esta professora exerce na vida leitora desses alunos, pois, desta forma, ela tem facilitado a chegada dos educandos aos livros, promovendo ações de leitura não somente dentro da sala de aula, mas também fora dela, porque muitas crianças não possuem esses materiais escritos disponíveis em casa. Exercendo essas atividades, a educadora tem formado nos alunos o hábito de ler e tem mediado o diálogo entre o texto e o leitor.

Entretanto, ainda há outra prática de leitura exercida pela professora que vimos como forma de estimular os alunos a lerem. E esta atividade se chama *Roda da leitura* que veremos a seguir.

4.1.4 Roda da leitura: compartilhando histórias, descobrindo os livros.

Sabemos que a diversidade de textos é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Não é porque uma criança já sabe ler, ao decodificar os códigos que a torna leitora. Ao contrário, segundo Cosson,

crecemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (2007, p. 35)

Segundo a docente, *A Roda da leitura* nasceu da necessidade em colocar a sala numa situação de desafio, propondo um nível maior do que simplesmente ler, mas também de relacionar-se com a leitura e doar esta leitura a alguém. Em todas as nossas observações, a *Roda da Leitura* aconteceu três vezes. Esta atividade tinha como objetivo expor as leituras que os alunos estavam fazendo no momento. A professora pedia para as crianças sentarem em círculos e falarem oralmente para toda a turma sobre o livro que haviam lido, socializando a leitura.

A primeira *Roda da Leitura* aconteceu no dia 19 de maio de 2011, e os alunos tiveram que expor os livros que tinham pegado na biblioteca e lido durante a semana, pois a roda acontecia na quinta-feira no primeiro momento da aula antes deles devolverem os livros à biblioteca.

A professora iniciou a fala, mostrando para a turma o livro que ela mesma estava lendo, leu o título que era “Estratégias de leitura” da autora Isabel Solé, mostrou a capa, falou sobre editora, a autora e leu em voz alta um parágrafo do livro. Quando terminou, pediu para o aluno do lado dela falar e assim sucessivamente todos os alunos falaram de suas leituras.

Em todo momento da contação dos alunos, a professora os interrogava, explorando o livro ao máximo e os guiando com tais questionamentos:

Qual o nome do livro que você leu?; Mostra a capa para gente?; Quem é o autor?; Qual é a editora?; Leia o que você mais achou interessante?; Você gostou deste livro?; O que você entendeu?; Você aprendeu alguma coisa com ele?; Alguém ficou curioso de ler este livro?; Por que você escolheu este livro? Lá em cima da mesa tinha um monte por que você escolheu este?; Você se lembrou de alguma coisa? De algum outro livro?

Essas perguntas aconteceram durante todo o momento, com todos os alunos. E, após a *Roda da Leitura*, a professora perguntou que conclusão eles poderiam tirar deste momento. Então, ela foi até a lousa e registrou o que os alunos falaram, produzindo uma conclusão coletiva.

A conclusão elaborada por ela e pelas crianças foi:

“que cada pessoa tem um gosto diferente de livros; que qualquer um pode ler livro infantil, independente da idade; temos que “dar uma chance” para o livro, não julgar o livro pela capa e título; serve para gente interagir com o livro: ler para aprender, ler para relaxar, ler para conhecer coisas novas.”

Portanto, diante desta conclusão realizada pelos alunos, Cosson (2007), pondera que aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular de leitura. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.

E são justamente estas relações entre os livros e os leitores que a professora investigada tenta exercer em suas práticas metodológicas de leitura. Transpondo a

seus alunos todo o valor que a leitura tem e o poder de transformar as pessoas em seres dotados de conhecimento.

A outra *Roda da leitura* aconteceu na semana seguinte, no dia 26 de maio de 2011, mas, desta vez, a professora tinha proposto para os alunos trazerem um livro de casa, qualquer livro que eles haviam lido ou não. Os discentes iriam compartilhar com as outras crianças os livros que tinham em casa.

Nesta atividade, os alunos fizeram o círculo na sala, e a professora iniciou a Roda mostrando para eles os livros que ela havia trazido de casa, os quais eram seus primeiros livros e que ela os tinha guardado há mais de vinte anos. Depois que Alice expôs seus livros, pediu para o próximo aluno mostrar qual livro tinha trazido e, conforme os alunos expunham, a docente perguntava:

Qual livro você trouxe?; Você já leu?; Você comprou ou ganhou?; Você ganhou em alguma data especial?; Se você comprou, qual critério que você usa para escolher o livro?; Você gosta desse livro?; Se você leu, fale um pouco da história pra gente.

Assim, a professora perguntava, e os alunos respondiam às questões, mostrando a capa, dizendo se haviam comprado ou ganhado, se haviam lido e contavam um pouco da história para a sala.

Logo após o término da atividade, a professora foi à lousa para escrever o que os alunos haviam concluído da Roda da Leitura dessa semana. Assim, os alunos disseram que:

“a maioria dos alunos desta classe compra ou ganha livros; alguns alunos não têm livros em casa; que o exemplo de ler pode vir de casa; lendo a gente aprende a escrever melhor e a ler melhor.”

Por isso, para Hebrard, “é possível aprender a ler? Para a escola é evidente que sim [...], no entanto, para a sociologia das práticas culturais a leitura é uma arte de fazer que mais se herda do que se aprende.” (1993, *apud* LERNER, 2002 p. 58).

O que percebemos é que, com o objetivo desta atividade de *Roda da Leitura*, o fato de os alunos trazerem livros de casa pode indicar quem são leitores ou não, quem já possui o hábito de ler, quem é incentivado a ler em casa e quais são aqueles que não têm livros, tendo a escola como sua única esperança de acesso a esse bem cultural.

A última *Roda da Leitura* observada ocorreu no dia 02 de junho de 2011, na qual a professora disse:

“Hoje nesta roda além da gente expor os livros da biblioteca, nós vamos fazer o seguinte: hoje nós vamos dar recomendações de livros.”

Então, ela perguntou:

“Yasmin, dos livros que você pegou, qual você recomendaria para outro aluno ler? Por que?”

Assim, a aluna falou o nome do livro e fez uma síntese oral da história que ela indicaria para os outros alunos lerem.

Desta maneira, a docente foi questionando todos os alunos:

Qual livro você recomendaria?; Por quê? Conte-nos um pouco da história?; Você gostou? Por quê?; Quem você acha que aqui na sala gostaria de ler este livro?; Você levou quanto tempo para ler ele?; Em que horário você leu?; Alguém leu para você?

Após esta série de interrogações a todos os alunos, Alice perguntou:

“Que conclusão nós podemos tirar desta roda?”

E Gabriel respondeu:

“cada vez que fazemos uma roda da leitura a gente vai expondo os livros e se interessando mais.”

A professora, então, pediu para os educandos escreverem a conclusão no caderno queria ditar o que o Gabriel havia falado, pois o aluno havia conseguido resumir tudo o que ela estava sentindo; que estava acontecendo na sala com esta atividade de *Roda da leitura*.

Portanto, percebemos durante as três atividades de *Roda da leitura* o amadurecimento destas crianças como leitoras em formação, e isto foi possível pelo fato da professora colocar sempre a leitura em papel de destaque em suas aulas. Visto que, em todas as discussões sobre os livros lidos, os alunos tinham realmente lido o livro seguindo a linha cronológica da história, eles gostavam de ler, gostavam de falar sobre o que estavam lendo e, o mais importante, eles sabiam os objetivos da leitura.

Diante dessas observações, percebemos que a professora tem formado em sua sala de aula uma comunidade de leitores que, conforme Cosson,

é essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (2007, p. 47-8).

A partir desta atividade de leitura, os alunos relacionam-se tendo sobre o que falar, fazendo crescer seu repertório de leitura e de seus colegas. “Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos.” (COSSON, 2007, p. 48).

Por isso, o professor pode ter um papel importante na construção deste leitor autônomo, que sabe selecionar e indicar um livro, que possui a liberdade de escolher o livro que mais gostou, que não termina a leitura do livro que não despertou interesse, do que fala, ri, chora, sonha e viaja com as histórias. Todas essas experiências só são possíveis de acontecer, se o professor souber desenvolver com os alunos atividades de leitura com objetivos e fundamentos bem elaborados, deixando explícito o prazer que é ler.

Depois de analisarmos as práticas metodológicas de leitura e a mediação exercida pela professora investigada, vamos agora ao próximo tópico para discutirmos essas mesmas ações, mas, do ponto de vista da produção textual.

4.2 Práticas metodológicas e mediação adotadas: na produção textual

Durante as observações realizadas, vimos diversas atividades de produção de texto em sala de aula. Observamos, também, que os alunos já possuíam um caderno específico para essa prática, e que tais trabalhos faziam parte do planejamento da professora. Por isso, procuramos, neste tópico, primeiramente descrever as atividades de escrita realizadas, para depois somente analisar as atividades. Escolhemos, desta forma, pelo fato das dez produções de textos observadas seguirem a mesma estrutura, por isso, temos o intuito mostrar quais eram as propostas e como ocorriam essas atividades nas aulas de Língua Portuguesa para, posteriormente, analisarmos em conjunto tais produções de texto.

A primeira produção escrita ocorreu no dia **23-03-2011**. A professora distribuiu o caderno de Produção de Texto aos alunos, escreveu na lousa Produção coletiva e fez um gráfico organizador na lousa para eles copiarem no caderno. Logo depois, leu a notícia do jornal da cidade em que o título era: “25 cidades da região de Presidente Prudente poderão ficar sem água a partir de 2015.” A docente discutiu oralmente com os alunos a respeito desta notícia, falando das consequências que isso iria trazer e o que as pessoas teriam que fazer para evitar isso.

Alice perguntou, então, o que precisa para escrever um texto e os alunos responderam que era preciso de caderno, de lápis, borracha, etc.

E a professora falou:

“Materiais, e o que mais?”

E as crianças responderam:

“Um tema, um título, pensar.”

A educadora, dessa forma, falou que precisava pensar em um tema e palavras-chave e escreveu na lousa “Água”, perguntou quais seriam as palavras geradoras. Os alunos começaram a falar o que vinham na cabeça deles: chuva, gelo, sede, chuveiro, parque aquático, piscina, torneira. Então, essas palavras geradoras teriam que aparecer no texto em algum momento.

A professora começou a explicar que, para escrever um texto, tem que contextualizar, pensar no tempo, espaço, narrador, parar e refletir. Naquela ocasião, o texto seria coletivo, neste sentido, os alunos decidiram tudo juntos, decidiram que iriam escrever a notícia no futuro, em 2015. Escolheram que o narrador seria em 1ª pessoa do singular e, por isso, a professora explicou que eles teriam que ter cuidado na conjugação dos verbos. Delimitaram também que o texto deveria ter no máximo vinte e cinco linhas.

Ela propôs que eles teriam que dar uma ideia e defendê-la. Explicou que no texto deveriam convencer as pessoas do tema proposto. Alice disse que para produzir um texto é necessário ter:

“paciência, refletir. Isso se chama dissertação, pois, tem que ter começo, que é situar o leitor do que se trata, meio, que é o desenvolvimento, e o fim que é a conclusão dos fatos.”

A professora também perguntou quem seria o leitor, e falaram que eles mesmos. Depois foi a vez de decidir o título do texto, e os alunos optaram que seria: “Água acabou”

A docente começou a montar o texto com as crianças coletivamente e, conforme foram falando, Alice foi escrevendo na lousa, ajudando, interrogando e fazendo os alunos pensarem. A cada parágrafo escrito, ela lia o texto em voz alta, para ajudá-los, e falava:

“Imagem essa cena gente! Tentem desenrolar a ideia.”

Algumas frases ditas pelos alunos foram descartadas, pois não “casava” com os parágrafos. Toda vez a professora lia e os mostrava o que já estava pronto, sempre interrogando. Quando os alunos falavam algo interessante, mas com erros de concordância, arrumava a frase para dar conexão ao texto. Algumas crianças queriam fazer diálogo, mas Alice falava que não havia diálogo neste texto.

Para entrar na conclusão da produção textual, eles já haviam escrito todas as palavras geradoras e já estavam sem saber como terminar a história. Então, a professora lançou uma ideia e concluiu o texto com as suas palavras.

Leu em voz alta novamente, mostrando para as crianças como a história tinha ficado e quando terminou de ler, perguntou para os alunos:

“Quantas vezes eu li esta história?”

E eles falaram:

“Umas dez vezes!”

Por isso ela falou:

“Viu sempre é importante fazer esse exercício de vai e volta, ler e voltar, arrumar, corrigir as palavras, substituir o que não estiver concordando. É legal dar para o colega ler porque às vezes ele consegue ver o que você não tem conseguido ver.”

Depois do texto coletivo, Alice entregou uma folhinha para eles com o gráfico organizador no qual tinha os espaços para eles colocarem o tema e as palavras geradoras que seriam as seis palavras que deveriam aparecer no decorrer do texto, pois, agora, os alunos iriam produzir outro texto sozinhos, mas, com limite de 15 linhas.

Enquanto as crianças iam escrevendo o texto, a docente ficou na mesa resolvendo as dúvidas que os alunos tinham e, conforme foram terminando, individualmente, levavam para a educadora corrigir os erros de pontuação, falta de

concordância e palavras escritas erradas. A professora corrigia e falava para o aluno quais tinham sido os problemas.

O que pudemos perceber, nesta primeira produção de texto, é que logo no começo do ano os alunos já tinham um caderno específico para realizarem as atividades escritas. Isso se torna importante porque vimos que a professora valoriza esta atividade, mas, ao mesmo tempo, ruim, pois ter um caderno de produção de texto pode colocar esses escritos em uma situação de sem utilidade, pois, ficam guardados em armários, sem ter outros leitores e usos.

Outro aspecto importante que percebemos foi que, no primeiro momento da aula, a professora preparou a produção de texto dando condições para os alunos escreverem, pois ela leu primeiramente o jornal com a notícia da falta de água, depois de lido expôs suas opiniões, também interrogou-os para que discutissem oralmente o tema, deixando que falassem o que entendiam sobre o assunto, abordando o tema da produção de texto coletiva. Então, a respeito do assunto os alunos sabiam escrever, pois, já tinham um conhecimento prévio de que no futuro podemos ficar sem água, e a educadora colaborou com isso lendo um texto informativo, expondo mais detalhes do caso. Por isso, tinham argumentos para escrever um texto com este tema.

Porém, ao propor um texto dissertativo, a professora não poderia ter lido somente um texto jornalístico, já que são textos escritos de maneiras diferentes. Se seu objetivo era ensinar às crianças a escreverem um texto dissertativo, ela, então, poderia ter feito a leitura no início da aula antes da produção coletiva, de uma dissertação. Porque, assim, estaria modelando de forma correta e atingindo seus objetivos na escrita dos alunos. Mas, a professora conseguiu explicar aos educandos como era a estrutura de um texto dissertativo, uma vez que falou que eles deveriam defender um ponto de vista, expondo suas opiniões sobre o tema e que o texto deveria ter começo, meio e fim, porém, ao escreverem a produção coletiva na lousa, a professora juntamente com os alunos elaborou um texto narrativo.

O que pudemos notar é que, logo após a produção coletiva, a professora solicitou aos alunos para escolherem um tema que mais lhes agradasse, sem saber se os alunos possuíam conhecimentos prévios suficientes para escreverem sobre determinados assuntos e produzir um texto dissertativo. O que, no caso, devido à

exemplificação dada no texto coletivo, todos os alunos acabaram produzindo textos narrativos com diversos temas.

A correção, também, chamou-nos atenção pelo fato da professora ser a única leitora dos textos produzidos, já que, quando perguntou aos alunos quem seria o leitor destes textos, disseram que seriam eles mesmos. Mas, não houve em nenhum momento a troca dos textos entre as crianças para que pudessem ler um do outro. Um ponto importante é que a professora leu todos os textos com os educandos, corrigindo individualmente, mostrando para o aluno a sua dificuldade, o que faltava no texto e o que deveria fazer para melhorar no próximo texto, visto que, na maioria das vezes, a professora mesma consertava o texto dos alunos, acrescentando palavras e até frases. Por isso, não houve um momento de reescrita dos textos dos alunos, e as crianças não voltaram a ler novamente. Assim, a produção de texto encerrou-se neste momento.

Portanto, ao se pensar em uma atividade de escrita efetiva que não abra mão do pedagógico imposto pela escola, já que estamos falando de uma produção realizada na escola, mas, que cause relações significativas com o meio social ao qual o aluno pertence, é preciso entender que,

questões como “o que significa escrever” e “o que significa ensinar a escrever” são constantemente evocadas por aqueles que, de uma forma ou de outra, se sentem responsáveis por formar produtores de textos competentes, capazes de interagir, pela escrita, de forma eficaz, em diferentes instâncias interlocutivas. Essas preocupações são sinalizadoras de que a uma concepção tradicional, que manda escrever, contrapõe-se uma outra, que objetiva entender os processos de escrita, o funcionamento de um texto escrito, para poder ensinar. (LEAL, 2008, p. 53).

Por isso, a professora, ao propor esta produção de texto, poderia continuar com o objetivo de ensinar a estrutura de um texto dissertativo aos alunos, mas, não poderia esquecer-se de combinar o pedagógico com a verdadeira função do texto, que é social.

A segunda atividade de escrita observada ocorreu no dia **25-03-2011**. Surgiu por intermédio de uma atividade do livro didático em que a unidade explicava o que era narrador-personagem. Primeiramente a professora perguntou para os alunos o que seria narrador-personagem e, logo depois, escreveu na lousa uma explicação que sintetizava o significado de narrador-personagem. A docente explicou que:

“o narrador-personagem é quando o narrador é o personagem da história e geralmente o texto é escrito em 1ª pessoa.”

Logo depois, eles leram oralmente um texto do livro didático, chamado “Recado de fantasma”, porém o texto estava sem final. Então, os alunos teriam que criar um fim para a história. Esta produção escrita foi feita em dupla e, conforme os alunos foram terminando o final da história, levavam para a professora corrigir individualmente cada dupla.

Nesta atividade, percebemos que a professora seguiu a proposta sugerida pelo livro didático com intuito de ensinar às crianças o que era um narrador-personagem. Então, vimos que o texto, no caso, foi utilizado como pretexto de ensino escolar.

Uma questão que nos chamou atenção é que, antes da produção textual, a professora explicou o que era narrador personagem e exemplificou com um texto deste tipo textual, mostrando para os alunos o objetivo da escrita naquele momento. Entretanto, a proposta da produção de texto não surgiu de interesse dos alunos, pois eles já tinham o esboço do texto que era necessário somente terminá-lo, apesar de que o tema proposto chamou atenção das crianças. A produção de texto não teve outro leitor a não ser a professora e a dupla que fez o texto. Neste sentido, foi interessante, posto que o trabalho em grupo torna-se muitas vezes desafiador e ocorrem diversas trocas de experiência.

Porém, o texto produzido não teve um trabalho de reescrita, foi corrigido pela professora, servindo apenas para cumprir o planejamento do uso do livro didático.

No dia **31-03-2011**, ocorreu a terceira produção de texto, na qual a professora distribuiu o livro didático e leu com os alunos as características de um conto. Mostrou que, para a escrita de um conto, é fundamental o aparecimento de algumas características, e a estrutura do conto é composta por: apresentação, desenvolvimento, conflito e resolução.

A professora foi explicando o que era cada um destes aspectos, interrogando as crianças e escolhendo cada aluno para ler as definições conforme estava no livro didático. Para exemplificar, a professora usou o livro *Crepúsculo* como forma de explicar as passagens do conto mostrando para as crianças tais características.

Tudo isso foi explicado a fim de a educadora realizar a proposta de produção de texto no qual os alunos teriam que criar um conto de terror seguindo as dicas do livro didático. Então, a professora explicou que, no caderno de produção de texto, eles iriam colocar a data e escreveriam: Conto de terror. Em seguida, revelou que, quem tivesse dificuldade, poderia elaborar o conto por partes ou se preferissem, poderiam escrever um texto corrido.

Logo depois, a professora distribuiu o caderno aos alunos para que começassem a produzir. Ela falou, também, que eles poderiam se basear em algum filme que viram ou em outros livros que leram. Durante a produção textual, a docente não foi solicitada, e os alunos permaneceram em silêncio fazendo cada um seu texto.

Conforme os educandos iam terminando, levavam a produção para a professora corrigir. Ela corrigia individualmente com a presença do aluno.

Vimos, nesta atividade, que a proposta estava no livro didático e que mais uma vez tinha o objetivo de ensinar aos alunos a escreverem um tipo textual, pois a professora quis ensinar a estrutura de um conto. Percebemos que as explicações da educadora sobre o que era conto foram bem claras e objetivas e estavam pertinentes de acordo com o livro didático. Mas, para exemplificar o que era um conto, recontou oralmente o livro “Crepúsculo”, talvez ela pudesse ter utilizado “Contos de enganar a morte” do autor Ricardo Azevedo e conseguido alcançar um objetivo melhor na exemplificação, trazendo outros contos curtos para os alunos lerem em sala de aula, já que nem todos os alunos leram o livro citado pela professora, ademais esse livro não segue a estrutura de um conto proposto pela atividade.

A escrita foi realizada no caderno de Produção de texto, o que faz destes escritos algo acabado, sem finalidade, visto que a professora é a única leitora, e a escrita se encerrou na correção da docente. Não podemos esquecer que o tema foi bastante abrangente e empolgante, pois, logo após a correção da atividade, a professora estava muito feliz com o resultado dizendo que quase todos os alunos haviam conseguido cumprir todas as características do conto. No entanto, não houve discussão da utilização do conto produzido. Alice, também, não mostrou aos alunos as partes separadas do conto, dificultando a sistematização dos alunos em aprender o que seria cada uma delas.

A quarta produção de texto aconteceu no dia **01-04-2011**. A professora escreveu na lousa: “Trabalhando com jornal; grupo de quatro pessoas; pesquisar por temas: saúde, esporte, policial, cotidiano, diversão, classificados; colocar a data da reportagem e página.”

Então, Alice pediu que os alunos formassem grupos de quatro pessoas e pesquisassem no jornal todas as reportagens sobre o tema sorteado que pudessem interessá-los, pois iriam fazer um cartaz colando as reportagens escolhidas e produziram texto a respeito do tema escolhido.

Para explicar aos alunos como entender o texto jornalístico, a professora disse:

“Vocês vão perceber que tem algumas notícias como policiais tem uma coluna específica, uma parte específica que tem essa notícia. Quem pegar cotidiano o que quer dizer, são notícias da nossa cidade, das cidades vizinhas. Quem pegar o tema diversão vai ver charge, tirinhas, cinema, teatro, piadas, fotos e etc. E nos classificados vão encontrar compra e venda de carros, motos, terrenos, casas e tem mais, tudo que vira lei tem nessa parte do jornal, quando uma pessoa se aposenta tem que aparecer no jornal, quando uma pessoa vai se casar aparece no jornal.”

Após a explicação, a docente sorteou os temas, e os alunos começaram a folhear o jornal procurando notícias referentes ao seu grupo. Enquanto eles escolhiam as reportagens, a professora foi passando nos grupos para ajudá-los e para ver se eles estavam tendo o cuidado de marcar a data e a página de onde foi recortada a reportagem.

A professora pediu para os educandos lerem e selecionarem as reportagens que gostariam que fossem para o mural. Enquanto isso, ela preparava os murais de cada grupo para os alunos colarem as reportagens. Alice explicou que, no painel, deveriam escrever no alto da folha um título e colarem em baixo as reportagens, colocando data e número da página da notícia recortada.

Logo depois que as crianças terminaram de colar e montar o cartaz, a educadora pediu para escolherem uma das reportagens que achavam que merecia destaque, pois, teriam que escrever um texto sobre essa reportagem. Os alunos deveriam escrever sobre o que era a reportagem, porque era importante, o que anunciava e porque estava no jornal. Assim, os alunos escreveram o texto em um rascunho e levaram para a professora corrigir, para, só depois, escreverem no mural ao lado da reportagem escolhida.

Quando todos terminaram, a professora falou que os alunos teriam que se apresentar para a sala oralmente. Ela chamou os grupos por tema, e foram à frente para apresentarem o cartaz. Todos os grupos expuseram seu mural para a sala e, conforme os alunos iam expondo, a professora questionava e comentava as reportagens escolhidas.

Pudemos perceber, nesta produção de texto, que houve outro tipo de suporte textual, pois agora o foco era o jornal e a escrita jornalística. Esta proposta foi elaborada pela professora e foi muito importante pelo fato dos momentos de leitura das notícias do jornal, discussão com os colegas, análise das reportagens e escrita de um texto de opinião sobre o tema abordado.

Outro ponto importante é que os alunos tiveram um leitor/ouvinte do texto escrito diferente, uma vez que elaboraram o texto em grupo e apresentaram para o restante da sala. Mesmo que a professora tenha corrigido individualmente cada texto, foi de suma importância a apresentação dos mesmos, porque os alunos tiveram um objetivo de escrita, um para que e para quem escrever.

A quinta produção textual aconteceu no dia **04-04-2011**. A docente pediu para eles pegarem o caderno de português. E perguntou:

“quem se lembra do que precisa um conto? Quais são as características principais do conto?”

Os alunos responderam:

“apresentação; desenvolvimento; conflito - clímax e desfecho.”

A professora revisou cada item para os alunos recordarem e entregou uma folha com alguns exercícios para analisarem o conto. Então, pediu para a aluna Camila ler o conto que estava na folha impressa, pois este texto foi escrito pela própria aluna na aula anterior. Como a produção continha todas as características de um conto, Alice o pegou como exemplo e digitou em uma folha para que todos os alunos pudessem lê-lo e fazerem as atividades que a educadora havia elaborado.

Depois da leitura do conto, a professora explicou o exercício dizendo:

“Vocês vão pintar o texto de vocês, por exemplo. Vocês vão procurar no texto a apresentação e vão pintar lá no texto de azul; depois o desenvolvimento de amarelo e façam a mesma coisa, o clímax de vermelho e a resolução de verde.”

A seguir, a docente comentou:

“Como segundo exercício vocês vão ler até o clímax e vão escrever outro final. Vocês vão escrever outro desfecho, vão resolver esse problema colocado no clímax. Agora são vocês que vão fazer o final para este conto, vão esquecer esse da Camila.”

Ao analisarmos esta atividade de escrita, percebemos algo muito importante que foi o fato da professora selecionar um texto feito por uma aluna na aula anterior como exemplo de conto para ser lido pela turma. Assim, este conto teve outros leitores. Neste sentido, a professora pode mostrar um bom conto, com todas as características estruturais necessárias, enfatizando aos alunos que assim como a Camila, escreveu bem delimitando cada elemento, toda a sala poderia fazer o mesmo. A docente, neste momento, também eleva a autoestima do produtor de texto, que está formando. Importante ressaltar que a professora utilizou-se do texto da aluna para realizar uma atividade de aprendizagem, pois, primeiramente, os alunos tinham que identificar a estrutura do conto para só depois realizar a produção escrita. Isso sistematiza o aprendizado das crianças que, ao pintar de cores diferentes os elementos do conto, percebem suas diferenças estruturais e lhes dão condições de atribuí-los na atividade seguinte.

A sexta produção textual aconteceu no dia **08-04-2011**. A educadora entregou o caderno de produção de texto e pediu para eles montarem uma história em quadrinhos impressos. Para tanto, a docente entregou três imagens que abordavam sobre a dengue, mas avisou que os quadrinhos não tinham ordem e que eram apenas um complemento para ajudar a lembrar o que pode causar a dengue. Para os alunos realizarem esta atividade escrita Alice disse:

“Vocês podem falar o que pode fazer proliferar os mosquitos; sintomas e prevenção. Vocês podem fazer com começo, meio e fim colocar um título que chame atenção, como sinal de alerta.”

Enquanto as crianças realizavam o texto, a professora ficou em sua mesa tirando as dúvidas dos alunos e lendo as histórias, conforme os alunos iam terminando.

Pudemos perceber, nesta atividade, que a docente utilizou outro tipo textual como forma de exercer a prática escrita de seus alunos, pois, desta vez, ela usou as imagens das histórias em quadrinho para estimular os alunos a escreverem uma produção de texto. Isso poderia ser significativo se o texto não tivesse apenas o

objetivo de informar os alunos do perigo da dengue, já que há outras estratégias de ensino para tratar desse assunto.

Até mesmo as histórias em quadrinhos que é um tipo textual que chama a atenção das crianças e, por ser um texto curto, é de fácil e rápida leitura. Essas historinhas foram realizadas no caderno de produção de texto, e o único leitor foi a professora. Em nenhum momento, houve a explicação do que são histórias em quadrinhos, onde os alunos podem encontrar este tipo de texto, como se faz a escrita de um texto em quadrinhos e qual é o uso da escrita deste texto.

No dia **27-04-2011**, ocorreu a sétima produção de texto, na qual Alice iniciou a aula lendo a notícia “Lei obriga plantio de árvore” do jornal local “O Imparcial.” Caderno Cidades, 3b.

Ao ler, a docente foi questionando e perguntando:

“O que vocês acham? Isso vai melhorar?”

Após discussão com os alunos a respeito do tema, a professora passou uma proposta de atividade em que separou a sala em grupo e pediu para cada grupo produzir um cartaz informativo sobre o plantio de árvore.

No cartaz teria que ter título, ilustração, informação, autor, letra legível e capricho, mas, antes eles teriam que fazer um esboço (rascunho) para ela corrigir. Os grupos foram separados e, conforme foram fazendo o rascunho com a opinião deles sobre o assunto, foram levando para a professora corrigir antes, para só depois passarem a limpo na cartolina. Os cartazes foram confeccionados e colados pela escola com o intuito de informar a todos os alunos da escola a respeito deste tema.

Nesta produção textual, vimos mais uma vez que a educadora utilizou do jornal para produzir um texto informativo. Não podemos esquecer que o tema surgiu da leitura de uma notícia da cidade, a qual desperta interesse das crianças. Principalmente pela discussão que os alunos puderam ter a respeito deste assunto com os colegas do grupo, fazendo com que essa prática estimule os alunos a falarem e a arguirem a respeito de suas opiniões. Entretanto, a professora não explicou aos alunos o que era um texto informativo, lendo apenas o jornal como forma de exemplificar e focando somente na estética do cartaz, se esquecendo da produção textual que, no caso, seria um texto informativo. Diante disso, Kaufman e Rodríguez

(1995), nos diz que antes do ato de produzir o texto os alunos precisam conhecer um modelo textual, para depois se apropriar das características deste gênero e produzir bem seus próprios textos. Mas, a autora nos afirma a relevância do uso dos cartazes na escola como meio de se trabalhar a escrita.

Por isso, essa ação proposta pela professora foi a oportunidade dos alunos escreverem e serem lidos por outras pessoas, já que os cartazes seriam pregados nas paredes da escola. Isso se torna interessante, pelo fato dos alunos escreverem e serem lidos por alguém, principalmente, um texto informativo que expõe o pensamento pessoal de cada um a respeito de determinado assunto. Por isso, essa produção textual teve um objetivo e um fim destinado ao texto escrito, mas não houve a explicação de como os alunos poderiam estar utilizando o texto informativo fora da escola.

No dia **28-04-2011**, na oitava atividade de escrita, a professora pediu para os alunos pegarem o caderno de produção de texto e escreveu na lousa Produção de texto – Relato de experiência. Tema: “Excursão à Usina Hidrelétrica Capivara” no dia 25 - 04- 2011.

Alice explicou o que ela queria como atividade escrita, mostrando aos alunos o que é um relato de experiência. Ela mostrou aos alunos quais são as características principais do relato de experiência e falou:

“que sempre tem que ser escrito na primeira pessoa, do singular ou plural; o relato sempre é de uma coisa que você já viveu, mostrando para o leitor o dia e o local exato que você viveu esta experiência; não aparece diálogo; relatar tudo o que viu e ouviu, contar; Uma característica importante é que mesmo tendo visitado o mesmo local cada um terá uma visão diferente e que não pode inventar coisa, ações, acontecimentos como o conto, tem que ser o que aconteceu realmente.”

A educadora também explicou que geralmente este relato é curto, e que há uma síntese das ideias, organizando os fatos principais, e que no texto deve haver no máximo quinze linhas. Depois, a professora colocou algumas informações na lousa a respeito do passeio para que os alunos pudessem escrever na produção como: CESF; Duke, empresa americana, aposentados; 2 bilhões de reais; 20 anos; Paranapanema. Logo após a explicação e as informações, os alunos começaram a fazer e, conforme os alunos iam terminando, foram levando para Alice ler e corrigir.

Percebemos, nesta proposta de produção textual, outro tipo de texto que a professora ainda não havia trabalhado que é o relato de experiência. Mas, o que nos chamou a atenção é que nos falou assim:

“Eu já estou ensinando os alunos a escreverem relato de experiência por causa do SARESP. É que você veio no primeiro semestre, a partir de agosto eu só dou produção de texto em formato de relato de experiência, porque é o que eles cobram.”

Então, através deste depoimento, vimos que os alunos estão sendo treinados a escrever um tipo de texto que será cobrado em uma avaliação, na qual esta produção de texto acaba não tendo finalidade nenhuma na vida dos educandos que estão se tornando escritores. Essas crianças acabam sendo cobradas a escreverem algo com o único objetivo de serem avaliadas. Mas, não podemos esquecer que a professora também é exigida por bons resultados e cumprimento das normas escolares. Esta produção de texto também ocorreu como forma da professora ensinar aos alunos o que era relato de experiência, utilizando de uma situação que toda a sala havia vivenciado para escreverem algo a respeito. Desta maneira, a educadora foi a única leitora que corrigiu e mostrou aos alunos os problemas localizados no texto.

A nona produção de texto ocorreu no dia **29-04-2011**. A professora separou seis grupos na sala, pedindo para eles pegarem o livro “Ler e Escrever” e disse:

“Vocês vão ler esses dois textos e vão refletir sobre o que eles estão querendo passar pra vocês a respeito do meio ambiente e qual a mensagem que eles estão querendo mostrar. Depois que vocês lerem vocês irão discutir em grupo qual a relação entre os dois textos e vão escrever em uma frase no caderno o que vocês entenderam destes textos.”

Nesta atividade, vimos que a professora utilizou das ideias do livro “Ler e Escrever” para promover um trabalho em grupo. Percebemos, durante as observações, que o livro “Ler e Escrever” é composto por diversos textos e busca sempre a leitura, interpretação e produção. A professora tem utilizado este recurso como forma de colocar os seus alunos em situação de trabalhar em grupo para eles lerem e debaterem sobre determinado assunto, pois, depois das discussões, geralmente, os alunos produzem sínteses, resumos ou até mesmo frases, como neste exercício.

Mas, pelo fato de ser um livro novo que foi adotado pelo município, a professora está se adaptando a ele, pois nos disse:

“Eu e todo mundo não estamos gostando de trabalhar com este ‘Ler e Escrever’, é um material complicado para trabalhar com uma turma numerosa e vai um dia inteiro para fazer uma atividade de leitura e escrita.”

Diante disso, entendemos que algumas atividades de leitura e escrita estão sendo realizadas sem finalidade até mesmo para os professores, imagine para os alunos que estão em formação. Porque não é lendo diversos textos, discutindo entre os colegas e elaborando uma frase que os alunos estarão aprendendo a usar a língua escrita.

Já a décima atividade escrita foi no dia **03-05-2011**, a professora entregou como tarefa uma folha com uma proposta de produção de texto em que já tinha o título da redação e o meio da história, por isso, ela falou:

“Vocês terão que fazer o início e o fim para esta história, usem a criatividade e procurem ter coerência com o meio que já está aí escrito.”

Nesta escrita, percebemos uma atividade diferente realizada pela professora, na qual ela propôs uma produção de texto para ser feita em casa como tarefa. Tendo já estabelecido o título e o meio da história, esta atividade poderia dificultar a lógica de raciocínio das crianças que teriam que escrever sobre algo que talvez não conhecessem e uma dupla tarefa a se preocuparem, pois teriam a dificuldade natural que é a de escrever e, ainda, escrever pensando em como ter coerência com o texto já posto no meio da história. Mas, em contrapartida, os alunos estão sendo desafiados a pensarem na escrita do texto, o que faz deste momento enriquecedor para os pequenos, já que aprendemos quando somos desafiados.

Estas foram as atividades de produção de textos propostas pela professora investigada e realizadas pela turma da 4ª série do ensino fundamental. Ao todo foram onze atividades de escrita no período de dois meses de observação, porém, descrevemos de primeiro momento dez produções textuais que, classificamos como as quais não tiveram finalidade social definida, mas, foram de muita importância para os pequenos escritores, visto que, a professora a todo o momento estimula o ato de escrever crescendo positivamente no ensino dos alunos.

Porém, analisaremos em um tópico separado a décima primeira produção de texto que ocorreu na sala de aula investigada em que a professora conseguiu operar todas as condições de uma produção de texto no aspecto social da escrita.

Diante disso, as propostas textuais descritas nos levaram a perceber algumas características marcantes para serem analisadas como: em primeiro lugar, a professora investigada trabalhou com diversos tipos de textos, elaborando múltiplas propostas textuais, ensinando os alunos a reconhecerem vários modos de escrever, pois vimos que a professora ensinou textos narrativos, contos, relato de experiência, textos informativos e etc. Tais ensinamentos garantem que, para a educação escolar, esses alunos estão aptos para escrever qualquer tipo de texto, visto que, por meio das diversificadas práticas metodológicas utilizadas pela docente e a mediação da leitura e da escrita que realizava com os alunos em sala de aula, fizeram a diferença no ensino de produção de texto.

Ao ser questionada, durante a entrevista, que tipo de texto escrito Alice propunha para os alunos, ela nos disse que estava, no momento, trabalhando só narrativa, mas percebemos que seu trabalho foi além dos textos narrativos. E ao perguntarmos como elaborava as propostas de produção de texto, ela nos disse:

“Geralmente os temas eu pego dos livros didáticos que a gente tem mesmo, outras vezes vou pesquisando e tentando elaborar em casa o jeito de abordar. Esse curso de redação que eu tô fazendo tá me ajudando muito nisso, de como tá abordando.”

Porém, estudos apontam “que o que se ensina na escola, desde as primeiras aprendizagens, longe de se constituir em espaço dialógico para produção de sentidos, transforma o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo.” (LEAL, 2008, p. 54). Isso quer dizer que a professora investigada trabalhou com diversos tipos de escrita, mas com o objetivo de ensinar, sem explicar como a escrita pode ser usada fora da escola, já que os textos escritos não foram utilizados fora do contexto escolar.

Por isso, “para que os esforços dos alunos produzam textos mais interativos, é preciso que esses encontrem ressonância nos esforços daqueles que ensinam, através da elaboração de propostas coerentes, que respeitem o conhecimento do aprendiz.” (LEAL, 2008, p. 60). Afinal, os alunos não escrevem somente redações fora da escola.

A segunda característica marcante que nos chamou atenção foi a professora ser a única leitora dos textos. Aspecto, este, encontrado em diversas produções de textos realizadas pelos alunos. Claro que não podemos nos esquecer do quanto é importante a leitura do professor ao texto do aluno, já que ele é o mediador e o que cria as atividades de produção de textos em sala de aula, por isso, nada melhor que o docente

para ler os escritos dos alunos. É ele quem determina os objetivos a serem alcançados na escrita. E, neste sentido, pudemos perceber um crescente quanto à exigência da professora com as produções de textos de seus alunos, iniciando com parágrafos, pré-determinados, passando por tirinhas, até uma produção mais elaborada da escrita de uma introdução e desfecho.

Porém, esta leitura pode se tornar negativa quando a produção de texto encerra-se nesse momento, em que o professor é o único leitor, já que se escreve “para ser lido e compreendido. Reconhecemos, de antemão, que os alunos, quando produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram” (LEAL, 2008, p. 54). E esta resposta não pode ser somente uma leitura seguida de correção a caneta nos textos, ela precisa ser significativa, objetivada e direcionada a algo possível de transformação, aquele texto feito.

Afinal,

a linguagem, assim concebida, se constitui na atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo; deste modo não há condições para a linguagem se constituir fora da interação. No sentido desta concepção, constituir linguagem é constituir conhecimento. (GOULART, 2008, p. 86).

Por isso, quando pensamos em escrita, pensamos na busca pelo conhecimento, o que é impossível de acontecer se não houver interação entre o texto escrito e o mundo. Ao perguntarmos à professora se existiam outros leitores, outro destino aos textos escritos pelos seus alunos, ela nos disse:

“Ah eu sempre trago para as meninas na sala dos professores estarem lendo, o orientador também. Dependendo da atividade alguns trabalhos ficam expostos pela escola.”

Diante disso, não é justo que textos tão bem planejados pela professora e tão bem escritos pelos alunos tenham seu fim como seu começo, puramente escolar. Nessa perspectiva, podemos imaginar que,

o FIM colocado pelos aprendizes, em suas produções escritas, ao contrário de significar para o seu leitor que o texto ali se encerra, pode estar sinalizando para um outro lado da questão, isto é, sabendo que não há respostas possíveis, ali tudo se fecha, não há continuidade, não há espaço para um diálogo. (LEAL, 2008, p. 55).

No entanto, é necessário,

que aquele que ensina a escrever e que, portanto, é o leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes possa fazê-lo com os olhos da compreensão, isto é, reconhecer que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessados por um conjunto de fatores ou de determinantes. Consideramos que saber detectar nos textos as marcas desses determinantes é poder começar a receber a palavra do “outro” (do “aprendiz”), para poder realizar a atitude responsiva ativa. (LEAL, 2008, p. 56).

Portanto, nas atividades de produção de textos, é necessário sistematizar todas as práticas que ocorrem antes, durante e depois do ato de escrever. Pensar na produção de texto não é somente almejar o quantitativo, no quanto os alunos estão escrevendo, mas refletir no processo todo para alcançar a qualidade dos textos, pois, antes fazer uma produção de texto por mês que tenha objetivo, metodologia adequada, realização da produção coerente, destinatário marcado, em que as crianças vão saber por quê, o quê, para quê e para quem escrever. Por isso, a leitura do professor nos textos dos alunos é de suma importância, mas, não pode ser a única.

Algumas práticas de produção de texto, na escola, mostram que o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido. A escola elimina, desse modo, o direito de resposta que o educando tem, pois o aluno já sabe que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz, porque o texto escrito é sempre um produto fechado, com fim em si mesmo (LEAL, 2008).

Diante desses apontamentos, a terceira característica em comum observada por nós, nas práticas de produção textual analisadas, são as correções dos textos escritos. E, ao perguntarmos a professora como corrigia a escrita dos alunos, ela nos disse:

“Pego caderno por caderno, produção por produção e no dia não da para corrigir todos daí eu vou pegando aos poucos essas produções. Eu vou lendo, anotando e corrigindo o que está errado, coloco no cantinho alguma sugestão, alguma coisa.”

Durante as observações realizadas, vimos que realmente a professora seguiu o mesmo padrão para a realização das práticas de correção e avaliação, pois, em todas as atividades de produção de textos dos alunos, a educadora esperava os alunos terminarem a escrita e corrigia individualmente cada atividade da seguinte maneira: a) em todas as correções das produções de textos, a professora leu individualmente com o aluno ao lado dela; b) conforme fazia a leitura da escrita, observava coerência na escrita dos parágrafos; c) corrigia as palavras escritas erradas com erros gramaticais,

colocando um risco na palavra e escrevendo corretamente ao lado a caneta; d) se o parágrafo escrito pelo aluno estivesse muito confuso ou errado, pedia para ele ler, corrigir e reformular melhor, pois não havia entendido, ou senão ela mesma riscava a frase do educando e a reescrevia novamente; e) em muitas correções, a docente escrevia um novo final para a produção de texto dos alunos; f) durante as correções, ela explicava para o aluno o que ele havia errado e corrigia.

No decorrer de todas as nossas observações, a professora Alice seguiu esta mesma metodologia de correção e, uma vez questionada por nós em sala de aula sobre essa maneira de corrigir, ela nos disse:

“no começo eu não riscava o texto do aluno, só mostrava o que ele tinha errado e ele corrigia, mas agora eu mudei a maneira de corrigir e rabisco o texto dele e reescrevo os parágrafos. Comecei a fazer isso depois que fiquei sabendo que podia fazer.”

Os modos de correção na escola, em sua maioria, servem para mostrar os “erros” ou anotar comentários lacônicos do tipo: “precisa melhorar”; “Você já fez redações melhores”; “Texto confuso”, o que não fornece ao aluno elementos para identificar seus problemas nem aponta maneiras de superá-los.” (VAL, 2009, p. 132). Sabemos que a correção de um texto necessita ir além de comentários e riscos em sua volta.

Para se produzir um bom texto, é preciso dar oportunidade para o aluno,

pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever, produzindo várias versões na busca da melhor forma. É assim que os melhores escritores escrevem. No entanto, frequentemente, na escola, a oportunidade de revisão e alteração do texto [...] é negada ao aprendiz, pretendendo-se que o texto escrito atinja a plenitude logo na primeira versão. (VAL, 2009, p. 145).

Por isso, seria necessário que os professores pensassem em procedimentos na hora da correção e revisão de um texto que permitam não apenas ver melhor, mas também ver de formas diferentes, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto,

o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: o que dizer; como dizer; que palavras usar...Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução. (ROCHA, 2008, p.73).

Portanto, a correção e revisão do texto são de suma importância, assim, como sua construção, uma vez que contribui para o aluno perceber no texto aspectos que antes não vira, pois o educando está em processo de aprendizagem e necessita de alguém para ensiná-lo. O professor é visto como leitor privilegiado por ter a oportunidade, neste momento, de mostrar a ortografia correta das palavras, a estrutura textual, a articulação dos parágrafos e a reflexão sobre o que está escrito, pensando no leitor do texto, no entanto, não podemos esquecer que o professor pode, sim, ler todos os textos dos alunos, mas, não ser o único.

Neste sentido, vimos que a docente consegue explorar em sala de aula a discussão das propostas dos textos, as definições da escrita, mas, não há exposição de modelos aos alunos, por isso, Marinho (1997), no afirma que é preciso em primeiro lugar realizar com os alunos um trabalho de levantamento de ideias relacionadas aos temas, propostos por ele ou a turma; segundo sugerir – lhes roteiros, promover discussões com argumentações em favor ou contra ideias apresentadas; em terceiro motivá-los a escrever, em quarto, levá-los a pensar sobre os temas que possam escrever e em quinto, o professor deve colocar-se como um interlocutor dos alunos e não mais como avaliador de seus textos.

E a esse respeito Leal também afirma que é de fundamental importância “os conhecimentos prévios sobre o assunto, objetivos, propostas, jogos de imagem, conhecimentos linguísticos e uma visão de mundo.” (2008, p. 65).

Já a última e quarta característica encontrada em nossas análises, foram as produções de textos sem finalidade social, talvez, esta seja a mais importante, pois vai de encontro ao nosso objetivo da pesquisa que é de analisar as produções de textos quanto aos aspectos sociais da língua escrita.

Diante disso, é preciso saber que, ao se pensar no ensino de produção de texto, faz-se necessário refletir, em primeiro lugar,

que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor. (LEAL, 2008, p. 54).

Por isso, é importante o professor elaborar, primeiramente, propostas de produção de textos que tenham finalidade de se comunicar, pois só há significação em escrever se o sujeito se sentir atraído a fazê-lo.

Não podemos esquecer que os alunos que estão aprendendo a produzir um texto são sujeitos que interagem verbalmente e produzem discursos como uma forma de se comunicarem e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado. Desse modo, escrever é reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas que são produzidas por um ser marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico (LEAL, 2008).

Mas,

os alunos que produzem na escola o fazem buscando estabelecer relações que permeiam os sujeitos envolvidos nesse espaço, que é marcadamente discursivo. Assim, o que é dito pelos aprendizes encontra-se sustentado no que imaginam que a escola deseja que eles digam e deles espera obter, nos efeitos que buscam alcançar escrevendo de determinada forma, dentre outros fatores. (LEAL, 2008, p.61).

Agindo dessa forma, a escola tem moldado um produtor de texto estritamente escolar e esquecendo-se do sujeito marcado pelo meio social em que vive. O aluno é conduzido para práticas em que pode não haver sentido em sua vida fora da escola, pois suas escritas são discursos totalmente escolares, feitos somente para usar naquele determinado meio. Para o aluno aprender a escrever, é preciso “encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais.” (LEAL, 2008, p. 66).

Segundo Goulart,

aprender a escrever envolveria apropriar-se de um conjunto complexo de conhecimentos que implicaria a necessidade de diferenciação das duas manifestações verbais, por meio do conhecimento de suas especificidades e de suas semelhanças. (2008, p. 87).

Assim, é preciso pensar na escrita como um meio de comunicação e interação do aluno com o mundo onde vive, e este mundo não é somente a sua vivencia escolar, mas também a sua família, sua igreja, seu bairro, o supermercado e a padaria

frequentada, a viagem de férias, a casa da avó e diversas instâncias em que a criança envolve-se com a escrita.

Por isso,

o sentido maior da produção de texto nas primeiras aprendizagens é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão do mundo. É permitir às crianças assumir os seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes. Assim é que a atitude de quem ensina fará crescer a dimensão da alteridade e rever a natureza dos vínculos que se estabelecem nesses movimentos. Nem sempre se sabe se aquele que ensina está disponível para essa abertura. Como é que nos formamos leitores e produtores de texto? É na comunidade (comum-unidade), na relação com o outro. Não é no rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa. (LEAL, 2008, p. 67).

Sem dúvida, a instituição escolar deveria ser capaz de permitir, que a criança se aventurasse em escritas significativas, escritas que permeiem entre seu meio social e seu meio escolar. Assim,

a escola deveria ser capaz, também, de aproveitar-se da participação das crianças em diferentes esferas de comunicação verbal externas à escola e dos conhecimentos de gêneros discursivos, orais e escritos, nelas constituídos, trazendo essa variedade de gêneros para o seu interior para trabalhar com eles sem, no entanto, escolarizá-los, tornando-os artificiais e irreconhecíveis como gêneros discursivos. (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON; FIAD, 1997, p. 183).

Portanto, cabe ao professor ensinar o aluno a escrever e a produzir texto, mas, também, não “deturpar” essa escrita. Sabemos o quanto o educador é importante neste processo, já que compete a ele mediar o ensino da escrita e a verdadeira função da escrita, que é de se comunicar. Por isso, toda vez que o docente propor uma atividade de produção de texto, é de suma importância refletir sobre o que o aluno vai escrever, para que e quem o aluno vai escrever, pois, só assim, conseguiremos formar produtores de textos que usam, conhecem e reconhecem a verdadeira função social da língua escrita.

Na próxima seção, iremos analisar uma produção de texto que ocorreu na sala de aula investigada, em que houve todos os mecanismos sociais da escrita, obtendo, assim, finalidade social, o letramento.

4.3 Produção de Texto na perspectiva do letramento: Carta de Solicitação.

É possível que o fator mais forte de controle do comportamento lingüístico seja a posição social dos interlocutores. Isso significa que não basta saber falar e escrever. A língua, ao mesmo tempo que cria uma identidade para seus usuários, exige, em contrapartida, que eles ocupem, nos usos específicos da fala e da escrita, lugares sociais que lhes dêem autoridade para falar e escrever sobre determinados assuntos, em determinadas situações (VAL, 2009, p.43).

Como vimos em nossas observações, ocorreram onze produções de textos, sendo dez já analisadas no tópico anterior, porém, decidimos separar a 11ª produção textual realizada na sala investigada, pois esta foi diferente, e julgamos encontrar nela os aspectos sociais da escrita. Por isso, temos o intuito aqui de explorarmos esta produção de texto, a fim de mostrarmos como é possível realizar atividades com finalidade social dentro da escola.

Esta última produção de texto observada ocorreu no dia **26-05-2011**. A aula ocorria normalmente quando surgiu um assunto por parte dos alunos no qual diziam que os livros que a bibliotecária separa não são bons, e eles gostariam de poder pegar os livros da estante da biblioteca.

Diante disto, a professora aproveitou a oportunidade e falou:

“então, não adianta nós falarmos para a diretora, temos que justificar. Por isso, então, vamos escrever coletivamente uma carta de solicitação, esclarecendo o porquê queremos pegar os livros da estante, justificando isso. Bom, agora nós vamos fazer um documento, escrever um documento não é como escrever, um conto, uma piada, uma fábula. O documento tem um padrão, tem data, tem assinatura, ele é claro, o segredo é a justificativa, que tem que estar bem definida. A linguagem é culta, formal, não escrevemos um documento como falamos com um amigo, tem que ser da forma mais séria possível. Então a primeira coisa que nós vamos colocar, qual é o local que este documento estará saindo. Que mais que precisa?”

As crianças falaram:

“O dia.”

E a professora respondeu:

“Mas, essa data tem que estar completa. O que nós vamos estar pedindo?”

Uma aluna falou:

“Uma carta.”

A professora perguntou:

“Quem que vai estar reivindicando?”

E os alunos responderam:

“A sala.”

Para fazer com que os alunos entendessem como escreve um documento deste tipo, a professora perguntou:

“Nós vamos começar com era uma vez?”

Os alunos falaram:

“Não.”

E a professora então perguntou:

“Como temos que começar?”

Os alunos foram falando, e a professora foi anotando na lousa o que os alunos haviam falado para começar a carta de solicitação.

Depois de escrita a introdução, a professora questionou:

“Bom, nós reivindicamos, agora nós vamos justificar o motivo do nosso pedido. Por que nós queremos os livros da estante?”

E, conforme os alunos falavam, a professora formulava o parágrafo, escrevendo na lousa. Logo após a justificativa do pedido, a professora falou:

“Bom, agora nós vamos dar uma sugestão de como isso pode funcionar, porque não adianta pedir sem dar sugestão.”

Desse modo, os alunos foram falando, e ela foi escrevendo na lousa. Depois de escrito um parágrafo, a professora falou:

“Agora vamos nos despedir e vamos pedir uma resposta à diretora, que é o nosso remetente.”

Depois de feito a carta de solicitação coletiva na lousa, a professora pediu para uma aluna copiar, entregou um envelope para ela colocar a carta de solicitação dentro e a professora escolheu três alunos para irem entregar a carta à diretora.

Vejamos a produção de texto coletiva realizada pelos alunos juntamente com a professora a respeito da carta de solicitação para poderem escolher os livros da estante da biblioteca.

Produção de texto coletiva.

Carta de solicitação.

EM Gabriel Garcia Jota

Presidente Prudente, 26 de maio de 2011.

Carta de solicitação.

Nós, alunos da 4ª série C reivindicamos a retirada de livros da estante da biblioteca da escola.

Percebemos que os livros que ficam disponíveis na mesa não estão de acordo com a nossa faixa etária, e na sua grande maioria já lemos porque estamos nesta escola há quatro anos.

Por isso, reivindicamos o direito de retirar os livros da estante porque são mais adequados à nossa curiosidade, bem como o nosso direito de escolher o livro que quisermos.

Sugerimos que para não tumultuar o acesso a estante, seja feito rodízio de uma turma da 4ª série por semana. Dessa forma todos os alunos da 4ª série teriam acesso livre à biblioteca.

Aguardamos um parecer e nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos.

Desde já agradecemos.

Alunos da 4ª série C e Professora Alice

Pudemos perceber que, nesta produção de texto descrita, ocorreu o que Geraldini explicita que, “se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; se escolham estratégias para realização do que se tem a dizer.” (1993, p.137).

Por isso, a primeira característica que observamos, nesta atividade de escrita, é que a necessidade de escrever surgiu de um problema que estava afetando os alunos.

Assim, eles criaram o tema, pois viram que era necessário resolver um determinado problema – ter acesso aos livros infantis da estante..

Algo a se destacar, nesta produção textual, foi o fato da professora aproveitar o surgimento da discussão do tema em sala de aula, para promover uma atividade de produção de texto. Vimos que sua metodologia diante do assunto foi correta e que não foi algo planejado para ensinar os alunos a escreverem um texto formal como uma carta de solicitação, mas ocorreu de maneira espontânea devido à necessidade da escrita. Então, a escrita aconteceu para um uso, por isso, os alunos tinham um porquê para escrever, o que faz da escrita ainda mais significativa.

A este respeito Goulart afirma que,

a construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social. As crianças vão compreendendo e adentrando a organização da linguagem escrita, socialmente relevante, moldando, do interior de um grupo, uma identidade subjetiva que, desde a gênese, contém as marcas de seus processos. (2008, p. 106).

Nesse sentido, a importância do professor conhecer e perceber os seus alunos, identificando o que eles necessitam, pois a professora poderia ter agido de outra maneira, ignorando o ocorrido, ou até mesmo dizendo que falaria com a diretora para tentar resolver este assunto. Mas, teve a preocupação de formar este indivíduo que é socialmente moldado por intermédio das relações que compartilha no meio onde vive. Assim sendo, a escola tem o papel de construir este sujeito, já que ali pode ser o lugar em que ele mais se envolva com a língua escrita.

Outro ocorrido importante foi a respeito da professora propor para os alunos a produção textual em formato de carta de solicitação e ensiná-los. Vimos que sua metodologia de ensinar a escrita deste texto foi clara e objetiva, sempre partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, visto que a professora a todo o momento os interrogava, a fim de perceber o que os alunos já conheciam a respeito deste tipo de texto. Por isso, a importância da mediação do professor.

De acordo com Val, “uma decorrência fundamental da compreensão da complexidade do processo de produção de texto é que é difícil para o aluno descobrir tudo sozinho e, portanto, é necessário que o professor ensine.” (2009, p. 131). Diante disso, o professor deve considerar o seu papel em sala de aula e principalmente nas

ações de ensinar e promover atividades que realmente sejam significativas para os alunos, posto que “todo falante aprende sua língua na convivência social. Ora, nem todo estudante tem, na infância e na adolescência, oportunidade de conviver usualmente, fora da escola, com a linguagem escrita presente nos gêneros formais.” (VAL, 2009, p. 134).

Por isso, é preciso ensinar, sim, os alunos a escreverem, mas que estes momentos ocorram a partir de eventos de letramento, que os alunos saibam o porquê de estarem escrevendo, o que estão escrevendo, como escrever, para que serve este tipo de escrita e para quem estão escrevendo. Só assim, com este pensamento, os professores conseguirão mostrar aos seus alunos a significação da escrita dentro e fora da escola.

O ideal seria contrapor a realidade que os alunos possuem fora da escola com a que ele aprende dentro dela, dessa forma, o educando saberia o que usar e como usar a língua escrita nas diversas situações em que ele se encontrar. Porque,

sabe-se hoje que o contato do aluno com um universo mais amplo de textos seguramente contribui para a percepção das diferentes possibilidades de uso da língua escrita, com as quais ele terá de se defrontar como cidadão, numa sociedade complexa como a nossa. (VAL, 2009, p. 136).

Assim, na metodologia adotada pela professora de fazer um texto coletivo, ela pôde ensinar como é a escrita de uma carta de solicitação, pontuando desde a estrutura textual até a maneira de escrever, sem perder o foco da escrita social. Segundo Leal,

os determinantes da interação aqui brevemente apontados (conhecimentos prévios sobre o assunto, objetivos, propostas, jogos de imagens, visão de mundo, conhecimentos lingüísticos) não se manifestam de modo idêntico e ao mesmo tempo nos aprendizes e produtores de texto. Esse é o desafio do compreendente: saber encontrar marcas diferenciadas, em uma situação interlocutiva única, pois diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução. Cabe ao professor saber encontrar, assim, a particularidade na heterogeneidade, realizando, de forma interativa, a recepção dos textos produzidos pelos alunos. (2008, p. 65).

Outro fato a ser discutido deste momento de produção de texto é o escrito ter um remetente, ter um para quem os alunos deveriam escrever. Este ponto também é

marcante na função social da escrita, pois, desde o início da produção textual, os alunos sabiam o objetivo da escrita que era reivindicar o direito de escolher os livros da estante da biblioteca; sabiam o porquê do texto; sabiam o que escrever, colocando argumentos para convencer o seu leitor e sabiam para quem escrever: a diretora da escola, pessoa com autoridade para atender ao pedido dos alunos.

Esses pontos marcam o aspecto social de um texto, porque, mesmo ele sendo feito em sala de aula, havia um destino, havia um leitor, havia algo a ser resolvido e, principalmente, os alunos não estavam aprendendo somente como escrever, mas também estavam usando a língua escrita efetivamente. Desta maneira, eles estavam exercendo o papel da escrita que não é feita somente para se aprender, mas, e principalmente para ser usada, utilizada e mostrada para alguém.

Para isso acontecer, é necessário que o professor busque ampliar as possibilidades de leitores para os textos de seus alunos e procure traçar, junto com as crianças, o perfil do destinatário, os objetivos a serem alcançados, a finalidade social do texto antes mesmo da atividade de escrita. Importante, também, salientar o fato de que aprender a escrever é mais do que a combinação das letras do alfabeto até formarem frases corretas, pois há muito a fazer com a escrita até transformá-las em textos com bom funcionamento comunicativo (VAL, 2009). Por isso, assim como Val,

não acreditamos que o domínio da escrita se efetive somente com a apreensão das regras de concordância ou das convenções da ortografia. Esses aspectos, evidentemente, têm importância, mas, sozinhos, não capacitam os sujeitos alunos a produzirem os textos escritos que a vida em sociedade demanda. Por outro lado, queremos deixar claro: nossa maneira de compreender a questão não autoriza a concluir que estamos defendendo o abandono do ensino propriamente linguístico. (VAL, 2009, p. 144).

Diante disso, destacamos esta produção de texto e a elencamos como a atividade que houve função social da escrita sem deixar de ensinar aos alunos o padrão da produção de texto na escola. Portanto, acreditamos que, assim como a professora conseguiu realizar este trabalho com esta produção de texto, com certeza, conseguiria elaborar esta mesma função com os outros textos e atividades, já que ela nos mostrou que é possível exercer uma boa metodologia dentro da sala de aula sem esquecer-se do que seus alunos realmente vão precisar para viver em sociedade.

Embora a escola muitas vezes não esteja preparada enquanto instituição para compreender o ensino da leitura e da escrita, pois no desenrolar do pedido dos alunos, a diretora calou-se, as crianças não receberam nem sim, nem não. E, infelizmente, não houve uma produção de texto por parte do remetente para que a sala de tantos alunos pudesse ler coletivamente uma resposta ao seu texto original.

Portanto, como afirma Lerner,

o necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para combater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... (2002, p. 17).

CONCLUSÃO

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde
a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para o som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de
fazer nascimentos.
O verbo tem que pegar delírios.
(BARROS, 1993, p. 15).

Tendo em vista os estudos realizados, gostaríamos de ressaltar que a perspectiva utilizada na busca dos ideais e a teoria fornecida pelos referenciais teóricos constituíram condições favoráveis para que esses dados fossem analisados e nos permitiram a consistência e a coerência no que pretendíamos buscar, segundo os capítulos anteriormente apresentados.

Assim, tivemos como objetivo, nesta pesquisa, investigar como o professor que atua na 4ª série do ensino fundamental trabalha em sala de aula a produção de texto. Visando analisar a metodologia adotada pela docente para desenvolver as atividades de leitura e produção textual e a mediação realizada entre o uso escolar e social da leitura e da escrita.

Diante de tais objetivos, pudemos perceber por meio das análises dos dados coletados – observações em sala de aula, na biblioteca escolar e entrevista com a docente, que professora Alice oferece várias atividades de leitura para seus alunos: hora do conto, roda da leitura, retirada de livros da biblioteca, leitura de jornais, permitindo, assim, o interesse e o despertar de seus educandos para o ato de ler.

A Hora do Conto chamou-nos atenção desde o início, pois acontecia diariamente e tinha lugar de destaque durante as aulas, sendo sempre a primeira leitura do dia. Por ser o “carro-chefe” da professora, percebemos o quanto ela se preparava para realizar esta atividade, buscando leituras apropriadas de acordo com a faixa etária, interesse entre os alunos e abordagens de temas variados.

Ao todo foram trinta e três leituras realizadas, sendo: 2 fábulas; 2 contos; 1 música; 7 notícias de jornais; 18 livros de literatura infantil e 1 charge. Agora imaginemos um ano letivo inteiro o quanto esses alunos não terão ouvido histórias, o quanto o repertório de leituras não terá aumentado, sem falar no conhecimento e no prazer em ler que esta professora está transferindo para esses discentes.

Por isso,

ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p.17).

Outra atividade de leitura que se destacou durante as observações foram as idas dos alunos à biblioteca escolar. Sabemos o quanto é discutido, no Brasil, o tema biblioteca escolar e suas funções, por isso, consideramos importante ressaltar o trabalho realizado não somente pela professora investigada, mas sim de uma escola municipal inteira, pois todos os alunos vão à biblioteca semanalmente.

Durante as observações, acompanhamos sete idas dos alunos à biblioteca e o que encontramos foram os problemas que afligem educadores do nosso país a respeito deste tema, uma vez que levar as crianças à biblioteca é sim algo importante, mas, não basta. É preciso dar suporte para isso acontecer, tendo uma sala ampla onde os alunos possam ler os livros escolhidos no espaço, ter bibliotecários formados que saibam exercer tal função, colaborando para a formação dos pequenos leitores, dando informações sobre os livros e realizando atividades de leitura dentro da biblioteca.

Para Silva,

implantar a biblioteca na escola requer um projeto arquitetônico que possa acomodar uma turma completa, ou seja, em média 35 alunos. A área destinada à biblioteca deve conter, no mínimo, o mesmo tamanho que uma sala de aula, ou seja, 1,2 metros quadrado por aluno, considerando a circulação e a área para o responsável pela biblioteca. (2009, p. 119).

No entanto, o que observamos foi uma sala pequena onde mal cabiam cinco alunos, escolhiam livros de uma mesa, os quais já estavam previamente selecionados por professoras remanejadas, em contrapartida as estantes cheias de livros interessantes sendo intocados pelos alunos. Por isso, ter uma biblioteca escolar e

elaborar um projeto em que todos os alunos terão que frequentá-la não é suficiente para formar leitores, visto que quantidade não é qualidade, é preciso, antes de tudo, dar condições para isso acontecer. Assim, “aprender a ler e a escrever é um processo cognitivo, mas também é uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculo entre a cultura e o conhecimento.” (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCIA, 2001, p.23).

Por isso, como forma de usar os livros que os alunos pegavam na biblioteca, a professora pensou em uma estratégia de leitura para suprir a falta de estrutura da biblioteca escolar, realizando a *Roda da Leitura*. Esta atividade aconteceu três vezes, e percebemos como Alice conseguiu envolver os alunos a participarem, expondo os livros lidos.

Vimos o quão importante é ler, reler, comentar e expor o que leu, pois os alunos não se sentiam obrigados a ler os livros escolhidos na biblioteca, porque teriam que falar. Eles liam e expunham porque gostavam de dizer para o restante da sala o que estavam lendo. Desta forma, com esta atividade, a professora pôde alcançar com seus alunos um nível maior na leitura, fazendo com que pudessem amadurecer como leitores, pois precisam escolher livros na biblioteca, lê-los, compreendê-los e realizarem uma síntese mental para expor na sala de aula.

De acordo com Ribas, a “fértil possibilidade de ler, falar, estar no mundo, colocar (-se), e que o alargamento e fundação do próprio espaço dependem do diálogo com o outro, na condição de ouvir as suas próprias e as vozes alheias.” (2008, p.64).

Deste modo, a professora soube usar, de diversas maneiras, as formas de ler, pois a partir de um livro, de uma leitura feita pelo aluno, ela alcançou dentro da sala de aula uma comunidade de leitores que tratam sobre livros, autores, leituras, histórias e diversos temas, gerando conhecimento a seus alunos.

O empréstimo de livros e a doação de jornais para os alunos aconteceram durante toda a observação. Todos os dias, a professora levava para a sala os jornais da cidade que chegavam à escola e, como havia mais de um exemplar, doava-os aos alunos. A professora escolheu, também, dois livros de sua biblioteca particular para emprestar às crianças, sendo um para as meninas e outro, para os meninos. Esta leitura era feita em rodízio, seguindo a lista de chamada, e cada criança ficava com o livro três dias.

Com esta atitude, vimos o quanto a leitura faz parte da vida desta professora, de tal forma que ela também quer que faça parte da vida de seus educandos. Nem todas as famílias podem ter jornal em casa, e a criança podendo levar o jornal, a família inteira lê junta, podendo afetar o prazer em ler nos pais, irmãos e parentes. Assim, também, com os livros de sua biblioteca particular, dos quais Alice escolheu dois livros de acordo com o gênero preferido pelos, a fim de agradar a todos.

Tais ações contribuem para transformar a sala de aula em um espaço onde circulem e sejam trabalhados textos da sociedade letrada, textos práticos, textos científicos, literários, textos de todos os tipos que possam ser não só lidos e escritos, mas, principalmente, discutidos (GOULART, 2008).

Diante disso, podemos dizer que a professora exerceu metodologias e práticas de leitura favoráveis que contribuíram na formação dos pequenos leitores e escritores, já que a leitura fornece vocabulário, imaginação, estrutura e organização para a escrita de um texto.

Durante as observações, presenciamos diversos atos de escrita e, ao analisarmos essas ações, descobrimos que os alunos já possuíam um caderno de produção de texto e que a professora valorizava e preparava essas atividades antecipadamente.

Ao analisarmos as produções textuais observadas, detectamos algumas características marcantes da metodologia e da prática exercida pela professora durante as dez aulas de escrita. Tais aspectos nos levaram a concluir que a docente trabalhou com diversos tipos de textos, elaborando propostas textuais diferentes como narrativas, contos, relatos de experiência, textos informativos, entre outros. Mas, todos esses textos trabalhados foram apresentados aos alunos com a finalidade de ensinar a escrever em sala de aula, sendo assim, para o ensino escolar.

Colomer enfatiza que,

o contato com o escrito tem de implicar a tomada de consciência de seu uso funcional, do saber por que as pessoas lêem, de maneira que a idéia de sua aquisição se distancie da concepção de uma tarefa eminentemente escolar, sobretudo por parte dos meninos e das meninas que unicamente associam a língua escrita com as experiências de seu ingresso no mundo escolar. (2002, p.65).

Outra característica relevante que observamos, em todas as produções textuais, foi a docente ser a leitora dos textos de seus alunos, o que faz desta ação importante pelo fato dela conhecer a escrita de seus alunos, colaborando para a evolução dos mesmos, mas, ao mesmo tempo, desanimadora para as crianças, que já sabem que não terão outro leitor e que os textos serão feitos para serem guardados.

Por ler todos os textos, vimos que Alice aproveita do momento que está lendo os textos para corrigi-los, assim, todos os textos escritos pelos alunos foram lidos, corrigidos e avaliados pela professora. Isto mostra o comprometimento exercido na aprendizagem de seus alunos, já que no ato da correção ela os ajudava a reconhecer erros para o crescimento e desenvolvimento da escrita das crianças, no entanto, a professora não pode ser a única leitora.

É preciso desmistificar que o uso funcional da língua escrita seja meramente escolar, sobretudo por parte dos alunos que unicamente associam a língua escrita com as experiências de seu ingresso no mundo escolar (COLOMER, 2002). Isto ocorre devido ao fato que os sujeitos estão condicionados a lerem e a escreverem somente em sala de aula, pois não encontram recursos e, muitas das vezes, não sabem como utilizar a escrita fora da sala de aula.

Já a última, e mais preocupante característica encontrada nas produções de textos analisadas, foi a escrita sem finalidade social, pois, com exceção de uma produção de texto, as demais foram todas realizadas para o ensino meramente escolar. Não que isto seja errado já que estamos falando de deveres escolares, mas sabemos que no mundo em que vivemos hoje é preciso ir além de ensinamentos a serem usados somente na escola.

Para se obter êxito e sucesso no ensino da produção de texto na escola nos aspectos sociais da língua escrita, Geraldi aponta-nos que é preciso que,

[...] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tenha a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tenha a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (1993, p.137).

Diante disso, estes foram os fatores que fizeram a diferença na produção de texto coletiva, realizada na sala investigada, visto que a professora juntamente com os

alunos elaborou a proposta de produção de texto, a partir de uma necessidade que surgiu dos educandos pelo problema de não poderem pegar livros da estante da biblioteca. Isto já supre a primeira característica que o autor aponta-nos, pois as crianças encontraram o que se tinha a dizer.

Outra característica que marcou, nesta produção de texto, foi a razão que os alunos encontraram para escrever um texto, uma vez que poderiam relatar o assunto apenas verbalmente, mas aproveitaram o que tinham para dizer escrevendo uma carta de solicitação. Neste caso, este ponto supre a segunda característica elencada por Geraldi, visto que os alunos tinham uma razão para escrever.

Quanto à terceira característica sobre a função social do texto, o autor revelou-nos anteriormente que se tenha para quem dizer o que se tenha a dizer e isto está devidamente marcado na produção de texto que os alunos elaboraram, pois, desde o início da escrita, os alunos sabiam para quem escrever, qual seria o seu leitor.

E, por fim, a última característica de um texto nos aspectos do letramento, é preciso que o locutor tenha que se constituir como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, escolhendo estratégias para realizar as quatro características. Desta maneira, os alunos exerceram o papel da escrita que não é feita somente para se aprender, mas, e principalmente, para ser usada, utilizada e mostrada para alguém. Isto quer dizer que os alunos juntamente com a professora estavam se constituindo como sujeito autor da escrita; que sabiam o que iriam dizer, para que iriam dizer e para quem iriam dizer, permitindo que se cumprisse por meio da produção de texto realizada a verdadeira função social da língua escrita, que é a de se comunicar.

Além do mais, como afirma Freinet (1974), deve-se evitar escrever por escrever. É preciso dar uma finalidade à escrita dos acontecimentos da vida, uma finalidade natural que não pode ser outra que a difusão, a extensão do pensamento para além dos muros escolares.

Por isso, mesmo sabendo das dificuldades encontradas pelos professores nas escolas brasileiras, a professora Alice mostrou-nos que é possível ensinar os alunos a lerem e a escreverem nos aspectos sociais da língua escrita. Foi-nos perceptivo enxergar que há esperança para a educação e que ainda podemos formar alunos que

se interessam pela leitura e pela escrita, só é preciso mostrar-lhes o caminho das pedras, pois,

a educação só será um meio de favorecer a compreensão e a transformação da realidade pessoal dos alunos quando a escola for capaz de construir uma nova cultura que, inspirada na compreensão e no respeito pela diferença e pela contradição e baseada na participação ativa e democrática dos alunos na vida escolar, atribua aos processos de ensino e de aprendizagem uma orientação compreensiva, holística, inovadora e transformadora, imprescindível para que os alunos possam compreender e atuar criticamente no mundo. (LERNER, 2002, p.16).

Portanto, acreditamos que pudemos, com este trabalho investigativo, fundamentar e fomentar a discussão sobre as práticas de produção de textos nas escolas, contribuindo para a melhor compreensão do conceito e, desse modo, mapear as práticas letradas desenvolvidas por meio dos atos de leitura e escrita desses determinados sujeitos. Assim, é preciso que a escola procure um caminho diferente do já traçado e que introduza na sala de aula momentos de ação e reflexão da língua escrita, permitindo que a experiência humana de escrever permaneça de forma significativa na vida dos alunos, para que, dessa forma, construa-se o papel de um escritor para a vida toda.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas-SP: Mercado de letras: Associação de leitura no Brasil - ALB, 2001, p. 139-157.
- _____. **Os caminhos dos livros**. Campinas-SP: Mercado de letras, 2003.
- _____. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo- SP: Editora Global, 2004, p. 33-45.
- ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 7, p. 27-31, Jul, 1989.
- ANDRÉ, M. E. D. Estudo de Caso: seu potencial em educação. In: **Cadernos de Pesquisa** nº 49, p. 23-32 e 47-57, Maio, 1984.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARROS, M. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo- SP: Editora Global, 2004, p. 47-63.
- CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.
- CITELLI, B. H. M. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, Beatriz (org). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo-SP: Cortez, 1997, p. 119-173.
- CHIAPPINI, L. A circulação dos textos nas escola: um projeto de formação – pesquisa. CHIAPPINI, L. (org). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo-SP: Cortez, 1997, p. 7-15.
- CHARTIER, R. A ordem dos livros. Brasília: UNB, 1994.
- _____. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COELHO, B. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2004.
- COLOMER, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.59-88 e 120-169.

- COSSON, R. **Letramento Literário**: Entre a teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa. 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GALVÃO, A. M. de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo-SP: Editora Global, 2004, p. 125-153.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo-SP: Editora Ática, 2001.
- GOULART, C. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5-21, set/dez. 2001.
- _____. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito – autor**. Belo Horizonte: Autentica, 2008, p. 85-108.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995.
- KRAMER, S. **Alfabetização na pré-escola**: exigência ou necessidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo; Contexto, 2006.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- LACERDA, N. Nem infância sem livro nem dia sem ramo de flor. In: LACERDA, N. [et. al] **Pra que serve a literatura?** São Paulo-SP: Instituto Ecofuturo, 2010, p.5.
- LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo-SP: Editora Ática, 1996.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito**. Belo Horizonte – MG: Autentica, 2008, p. 53-67.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARCUSCHI, L. A.; COSTA VAL, C. Gêneros textuais no espaço extra-escolar e na sala de aula. **Na ponta do lápis**. São Paulo, n° 9, jun, p. 8-9, 2008.

MARIA BELLÉS, R. O que as crianças pequenas sabem sobre a escrita? IN: CARVAJAL PÉREZ, F; RAMOS GARCÍA, J. (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001, p.52-73.

MARINHO, J. H. C. Produção textual. In: DELL'ISOLA, R. P.; MENDES, E. A. M. (orgs). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. 263 f . **Tese** (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista. Assis: [s.n.], 1998.

_____. A internalização da escrita no ensino fundamental. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (orgs). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009, p. 27-47.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ORLANDI, E. P. e GUIMARÃES, S. D. P. Texto, leitura e redação. In: São Paulo (Estado). **Texto, leitura e redação**. Vol. III. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo, 1985.

PAVÃO, A. História de formação de leitores e escritores em camadas populares. IN: Reunião anual da ANPED, 24^a, 2001, Caxambu **anais...Caxambu**: ANPED, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T1072169167122.DOC. Acessado em: 19/06/2008.

PLA ÁNGELS, P. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. IN: CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001, p.102-125.

POSSENTI, S. **Reescrita de textos: sugestões de trabalhos**. IN: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/62Reescrita_de_texto.pdf. . Acessado em: 20/03/2011.

RIBAS, M. C. Leituras & leitura de literatura – ou o (re)nascimento do leitor. **Soletas: revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores**. São Gonçalo. Ano 8, nº 16, jul./dez. 2008.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito – autor. Belo Horizonte: Autentica, 2008, p. 69-84.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1992.

SERRA, E. D'A. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo; Editora Global, 2004, p. 65-85.

SILVA, A. M. **Interação, leitura e escrita na sala de aula de ensino fundamental**: (1º e 2º ciclos). In: [http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_ensino/CAPITULO_DO_LIVRO_Ana_Maria\[2\].pdf](http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_ensino/CAPITULO_DO_LIVRO_Ana_Maria[2].pdf). Acessado em: 13/03/2011.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (orgs). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-58.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b, p.30-58.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo-SP: Editora Global, 2004c, p. 89-121.

_____. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; SANTOS, C. C. S. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 79-90.

SOUZA; R. J.; GIROTTO, C.G.G.S. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. (org). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 19-48.

TAVARES, A. C. R.; FERREIRA, A. T. B. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. IN Reunião anual da ANPED, 31ª, 2008, Caxambu **anais...**Caxambu:ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4848--Int.pdf>. Acessado em: 15/09/2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez,1995.

VAL, M. G. C. Avaliar o quê? E como? In: VAL, M. G. C. [et. al]. **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/ Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 39-65.

_____. Algumas indicações para o trabalho com a escrita em sala de aula. In: VAL, M. G. C. [et. al]. **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/ Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 131-152.

ZILBERMAN, R. **A leitura no Brasil**: sua História e suas Instituições. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>. Acessado em: 02/06/2008.