



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS:
desempenhos de alunos do Ensino Fundamental e
as manifestações de seus professores.**

JULIANA CRISTINA CORBANEZI RIZZARDO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do campus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre.

RIO CLARO - SP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS:
desempenhos de alunos do Ensino Fundamental e
as manifestações de seus professores.**

JULIANA CRISTINA CORBANEZI RIZZARDO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do campus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre.

RIO CLARO - SP

372.4 Rizzardo, Juliana Cristina Corbanezi
R627L A leitura e a produção de textos: desempenho de alunos
do ensino fundamental e as manifestações de seus
professores / Juliana Cristina Corbanezi Rizzardo. –
Rio Claro : [s.n.], 2008
116 f. : il., tabs, quadros

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Alfabetização. 3.
Formação de professores. I. Título.

Agradecimentos

Gostaria de, primeiramente, agradecer a Deus por ter me concedido forças desde o início dos estudos até o presente momento, pois sem elas não conseguiria chegar até aqui.

Agradecer, em seguida, a minha orientadora Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, por todo empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência que resultou nesta pesquisa. Agradeço, principalmente, pela confiança, mais uma vez, depositada no meu trabalho.

À banca examinadora composta pelas Profa. Dra. Dair Aily Franco de Camargo e Profa. Dra. Luciana Giovanni pelas contribuições durante o Exame de Qualificação, trazendo grandes contribuições para a análise e aperfeiçoamento desta pesquisa, como também ampliando e mostrando novos horizontes.

Às amigas mestrandas, Karin e Maria Helena, pela amizade, pelos risos, viagens a congressos, apoio nas horas difíceis e pelas palavras de carinho e encorajamento.

Agradeço muito à pequena Giulia, que “nasceu dentro desta universidade” e repartiu comigo todas as horas de muito trabalho, muitas vezes abrindo mão do convívio com a mãe para que esta etapa pudesse ser alcançada.

Ao meu esposo, sempre atento e colaborando em todos os aspectos tanto emocionais quanto os auxílios com o computador. Agradeço a paciência e a espera.

Enfim, agradeço a toda a minha família, às avós, aos avôs, às tias, bisas e a todos que puderam contribuir para que esta nova etapa pudesse ser alcançada.

SUMÁRIO

RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: desempenhos de alunos do Ensino Fundamental e as manifestações de seus professores.....	11
2. A ESCRITA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	18
3- A LEITURA	25
4- A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA	29
5- O PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA	34
6- LENDO E ESCRREVENDO EM SITUAÇÕES REAIS DE COMUNICAÇÃO	38
OBJETIVOS	45
7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
7.1. A escola.....	48
7.2. Participantes.....	49
7.2.1. Professores	49
7.2.1.1. Características.....	49
7.3. Alunos.....	50
7.3. A metodologia da pesquisa e os instrumentos utilizados.....	50
7.3.1. <i>As produções escritas dos alunos</i>	51
7.3.3. <i>Critérios de classificação para a análise dos textos produzidos pelos alunos</i> .	52
7.3.4- <i>Critérios utilizados para a análise da atividade de compreensão da leitura</i>	53
7.4. <i>A entrevista com os professores</i>	54
7.5. Tratamento dos dados	55
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
8.2 - Análise e discussão das entrevistas	57
9 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS E A SUA PRÁTICA	86
10- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE POR SÉRIE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A LEITURA SILENCIOSA	92
10.1. Primeira série	93

10.1.2. Segunda série.....	95
10.1.3 Terceira e quarta séries	96
11- A PRODUÇÃO DE TEXTOS - DADOS COLETADOS COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS E SUA ANÁLISE POR SÉRIE.....	97
12- OBSERVANDO E ANALISANDO ALGUNS EXEMPLOS DE PRODUÇÕES DOS ALUNOS EM ESCRITA DE TEXTOS.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
APÊNDICES.....	112
I. Questões utilizadas na entrevista com os professores	113
II. Atividade de leitura silenciosa proposta aos alunos.....	115
III. Atividade de escrita de texto proposta aos alunos.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Característica dos professores participantes do estudo	49
Tabela 2- Constituição da população participante do estudo.....	56
Tabela 3- Modo como os professores avaliam a produção escrita de seus alunos.....	57
Tabela 4 -Como os professores avaliam a leitura de seus alunos.....	60
Tabela 5- O que os professores consideram que uma produção de texto de conter.....	62
Tabela 6- Quantidade de aulas dedicadas à escrita de textos durante a semana.....	63
Tabela 7- Frequência com que os alunos realizam atividades com a leitura em sala de aula.....	64
Tabela 8 - Como é feito o trabalho com produção de textos?	65
Tabela 9 - Como o professor trabalha com a leitura dentro da sala de aula?.....	67
Tabela 10 - Por que o professor trabalha desta forma?.....	70
Tabela 11- O que faz após a produção de textos?	71
Tabela 12- Realiza intervenção durante a escrita de texto dos alunos?	73
Tabela 13 - Objetivo da realização ou não de intervenção durante a escrita.....	75
Tabela 14- Dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos.	76
Tabela 15- Dificuldades dos alunos quando lêem.....	77
Tabela 16- Como são propostos os temas para a escrita de textos?.....	79
Tabela 17- O que falta para que os alunos aprendam melhor?.....	80
Tabela 18- Concepção de leitura dos professores participantes.....	82
Tabela 19- Concepção de escrita apresentada pelos professores	84
Tabela 20- Resultados encontrados com a análise da compreensão da leitura silenciosa	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Critérios de análise das produções de textos dos alunos participantes.....	52
Quadro 2- Síntese das concepções de leitura e escrita e descrição da prática dos professores que participam da pesquisa.	88
Quadro 3- Resultados da análise da produção de texto.	97
Quadro 4- Resultado análise da produção de texto dos alunos	97

RESUMO

RIZZARDO, Juliana Cristina Corbanezi. **A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: desempenhos de alunos do Ensino Fundamental e as manifestações de seus professores.** Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).

Esta pesquisa focaliza o desempenho de alunos do Ensino Fundamental, em leitura e produção de textos, e a visão dos professores sobre a leitura e a escrita. O interesse pelo tema surgiu da necessidade de respostas às indagações geradas, durante o exercício do magistério, e da falta de intimidade dos alunos com a língua materna, mais especificamente com a leitura e a escrita de textos. São examinados os desempenhos das crianças em compreensão de leitura e em produção escrita de texto narrativo e observadas as manifestações dos professores com o intuito de verificar concepções e práticas realizadas com leitura e escrita de textos. Participaram desta pesquisa 108 crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista e 14 professores desta mesma instituição. Os dados foram analisados e comparados à luz do referencial teórico que embasou esta pesquisa. Os resultados revelaram dificuldades tanto dos alunos em se apropriar da leitura e da escrita quanto dos professores em falar sobre sua prática e em criar situações de aprendizagem para que os alunos possam construir seus conhecimentos.

Palavras-chave: Alfabetização. Produção de textos. Leitura. Formação de professores.

ABSTRACT

RIZZARDO, Juliana Cristina Corbanezi. **THE READING AND PRODUCTION OF TEXTS: performances of pupils of Basic Ensino and the manifestations of its professors.** Person who orientates: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2008. Dissertação (Mestrado in Education).

The focus of this research is to verify the performance of Elementary School students in reading and production of written texts, analyzing the vision of teachers about the action of reading and writing as well. The interest in this came of the need for answers to the questions that were generated during our teaching career about the lack of intimacy of students with their mother tongue, more specifically, with reading and writing texts. The performances of the children in understanding of reading and written production of text narrative and observed the manifestations of the professors with intention are examined to verify practical conceptions and carried through with reading and writing of texts. Series of Basic Ensino of a public school of the São Paulo interior and 14 professors of this had participated of this research 108 children of 1^a 4^a same institution. The data had been analyzed and compared with the light of the theoretical referencial that based this research. The results had in such a way disclosed difficulties of the pupils in if appropriating of the reading and the writing, how much to the one of the professors in speaking on practical its and creating learning situations so that the pupils can construct its knowledge.

A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: desempenhos de alunos do Ensino Fundamental e as manifestações de seus professores.

A aprendizagem da leitura e da escrita, apesar de ser considerada pré-requisito básico à formação do cidadão, constitui um dos grandes entraves da educação brasileira, cujo grande desafio, nesta última década, tem sido o de garantir a todos não somente o acesso à escola, mas o ensino com qualidade.

Entretanto, na prática, vemos que a situação é inversa: crianças e adolescentes passam pela escola e saem sem saber ler e escrever.

Para Goulart (2000), o trabalho pedagógico, realizado em sala de aula nas classes de alfabetização, não tem se mostrado satisfatório para que os alunos possam ser leitores e escritores proficientes.

As crianças aprendem a decodificar letras e sons, no caso da leitura, e a codificar sons em letras no caso da escrita, sem, no entanto, produzir sentido nessas atividades. Assim, não conseguem dar conta da leitura e produção de textos socialmente legitimados (GOULART, 2000, p. 158).

A precariedade da realização do trabalho com a leitura e a escrita por alunos do Ensino Fundamental pode ser observada e constatada no cotidiano escolar. Durante muito tempo, enquanto professora da rede municipal de ensino, trabalhei com crianças que apresentavam dificuldades em leitura e escrita. Essa experiência

me fez constatar que as crianças apresentavam baixo desempenho principalmente quando solicitadas a produzir textos. Algumas até dominavam o código escrito, mas não conseguiam escrever textos.

A realidade observada em sala de aula nos fez pensar sobre esse assunto e indagar: Por que isso acontece com os alunos? Por que tanto medo de escrever?

O baixo nível de desempenho referente à leitura e compreensão de textos foi outro ponto observado, durante o trabalho com as crianças. Em certa ocasião, os alunos solicitaram que trabalhássemos com jogos. Resolvemos, então, trazer uma ficha técnica sobre a confecção de um jogo e as regras para executá-lo. Solicitamos que, após a leitura, comessem a fazer as atividades indicadas no texto, mas ao terminarem de ler, as crianças ficaram olhando sem saber o que fazer. Nesta situação ficou claro que o que elas sabiam era decifrar o código escrito, sem dar sentido ao que estavam lendo.

Em 2007, assumi uma sala de 2ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Nesta classe, as crianças escreviam sem nenhuma dificuldade quando precisavam escrever palavras simples (listas, ditados, caça-palavras; cruzadinhas e outras atividades semelhantes), porém quando solicitadas a escrever um bilhete, uma carta ou uma história, a primeira pergunta da classe era: Quantas linhas têm que ter? Além disso, havia certa resistência por parte dos alunos em relação à produção escrita. Alegavam que não sabiam escrever e que não tinham idéias.

A situação descrita, resultante da minha atuação enquanto docente, incentiva a busca e o aprofundamento dos conhecimentos sobre as causas pelas quais o ensino escolarizado não tem assegurado, a uma grande parcela de estudantes, o domínio eficiente da leitura e da linguagem escrita.

Os problemas de alfabetização estão deixando marcas profundas na educação brasileira e são também averiguados nos dados oficiais de avaliação do desempenho das crianças em séries iniciais.

No Brasil, desde 1990 temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ e a Prova Brasil² que verificam periodicamente o desempenho dos

¹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1988 e aplicado desde 1990, de dois em dois anos, que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, tanto de escolas públicas como de escolas privadas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

estudantes. Estes brasileiros têm participado também de avaliações internacionais, como o PISA.

Os resultados das avaliações revelam que os alunos têm apresentado desempenho insatisfatório em relação aos conteúdos da linguagem escrita e compreensão da leitura.

Logo, o fraco desempenho dos alunos evidencia a fragilidade do sistema educacional brasileiro, no qual 58,9% dos alunos que chegam à 4ª série possuem um nível de habilidade em leitura e em escrita considerado crítico ou muito crítico.

Dessa forma, freqüentar a escola, durante quatro ou mais anos, não significa aprender. Os alunos avaliados não conseguem ler e escrever de forma convencional, quanto mais compreender o que lêem e explicar por escrito o que compreenderam.

E, o que é pior, o SAEB tem revelado que o desempenho dos alunos, que conseguem chegar ao final do Ensino Médio, é muito próximo do apresentado por alunos de 8ª séries. Estes, por sua vez, também não se distanciam, o tanto quanto seria desejável, dos da 4ª série. Todos ficam abaixo do desempenho esperado para a série em que se encontram matriculados.

Em 2005, participaram do Saeb mais de 190 mil alunos de quase seis mil escolas, os resultados apontaram que, apesar de um modesto aumento das médias, o desempenho dos alunos em leitura e interpretação de textos foi considerado insuficiente.

Os resultados do PISA³ revelam que mais de 55% dos alunos brasileiros, matriculados nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, situam-se no nível mais básico de leitura, que é o nível da identificação de palavras. Ou seja, esses alunos identificam as palavras escritas, sem necessariamente apreciar o sentido do que leram (INEP, 2006).

Esses dados têm evidenciado, sistematicamente e anualmente, a prática perversa do acesso diferenciado à educação de qualidade, onde, muitos estudantes

² A Prova Brasil teve sua primeira edição em novembro de 2005 e avaliou 3.392.880 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de 40.962 escolas públicas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. A Prova Brasil buscou avaliar o desempenho dos alunos em seis tópicos: Procedimento de Leitura; Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão; Efeitos do Sentido; e Variação Lingüística.

³ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aplicado, desde 2000, a cada três anos, aos alunos de 15 anos da 7ª série em diante.

brasileiros ficam à margem dos requisitos mínimos para a formação de um bom leitor e escritor.

Com isso vemos que a mudança das constatações feitas acerca da alfabetização exigirá um trabalho árduo para todos os profissionais que trabalham com a educação e que lutam pela sua qualidade.

Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), em artigo referente às concepções de aluno letrado, subjacentes ao SAEB e PISA, assinalaram que de acordo com a avaliação desses órgãos, a maioria dos alunos brasileiros ou não sabe ler ou apresenta dificuldades básicas com a leitura de um texto.

Os resultados mostraram também que:

...os alunos, mesmo depois de freqüentarem a escola por muitos anos, evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, e em suas comunidades. Ao que essas avaliações indicam, os alunos de modo geral, não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais... (BONAMIO, COSCARELLI E FRANCO, 2002, p.112)

Pesquisas recentes, como a do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional INAF⁴ que avaliou as habilidades de leitura e escrita de uma amostra composta por doze mil pessoas com idades entre 15 e 64 anos, revelaram que, em 2007, 64% dos brasileiros atingiram no máximo o grau rudimentar de alfabetismo⁵, ou seja, localizaram somente informações explícitas em textos curtos, mas não compreendem textos mais longos. E mais grave ainda foi verificar que 12% destas pessoas poderiam ser consideradas analfabetas absolutas em termos de leitura/escrita, pois não conseguem decodificar palavras e frases (INAF, 2007, p.12).

Observando esses resultados, podemos concluir que a maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras não atinge os padrões mínimos de

⁴ O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma iniciativa de duas organizações não-governamentais brasileiras: o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa. O INAF é a única iniciativa de medição do alfabetismo da população adulta em nível nacional existente no Brasil. Seu objetivo é oferecer à sociedade informações sobre habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática da população adulta brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura. Documento eletrônico disponível em www.ibope.com.br/ipm/inaf_dez07.pdf - Acessado em 21/01/2007.

⁵ Nível rudimentar de alfabetismo que corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta).

desempenho requeridos para se tornarem leitores e produtores de textos. As informações acima também nos revelam que muitos alunos se deparam com a dificuldade da leitura e escrita de textos.

Não vamos neste trabalho colocar em discussão a validade desses programas externos de avaliação. Nossa intenção não é criticá-los, nem tampouco defendê-los. Todavia, não podemos ignorar o que essas avaliações revelam: os alunos brasileiros de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental não estão atingindo os níveis de desempenho esperados para as respectivas séries.

As constatações elencadas vêm na contramão do que os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem como objetivo para o ensino da Língua Portuguesa.

“Ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de: expandir o uso da linguagem em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais quanto escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários”. (BRASIL, 1997, p. 34).

Nesta perspectiva se

“o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase as quais, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva” (BRASIL, 1997, p. 20).

Perante essa situação, vemos que o maior desafio a ser assumido e enfrentado no ensino da língua escrita é ajudar os alunos a se tornarem efetivos leitores e escritores. Esta é a maneira mais sábia para vencermos o analfabetismo e o baixo rendimento escolar.

Apesar de reconhecermos que são inadmissíveis os índices nacionais de desempenho em leitura e escrita, encontramos, juntamente a eles, o fenômeno do analfabetismo funcional⁶ que, segundo Colello (2007, p. 161), é em particular um assunto intrigante porque nos obriga a admitir a realidade aparentemente contraditória de pessoas que, mesmo tendo passado pelo processo formal da escolaridade, são incapazes de ler e escrever.

⁶ Na definição da autora, analfabetismo funcional são os casos de pessoas que, embora escolarizadas ou que eventualmente, até dominam o princípio alfabético e as regras do sistema em questão, continuam sendo incapazes de utilizar a escrita de modo eficiente e significativo na sociedade em que vivem (Colello, 2007, p. 56).

Observa-se que os resultados das diferentes avaliações externas expõem a mesma situação encontrada por nós, enquanto docente, dentro do cotidiano escolar: o baixo desempenho dos alunos nas tarefas de ler e escrever.

Ao estudo dessas questões é que dedicamos o presente trabalho. Para isso, primeiramente caracterizaremos os termos “leitura” e “escrita”, pois a definição dessas habilidades nos ajudará a observar e analisar melhor a prática docente como também compreender os resultados obtidos nesta pesquisa.

Os conceitos de leitura e escrita serão enriquecidos pelos postulados de Josette Jolibert e colaboradores que nos fornecerão uma visão ampla acerca do ato de ler e de escrever, bem como destacar a função da escola nesse processo.

Assim, teremos no capítulo 2 uma breve apresentação teórica sobre o assunto referente à leitura e à produção de textos, construindo um diálogo com os renomados pesquisadores do tema.

No capítulo seguinte, definiremos em linhas gerais o que é a leitura para alguns autores.

No capítulo 4, discutiremos o trabalho relativo à leitura e à escrita que é realizado dentro das escolas. E no capítulo seguinte, faremos uma breve discussão com os autores, sobre o professor e sua atuação em sala de aula.

No capítulo 6, perante tantas constatações feitas, focalizaremos uma proposta de ensino diferenciado, onde a leitura e a escrita estarão envolvidas em práticas reais de comunicação.

No capítulo 7, discutiremos os procedimentos metodológicos que estruturaram e deram todo o delineamento da pesquisa. Neste momento definiremos os passos, as estratégias e a direção da nossa proposta de estudo.

Nos capítulos 8 e 9, iniciaremos a apresentação e a análise das manifestações verbais dos professores que nos darão margem para as reflexões e discussões realizadas neste trabalho. Aqui, novamente, a intenção é salientar o trabalho com leitura e produção de textos. Este capítulo contemplará ainda questões atreladas à formação do professor e a seus reflexos no ensino.

Nos capítulos 10 e 11, apresentaremos os resultados encontrados com a análise das produções textuais e com a atividade de leitura, realizando uma discussão com os postulados apresentados por Jolibert e Micotti, referentes a uma ótica construtivista, que embasam, justificam e orientam o presente trabalho.

Neste capítulo os dois estudos (verbalização do professor e desempenhos dos alunos) serão analisados e comparados, estabelecendo suas correlações e contradições que são explicitadas ao longo das discussões e reflexões que foram bastante significativas.

Por fim, apresentaremos as possíveis conclusões obtidas a partir dos dados coletados com a entrevista com os professores e com os alunos, bem como destacaremos as implicações que esses resultados podem significar e refletir na prática docente e no trabalho com as crianças.

2. A ESCRITA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

O ensino da língua escrita é uma questão que ocupa lugar de destaque em pesquisas e teorias, como também é o cerne de muitos debates educacionais.

Porém, o que se observa é uma considerável distância entre a escrita que existe na sociedade e aquela que a escola geralmente ensina. Na prática, há distância, ainda, entre o como se ensina e o como as crianças aprendem.

Sabe-se que escrever textos é uma tarefa difícil tanto para crianças quanto para jovens e adultos. Para compreender essa situação, muitos autores vêm realizando estudos sobre o processo de ensino e aprendizado da leitura e escrita. Costa Val (1991), Abaurre (1992), Kato e Scavazza (1992), Jolibert (1994, 2006), Geraldi (2006), Cagliari (2001), Micotti (1999, 2000, 2005), Leite (2003), Reganhan (2005) dão ênfase ao uso social da escrita, dotado de sentido, contextualizado e proposto mediante situações significativas.

Esses autores ressaltam também a importância do desenvolvimento do trabalho em sala de aula a partir de textos reais, em contrapartida à concepção de escrita defendida pelo modelo tradicional o qual privilegia o trabalho com correspondências entre sons, grafias, oralização de sílabas, palavras ou frases soltas e desconexas.

Para Jolibert (2006), escrever é produzir textos em função das próprias necessidades. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados e agrupá-los com a intenção de construir um texto completo. Produzir algo escrito é

assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a um destinatário e com uma intencionalidade específica (JOLIBERT, 2006, p. 192).

A autora ainda nos diz que escrever é

...um PROCESSO mais do que um PRODUTO ou, melhor, a qualidade e a adequação do produto depende da qualidade da adequação do processo. Um texto é produzido por camadas com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades lingüísticas do texto. A escrita de um texto é um trabalho complexo que requer vários passos ou etapas, nos quais vai revisando-se os diferentes aspectos (lingüísticos ou estruturais). Portanto a primeira escrita, já produzida como texto, é revisada, melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até se chegar à “obra-prima” ou versão final (JOLIBERT, 2006, p. 192).

Jolibert (2006) nos diz que se aprende a produzir textos produzindo diversos textos, em situações reais de comunicação, com destinatários autênticos, no contexto de um projeto. Desta forma, as crianças vão tomando consciência, por meio do vivenciado, da utilidade do escrever um texto. E saber escrever é, em primeiro lugar, possuir uma estratégia de produção de textos apoiada em:

- Capacidade de representação, tanto da situação como do tipo de texto que se deseja produzir;
- Competências que lhe permitam escolher, em um leque conhecido de diferentes tipos de texto, aquele que melhor convém à situação, identificando nele suas principais características lingüísticas;
- Aptidão para gestionar a atividade de produção (escrita e reescrita) de maneira a considerar os diferentes níveis de estruturas de um texto: situação de produção, superestrutura, enunciação, gramática textual, gramática das frases, microestrutura em nível da frase e da palavra;
- competências lingüísticas gerais (sintáticas, lexicais, ortográficas), competências mínimas para todo o tipo de texto (JOLIBERT, 2006, p. 192).

Porém, não basta produzir textos para adquirir tais competências, é necessário que as crianças aprendam sistematicamente a produzi-los em situações reais no contexto de um projeto, confrontando seu texto com os escritos de seus colegas. É necessário ainda que os alunos realizem atividades metalingüísticas; observem como funcionam os textos sociais análogos aos que se está produzindo; construam ferramentas de sistematização dos fenômenos lingüísticos observados, elaborem e utilizem critérios de avaliação (JOLIBERT, 2006, p. 192-193).

Leite (2003, p.25) nos diz que a nova visão de alfabetização sugere o planejamento de atividades que visem ao desenvolvimento das habilidades relacionadas com a linguagem oral e à produção de textos como uma unidade de sentido. Para o autor, o texto não se constitui como tal, pelo seu tamanho, mas pelo sentido que possibilita ao leitor construir; para isso o aluno deve dominar os diversos gêneros textuais, orais ou escritos e seus diversos usos sociais.

Cagliari (2001, p.61) em seu livro intitulado “O texto na alfabetização” relatou que até mesmo para muitas pessoas que terminam os estudos, escrever uma carta para um parente ou um cartão de aniversário se torna uma experiência traumática, e isso não deveria ocorrer uma vez que essas pessoas são consideradas “alfabetizadas”. Afirma ainda que embora contraditória essa situação é real, não se restringindo a pessoas de pouca escolarização. Esse é o caso de muitos estudantes que, diante do vestibular, se deparam com a pavorosa prova de redação.

Por mais que pareça estranho o fato de que escrever um texto seja uma tarefa assustadora para quem passou no mínimo onze anos na escola, a prova de redação ainda é uma dificuldade insuperável para a maioria dos estudantes. (CAGLIARI, 2001, p.62).

Costa Val (1991), desenvolveu um trabalho analisando redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 1983, com o objetivo de fazer um diagnóstico e levantar sugestões para o ensino da redação. Os dados obtidos mostraram que grande parte das redações, apesar de se apresentarem “arrumadinhas e certinhas”, era desinteressante e inconsistente. Concluiu que as dificuldades dos alunos estavam, provavelmente, ligadas às condições de produção textual a que foram submetidos durante a passagem destes pela escola. Sugere, ainda, ser necessário estabelecer novos objetivos para o ensino da língua materna.

Leal (1991) analisou comparativamente as reais condições de produção de texto e o produto resultante dessas condições e verificou a escrita de textos feita por alunos de 3ª série que freqüentavam duas escolas de nível socioeconômico diferente. Comparando as produções dos alunos das duas escolas, concluiu que esses produzem redações sem textualidade, caracterizando-se como parafrásicas e previsíveis. Verificou que as escolas se assemelham quanto à metodologia aplicada, mesmo atendendo a clientela diferentes. Caracterizou este fato como sendo um

“ritual pedagógico” que nega a escrita como processo interativo entre leitor e escritor.

Muitas pessoas que se alfabetizaram, até conseguem ler e escrever, mas não são necessariamente capazes de incorporar a prática da leitura e da escrita perante sua dimensão social.

Na tentativa de revelar como os professores de Língua Portuguesa de 1º grau de uma escola estadual trabalham com a produção de texto, Medeiros (1991) mostrou que o ensino e a aprendizagem da escrita se invalidam pelas práticas mecanicistas, as quais não garantem o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos alunos para que possam utilizar a escrita de maneira significativa. Ainda constatou que os textos produzidos pelos alunos vão cada vez mais se tornando parecidos uns com os outros. A escola vai assim, segundo o autor, impondo seu modelo de escrita.

Cagliari (2001), analisando produções escritas de crianças que foram alfabetizadas com e sem cartilha, notou que o texto escrito pelos alunos alfabetizados com a cartilha apresenta-se como uma seqüência aleatória de frases, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva.

E, segundo suas palavras:

“Comprovou-se que a destruição do texto se processa pelo desprezo aos conhecimentos que as crianças têm antes de entrarem na escola, por uma apresentação equivocada dos mecanismos de coerência e coesão textuais e pela veiculação de uma concepção fragmentária de texto escrito como seqüência aleatória de frases” (CAGLIARI, 2001, p. 82-83).

Nascimento (1991) realizou um trabalho que teve como objetivo refletir sobre o processo de revisão feita por crianças de um 2º ano de Ciclo Básico, de uma escola pública de Campinas, em seus próprios textos espontâneos, ou textos de colegas, durante o ano letivo de 1989. Procurou verificar o que as crianças privilegiaram ao rever seus textos produzidos em classe e como esse trabalho poderia contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita. Os resultados mostraram a importância de a criança assumir o papel de leitor do próprio texto. Os dados apontaram também a necessidade de mudanças com relação ao ensino da língua escrita, tornando as atividades de ler e escrever mais significativas.

Bissoli (2004) descreveu atividades práticas que propiciam à criança entrar em contato com os diversos textos que encontra na vida cotidiana e enfatizou a realização da escrita em situações reais de comunicação. Os resultados obtidos

mostraram que os alunos, mesmo na fase inicial da alfabetização, notam a importância da coerência na elaboração de um texto escrito, uma vez que os textos serão lidos por outras pessoas.

Reganhan (2005), com o objetivo de estudar as relações que existem entre o trabalho dos professores referente à escrita e ao desenvolvimento dos alunos, comparou textos produzidos, no início e no final do ano letivo, por 16 alunos do segundo ano do ensino fundamental de quatro escolas públicas. Os resultados obtidos revelaram a influência do trabalho pedagógico no desenvolvimento da escrita de textos pelas crianças.

Os resultados de sua pesquisa evidenciaram que o trabalho do professor tem extrema importância para a evolução da escrita dos alunos e conclui:

... O aluno, sujeito e ator do processo de ensino-aprendizagem, necessita, o mais rápido possível, que mudanças nas práticas dos professores cheguem às salas de aula (REGANHAN, 2005, p. 76).

Micotti (2005) realizou um trabalho comparativo dos desempenhos em leitura e escrita de alunos de 1ª série do Ensino Fundamental, considerados por seus professores como os que apresentavam êxito na alfabetização e com alunos considerados como os que apresentavam dificuldades na alfabetização. Comparou também as representações das crianças a respeito de seus próprios conhecimentos, das funções sociais da leitura e da escrita e das atividades que realizam dentro e fora da escola.

Os resultados obtidos mostraram que os desempenhos das crianças dos dois grupos relacionam-se com as práticas e concepções de leitura e escrita que seus professores possuem; essas convicções orientam e dão rumo ao ensino proposto em sala de aula, resultando na produção das diferenças entre os desempenhos das crianças em leitura e escrita.

Micotti (2005, p.12) nos diz que:

O sucesso e o insucesso escolar provêm da realização, ou não, de atividade intelectual eficaz para a apropriação dos saberes e do desenvolvimento de competências cognitivas pela criança. Isto requer que ela se mobilize intelectualmente, o que pressupõe que as situações de aprendizagem tenham sentido para ela. Tal explicação coloca o sucesso na alfabetização como resultante da correspondência entre as atividades propostas no ensino e o sentido que os alunos atribuem a elas (MICOTTI, 2005, p. 12).

Segundo Tolchinsky (1995 apud Colello, 2007), a qualidade da produção escrita depende de sua dimensão transformadora, pela qual o sujeito se transformará em um verdadeiro leitor e escritor, e não somente um reproduzidor da linguagem. Ela salienta que não basta saber escrever textos como se fossem um amontoado de palavras, mas um texto comprometido e inteligente.

Segundo um dos modelos, o fato de pedir que uma pessoa escreva um texto – uma história, uma carta ou uma poesia sobre um determinado tema – mobiliza certas associações ou recordações, de maneira que a pessoa (criança ou adulto) começa a escrever e chega até o final de seu texto passo a passo, por meio dessas associações ou lembranças; escreve o que vai pensando à medida que as idéias lhe ocorrem. O resultado dessa maneira de escrever não é, necessariamente, um texto incoerente. As crianças (e os adultos) têm suficiente conhecimento automatizado da linguagem para gerar peças de discurso relativamente coerentes, passo a passo. O problema com esses textos é que eles costumam ser rotineiros, lineares, clichês, escritos para satisfazer ao professor (...). Ao ler esses textos, não acontece nada com o leitor, ele não recebe nenhuma informação que encerre alguma novidade, não encontra nenhuma argumentação demolidora nem tem a oportunidade de se comover com alguma metáfora ou comparação original. Como escritor não acontece nada comovente, simplesmente obedeceu uma ordem.

Existe outra maneira de produzir textos, mais difícil e muito mais comprometida. De acordo com ela, temos de pensar antes de escrever, selecionar o que vamos dizer e como vamos fazer isso, rejeitar algumas idéias e elaborar outras. Ao escrever dessa maneira, talvez joguemos no lixo diversos rascunhos ou tenhamos que recomeçar várias vezes. O produto final desse processo não tem por que ser uma obra literária ou um relatório científico completo; porém, é resultado mentalmente comprometido, que costuma reorganizar nosso próprio conhecimento sobre o que estamos escrevendo. O propósito de chegar a escrever dessa outra forma não consiste na eventualidade de uma produção literária nem na necessidade de cada criança se tornar um escritor profissional. A idéia é que o processo de produção de um texto – ainda que seja um convite de aniversário – sirva como reorganizador das próprias idéias e expressões lingüísticas, e não como disparador daquilo que podemos produzir automaticamente (Tolchinsky, 1995 apud Colello, 2007, p. 98-99).

Perante as considerações feitas pelos renomados pesquisadores, podemos dizer que a escrita e a produção de textos não são tarefas fáceis e simples para os alunos e seus professores. Ampliando os nossos estudos vamos agora realizar uma breve discussão, juntamente com o aporte teórico, sobre a leitura: sua importância e definição.

3- A LEITURA

Houve um momento da história da leitura em que ler significava pronunciar em voz alta as letras grafadas no papel. Na visão tradicional, a leitura era vista como uma transformação de sinais gráficos em sonorizações, ou seja, ler significava decodificar letras e fonemas.

No entanto teorias mais recentes concebem o ato de ler como atribuição de significados, decorrentes da interação do leitor com as informações captadas no texto e no seu contexto (MICOTTI, 1999).

Para Goodman (1987),

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter o sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Isso somente pode ocorrer se os leitores participantes estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e com sentido para eles (GOODMAN, p. 21, 1987).

Foucambert (1994) analisou a leitura primeiramente quanto ao seu aspecto semântico, levando-nos a refletir sobre a maneira como a leitura pode informar, provocar, fornecer idéias para o leitor e afirma que:

Ler é explorar a escrita de uma maneira não linear... jamais se chega ao significado de um texto pela soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem (FOUCAMBERT, 1994, p.06).

Nesse sentido, a leitura não pode ser vista como um processo mecânico, e o leitor não é um elemento passivo, como costumam concebê-los na escola. No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado. Ler, portanto, não é apenas extrair informações, é, antes de tudo, compreender os sentidos.

Em Jolibert (1994, p.15), encontramos o mesmo sentido para a definição de leitura onde,

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. “Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:
 - nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
 -nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).
 Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida.
 Questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados e verificar essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma estratégia de leitura: que nada tem a ver com uma decifração linear ou regular, que parte da primeira linha para chegar à última palavra da última linha; que varia de um leitor para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo).

Com essas palavras, podemos afirmar que mesmo um indivíduo que não conhece o código escrito é capaz de ler, pois é lendo que nos tornamos leitores.

A leitura acontece a todo o momento e em todo lugar, desde que motivados por um interesse imediato.

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem sermos ensinados (MARTINS, 1982, p. 34 apud BRITO, 2004, p. 56).

Nessa concepção de aprendizagem da leitura acima apresentada, é acentuado o processo de construção de sentidos e, por isso, contrapõe-se a uma concepção de leitura como um mero processo de decifração de um código. Disto decorre a importância de que os textos utilizados na escola façam sentido para o aluno, e que a aprendizagem da leitura possa ocorrer como uma resposta a uma necessidade, ou seja, que a funcionalidade da leitura (construção, informação, etc.) seja trabalhada e vivenciada com os alunos (Jolibert, 1994).

Faz-se necessário que a prática escolar de leitura aproxime-se o máximo possível da prática social, pois é lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro a decifrar as letras para ler depois (Jolibert, 1994, p.14).

Vemos isso claramente em Paulo Freire, para ele a leitura de mundo precede a leitura da palavra e afirma:

“... toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura no mundo, de tal maneira que ler mundo e ler palavra se constituíam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta”. (FREIRE, 1994, p.15).

Paulo Freire igualmente aponta que a escola não tem oportunizado este movimento sem ruptura entre o ato de ler o mundo e o ato de ler a palavra, causando assim uma dicotomia que segundo Freire:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as 'palavras da escola', e não as 'palavras da realidade'. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no quais os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de 'cultura do silêncio' imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE, 1994, p. 164).

Para esse autor, o aprendizado deve ser significativo e não partir de textos que existem nas cartilhas, cuja finalidade é tão e somente aprender a ler através da decodificação. E esta forma de aprender não faz sentido, não alimenta o cognitivo e nem a alma dos alunos. Paulo Freire propõe trazer para dentro da escola o mundo para que o ato de ler seja repleto de significados reais.

Partindo dessa perspectiva, vemos que para minimizar a dicotomia existente entre ler a palavra e ler o mundo será fundamental trazer o mundo para escola, pois de acordo com Paulo Freire, *“ler o mundo” e “ler a palavra”, no fundo implica “reescrever o mundo”. Reescrever com aspas quer dizer, transformá-lo.* (FREIRE, 1994, p.15). E se quisermos promover pessoas capazes de transformar o mundo temos que oportunizar a leitura de textos que façam sentido.

Infelizmente, para muitas crianças o primeiro contato com a palavra escrita é frustrante. Muitas práticas em sala de aula sedimentam a imagem da leitura como sendo algo negativo, e o aluno passa a ser mais um não-leitor em formação (REGANHAN, 2005, p. 81).

Zucoloto e Sisto (2002) realizaram um trabalho com o objetivo de investigar a compreensão da leitura de alunos de segunda e terceiras séries com dificuldades de aprendizagem na escrita. Os resultados mostraram que, nestas séries, os erros na compreensão da leitura aumentavam em razão da dificuldade de aprendizagem da escrita, e que os alunos mais velhos apresentavam mais erros do que os alunos mais novos.

As pesquisas de Cagliari (2001), Costa Val (1991) e Nascimento (1991) mostraram mais uma vez a fragilidade da escrita de textos e a grande dificuldade que os alunos têm em produzi-los. Foram pesquisas voltadas para a compreensão de como são realizadas as produções escritas (habilidades textuais), procurando trazer contribuições significativas para a transformação e aperfeiçoamento da prática escolar.

A pesquisa de Costa Val (1991) concluiu que a dificuldade dos vestibulandos em escrever a “redação” estava provavelmente ligada às condições de produção de textos a que foram submetidos durante os anos escolares. Também Medeiros (1991) mostrou que o ensino e a aprendizagem da escrita se invalidam pela sua própria forma, pois está voltada para práticas mecanicistas.

Como vemos, inúmeros são os indícios de que a escola não está vencendo o desafio de promover alunos leitores e produtores de textos com qualidade. Mas como estão ocorrendo as práticas de leitura e escrita no ambiente escolar?

4- A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA

Observando as estatísticas das avaliações nacionais e internacionais e o que acontece no cotidiano escolar, fica evidente que a concepção de leitura e de escrita, bem como seu aprendizado, apresentam como conseqüências o fracasso escolar e o analfabetismo funcional.

Para Colello (2007), na escola brasileira, não raramente, o ensino da língua escrita aparece vinculada à vida estudantil, ou seja, ler para aprender e escrever para comprovar o aprendizado. Embora esse seja um objetivo legítimo, a ênfase atribuída aos fins tipicamente escolares mascara o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e desprovida de significados ou motivação.

Estudos empreendidos a partir da década de 1990 revolucionaram a compreensão acerca do aprender a ler e a escrever, chamando a atenção para a dimensão social da língua escrita, dando um enfoque que em muito contribui para a revisão das práticas de ensino. Desses estudos podemos citar a “Pedagogia de Projetos” na qual os alunos têm a possibilidade de aprimorar as formas do dizer, do escrever, resultando no ajustamento dos objetivos da comunicação e das especificidades da mensagem que pretende veicular.

Com isso, temos uma proposta de substituição dos modelos predeterminados, das práticas artificiais, mecânicas e desprovidas de sentido pela prática da escrita

em situações reais de comunicação. Desta forma, vemos que *a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário* (FERREIRO, 2001, p. 33).

Partindo dessa perspectiva, cai por terra o escrever para ninguém (por ex: imaginem que vocês irão escrever uma carta para um amigo...) e atividades de escrita com um fim em si mesma, práticas tão valorizadas pela escola tradicional.

O que fica implícito nessa maneira de trabalhar e conceber o ensino da escrita é a construção de significados, uma vez que existe a presença do outro e a realização de uma ação concreta (escrever carta para a diretora para autorizar um passeio; escrever as regras de um jogo, etc.).

Colello (2007, p.109) fez um estudo exploratório, no ano de 2003, acompanhando as atividades destinadas aos alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, em instituições públicas e privadas. Os dados obtidos revelaram que a perpetuação dos tradicionais princípios pedagógicos são os maiores e freqüentes vícios do ensino. As poucas oportunidades de viver eventos significativos de leitura e de escrita, dentro da escola, acabavam por inibir as razões do aprender ou, quando não, produziam resistência por parte dos alunos.

A autora continua relatando que ao longo dos anos escolares, pela permanência de exercícios mecânicos, os alunos correm o risco de aprender a odiar a escola, a rejeitarem de antemão o conhecimento; a trapacearem o professor, conformando-se com a formação mínima e precária, não assumindo o compromisso com o esforço cognitivo. Pior que tudo isso, eles também correm o risco de se excluírem, uma vez que são marginalizados pelo sistema.

Continua dizendo que:

“A língua escrita permanece como mais um dos conteúdos escolares que se distanciam da vida em função de ultrapassados princípios metodológicos, tão enraizados nas práticas em sala de aula...” (COLELLO, 2007 p. 109-110).

Para Geraldi (2006), a artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem, na escola, de uma língua e que comprovar essa artificialidade é mais simples do que se imagina, porque, segundo o autor:

“Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise lingüística” (GERALDI, 2006, p.90).

As práticas pedagógicas construtivistas, conforme ressalta César Coll em “O construtivismo na sala de aula” (1999), são norteadas por um conjunto articulado de princípios, parâmetros e diretrizes fundamentados nas teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem que defendem que o aluno exerce o papel principal no processo de ensino e aprendizagem, sendo o construtor ativo do seu próprio conhecimento.

Isso implica que o professor não é mais reconhecido como transmissor de conhecimentos, mas como aquele que estimula a autonomia do aluno e cria as oportunidades de descobertas. Dessa forma, o professor, ao assumir a postura construtivista, muda a sua concepção acerca da leitura e, conseqüentemente, a metodologia de ensino na sala de aula.

Esta proposta (construtivismo) implica numa concepção interativa de leitura, tem-se, então, um aluno-leitor que constrói os sentidos do texto, a partir dos seus objetivos e do seu repertório de experiências prévias, e um professor-mediador que propicia as situações de interação texto-leitor (Ângelo, 2005).

De acordo com Luize (2007, p. 27), logo que as contribuições da pesquisa psicogenética de Emília Ferreiro chegaram ao Brasil, rapidamente houve a tentativa de incorporação desta proposta para as salas de aulas. No entanto, o maior desafio estava em assimilar um novo olhar sobre a aprendizagem da escrita e sobre o aluno. Mas antes de sua incorporação, seria fundamental que os professores compreendessem as bases da pesquisa, mas isso não ocorreu e não está acontecendo em nossas escolas.

“Ferreiro e Teberosky ocuparam-se do processo psicogenético e não expuseram os “passos” como etapas necessárias a ser seguidas pelos professores. Acostumados a métodos fechados para ensinar as crianças a escrever, os professores não puderam compreender a parte que lhes cabia na reformulação do ensino da escrita. Os momentos cruciais tornaram-se “camisas de força” para as crianças, que passaram a ser classificadas e inseridas em cada um deles.

Para conhecer o aluno e seu processo bastava oferecer-lhe a possibilidade de uma produção livre, isenta de qualquer intervenção do adulto ou colegas, e identificar nela traços típicos de um dos momentos. O processo de conceitualização da escrita transformava-se em uma sucessão de etapas estanques e pré-determinadas pela escola: o sujeito pré-silábico precisa escrever silabicamente, em seguida aprender a escrever de forma silábica-alfabética e, finalmente, apresentar uma escrita alfabética. Interpretar o processo desse modo fez com que, no âmbito escolar, os momentos conceituais se configurassem, muitas vezes, como estágios de progressão curricular, atividades pontuais no planejamento anual ou até critérios de mensuração da aprendizagem". (LUIZE, 2007, p. 27-28).

Com essa interpretação e implantação equivocada, a proposta e as contribuições da psicogênese ganharam outros sentidos e vertentes. O resultado disso foi o surgimento de um novo "método" a partir da psicogênese da língua escrita.

Combinando-se os métodos tradicionais com as implicações das pesquisas de Emília Ferreiro, o que temos é o diagnóstico e a posterior classificação "construtivista" dos alunos em "pré-silábicos", "silábicos" e "alfabéticos". A partir dessas classificações, o professor desenvolveria um "trabalho" respeitando a realidade das crianças e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência com textos e por meio deles.

Interpretações errôneas de pesquisas e teorias que são imediatamente transpostas para as salas de aulas, de forma equivocada, resultam em ações e propostas pedagógicas ineficientes. Neste contexto, notam-se a apresentação de práticas desvinculadas de qualquer situação comunicativa e a presença de situações de escritas para classificação e mensuração.

Na prática sabemos que não dá para separar a escrita de sua função e de seu contexto social. O aluno, mesmo não dominando o princípio alfabético, precisa tomar importantes decisões sobre o que vai escrever e escolher a estrutura adequada para a mensagem que deseja transmitir. Mas isso não é o que acontece, ou será que, como observa Colello:

"... a escrita escolar "perdeu" o seu "emissor" (que preferiu sair da escola) pela desconsideração do seu caráter dialógico, perdeu o "destinatário" e, com ele, a possibilidade de interagir com o outro, produzindo/negociando sentidos; pela fixação das formas, perdeu a

espontaneidade; com a negação de suas possibilidades perdeu, finalmente, a sua razão de ser". (COLELLO, 2007, p. 85).

Perante a grande problemática sobre a aquisição das habilidades de leitura e escrita de textos que acabamos de destacar, será possível encontrarmos caminhos ou propostas alternativas que consigam redirecionar o ensino e a aprendizagem dos atos de ler e escrever dentro da escola, revertendo o quadro lastimável da situação da educação de nossos alunos?

5- O PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

A temática sobre a atuação e a formação do professor tem ganhado grande destaque em alguns debates e entre os pesquisadores desta área. Nas últimas décadas, começaram a surgir pesquisas que passam a considerar a complexa ação pedagógica e os saberes docentes, bem como sua formação, limites e potencialidades.

Esse destaque pode ser explicado pelos resultados que acabamos de observar, referentes aos inúmeros fracassos que atingem as escolas brasileiras e que refletem diretamente na aprendizagem de nossos alunos.

Marin e Giovanni (2005) realizaram estudos sobre os cursos de formação dos professores e suas inúmeras reformas desde a década de 70 e constataram que a formação destes está longe de encontrar um referencial adequado que consiga dar conta das grandes demandas de um professor.

Vejamos algumas constatações.

“Os dados nos impõem a necessidade de considerar a manutenção e, talvez, acirramento de problemas apontados sobre a formação de professores de décadas anteriores. (...) Mantém-se a indefinição da identidade profissional docente e do conjunto de ações que, historicamente se atribuiu aos professores e que, nas últimas décadas do século XX, foram esmaecendo a ponto de hoje encontrarmos, nas escolas, as diversas ações dos professores

pseudo-substitutivas de outras funções sociais. Essa manutenção se acirra neste estudo pela ausência de condição mínima de exercício da função docente, pela ausência de domínio dos conhecimentos escolares e das habilidades básicas que deveriam possuir e deverão ensinar.” (MARIN, 2005, p. 15).

No mesmo caminho Silva (2003) aponta que:

“Frente a tantas exigências, cobranças, demandas e necessidades, os professores vão se sentindo cada vez mais fragilizados e acabam se sentindo incapazes de agir coletiva e consistentemente. Até porque a maioria deles é fruto dessa mesma escola. Quer por imposição rígida de portarias e leis, quer pela rotina pobre e fragmentada que vai se tornando natural, quer pelas mudanças estruturais estabelecidas pelo sistema escolar ou pelas condições de vida e trabalho suas e de seus alunos, os professores vão sendo rotulados de incompetentes ou incapazes, quando não algozes de seus alunos vitimados. (DIAS-DA-SILVA, 2003, p. 13-14).

Borges (2004), em seus estudos também na área de formação dos professores e seus saberes, mostrou que pesquisas recentes indicam que, nos primeiros anos de trabalho, os professores se reconhecem pouco em sua formação inicial e entram em choque com a realidade que encontram nas salas de aula.

Gazana (2007) recordou, em seu trabalho, que os professores possuem saberes constituídos por experiências teóricas e práticas que são produtos de suas vivências escolares, desde quando eram alunos.

Observou que, no caso dos professores alfabetizadores, essa situação não era diferente, pois costumavam desenvolver o trabalho pedagógico com base na bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias escolares e práticas baseadas nas trocas que realizam com outros professores, além das suas construções pessoais sobre o próprio trabalho ao longo da carreira.

Para Tardif (2002), o professor adquire, durante a sua prática pedagógica, saberes essenciais para a sua formação enquanto docente. Para este autor, o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho

cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

“Os saberes dos professores são plurais, nos quais se dividem em saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais...” (TARDIF, 2002, p. 36).

Ainda Borges (2004,) acrescentou que os saberes dos professores são também relacionais, ou seja, frutos das interações entre o docente no seu trabalho e em decorrência de sua atividade profissional. E que

“... para a prática docente é fundamental que os professores tenham um conjunto de posturas relativas a um saber ser e um saber fazer em sala de aula. (BORGES, 2004, p. 178)”.

Tardif (2002) também ressaltou que a atividade dos professores deveria ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação, de mobilização de saberes e de teorias, além do saber-fazer que são específicos deste profissional. Nesta perspectiva, os professores também são produtores de saberes, de teorias e de ações. Os saberes adquiridos pela prática também estão enraizados nas experiências pessoais, coletivas e profissionais do professor.

Chartier (2002) anuncia que os professores constroem suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e depois fazem a transposição para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula.

Nessa reconstrução, as práticas escolares cotidianas são apropriações ativas e algo não acabado e pronto. Essas mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados – mudanças de natureza didática – quanto na organização do trabalho pedagógico, ou seja, mudanças pedagógicas. Porém, ambas fazem parte da fabricação do cotidiano escolar.

Como vemos, esses pesquisadores, ao lado ainda de Tardif (2002) e Borges (2004), desenvolveram pesquisas e reflexões, tendo como fio condutor os saberes dos professores e sua relação com o ensino.

Infelizmente o que pudemos observar até agora é que vem se instaurando uma situação precária referente ao ensino da leitura e da escrita. Talvez a

explicação para este fato esteja na formação dos professores e sua relação com o saber, ou ainda uma dificuldade dos professores com relação à transposição didática e suas práticas dentro da sala de aula.

Referente a isso, Gazana (2007) colaborou dizendo que:

“Entretanto, a maneira como a formação continuada tem sido proposta, mediante cursos e palestras que têm por princípios a transmissão de saberes e conhecimentos não tem garantido, na maioria das vezes, o suporte que necessitam os professores, tanto iniciantes quanto experientes, para conseguirem enfrentar as agruras impostas pelo cotidiano escolar (GAZANA, 2007, p. 26-27)”.

Para compreendermos melhor as implicações desta pesquisa sobre a leitura e a escrita de textos na escola, é necessário conhecermos os problemas pelos quais passam os professores, além de seus saberes, suas concepções e práticas que realizam em sala de aula.

Entender essas relações é de extrema importância para compreendermos a escola, sua prática educativa, mudando o foco do professor como único responsável pelo fracasso dos seus alunos. Entendendo essas relações é que podemos auxiliá-los na busca da mudança.

Mudança de posturas e de “métodos”, para fazer e transformar a ação docente em uma atuação mais consciente. Mas como isso é possível? Existem práticas capazes de reverter a situação do ensino em muitas escolas brasileiras?

Além da mudança de postura, nós educadores precisamos estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural.

É por isso que acreditamos na formação contínua do professor, trocando e refletindo sobre as novas propostas e experiências bem-sucedidas de ensino.

6- LENDO E ESCRREVENDO EM SITUAÇÕES REAIS DE COMUNICAÇÃO

Se muitos estudos apontam problemas, contribuições teóricas recentes permitem elaborar outras propostas. Algumas experiências atuais têm experimentado outros caminhos possíveis de êxito e sucesso na alfabetização.

Esses estudos apresentam experiências que contribuem para um redimensionamento do trabalho nas escolas; são compostos por trabalhos vivenciados diariamente pelos professores, os quais programam estratégias construtivistas em sala de aula.

Das experiências que apontam outros caminhos para que a aprendizagem da leitura e escrita ocorra, caminhos estes que diferem da proposta do ensino tradicional, podemos citar a pedagogia de projetos de Jolibert⁷ e Micotti⁸.

Trabalhar com projetos, segundo essas autoras, possibilita uma aprendizagem feita em situação real, em contraposição ao ensino tradicional que tem como base a memorização de regras, conceitos, normas e a realização de exercícios mecânicos.

Essas autoras, além de defenderem a idéia da escrita inserida em situações reais de comunicação, privilegiam o contato da criança com os diferentes tipos de textos, para que tenham uma compreensão mais profunda sobre o uso consciente da escrita.

O trabalho concebido no âmbito dos projetos supõe que o processo de ensino e aprendizagem envolva os conhecimentos escolares com a vida cotidiana dos alunos,

⁷ Josette Jolibert

⁸ Maria Cecília de Oliveira Micotti

ou seja, com o real. Desta forma o aluno compreende melhor o mundo que o rodeia, bem como as funções sociais da leitura e da escrita, tendo a oportunidade de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Cada aluno, juntamente com o professor, segue um planejamento flexível que é elaborado coletivamente, desta forma o aluno se sente responsável pela busca de seu próprio conhecimento.

Na problemática do ensino e na aquisição das competências de leitura e produção escrita, a aprendizagem é vista como um processo cujas características são:

- Significativo: aprende-se quando a aprendizagem nova tem sentido na vida do aprendiz, quando se articula com suas aprendizagens prévias e ele sente que vai servir para alguma coisa.
- Ativo: isto é, uma construção inteligente por parte do aprendiz que busca respostas para as suas interações com o mundo; cada criança auto-aprende, constrói suas competências e seus conhecimentos por meio de sua ação.
- Interativo, social: uma criança aprende interagindo com seus colegas, com a sua família, com a sua comunidade e, evidentemente, com a ajuda do professor.
- Reflexivo: aprende-se refletindo sobre o que se aprende e sobre como se realizaram as atividades (metacognição), sistematizando o que foi obtido. (JOLIBERT, 2006, p. 179).

Para Micotti (1999), as aulas deveriam envolver práticas de leitura e de escrita das crianças, integradas com as vivências em sala de aula, assegurando às crianças a construção de significados.

Deste modo o aprendiz tentará ler e escrever por sentir necessidade real disso. Nestas tentativas ele utiliza tudo o que já sabe sobre a escrita, o que aprendeu brincando, observando, imitando outras pessoas ou explorando materiais escritos. Ler e escrever constituem atividades que ele julga necessárias e que são de seu interesse, portanto não são vistas como obrigação ou imposição da professora ou dos pais. (MICOTTI, 1999, p. 21).

Continua enfatizando que a necessidade real de leitura ou escrita conduz a um maior envolvimento e participação nas atividades em sala de aula. Em situação de leitura e escrita a fim de resolver problemas práticos, a professora não precisa chamar a atenção dos alunos para o texto ou explicar a importância de se aprender a ler e escrever, já que todos podem perceber o significado da situação e a necessidade prática de se fazer isso (Micotti, 1999, p. 23).

Podemos afirmar que não se trata apenas de uma elaboração de “novos métodos”, mas de uma reestruturação completa da maneira de pensar e organizar as práticas em sala de aula (Jolibert, 2006, p.180).

Como vimos, organizar o ensino mediante projetos é uma alternativa prática e viável, pois, no decorrer deste, a escrita é praticada, pesquisada e construída. Os alunos não executam “projetos” de forma passiva, mas “conhece seus objetivos, aprende a planejar seu trabalho, engaja-se pessoalmente na escrita e tem a necessidade de confrontar seu escrito com a turma para melhorar a sua produção” (Jolibert, 1994, p.34).

Diferentemente das propostas que levam o aluno a escrever por escrever, existe uma preocupação para que os alunos sistematizem as estratégias que utilizaram para conseguirem realizar as tarefas.

(...) se aprende a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo e, também, a ler, escrevendo e a escrever, lendo (Jolibert, 2006, p. 179).

Para a autora, aprender a ler é aprender a questionar textos completos, desde o princípio. E questionar um texto é construir ativamente um significado, em função de suas necessidades, a partir de diferentes princípios, de natureza distinta, e de estratégias pertinentes para articulá-los.

A autora ainda discute a necessidade de o professor desenvolver estratégias didáticas em que o aluno possa detectar e relacionar sete níveis de competências para ler e produzir textos: o contexto situacional e textual; os parâmetros da situação de produção (quem produz, a que se destina, por que produz); tipo de texto; superestrutura textual; o funcionamento lingüístico no conjunto do texto; no nível das frases; no nível das palavras. A descrição destes níveis mostra a preocupação do autor não apenas com os aspectos lingüísticos e textuais, mas também com os aspectos pragmáticos.

No decorrer dos vários projetos, as crianças têm oportunidade de interagir com diferentes tipos de textos; escrevem para resolver situações reais de comunicação, para tratar de assuntos práticos da classe (Micotti, 1999, p. 23).

Para Micotti (1999), nesta forma de trabalhar, as crianças não copiam por copiar ou escrevem por escrever. Elas encontram uma necessidade real da leitura e da escrita, resultando no envolvimento e na participação de todos os alunos.

Em situações de leitura e escrita para resolver problemas práticos, não é preciso a professora chamar a atenção dos alunos para o texto ou explicar que é muito importante aprender a ler. Todos percebem o significado da situação e a necessidade prática de ler e escrever (Micotti, 1999, p. 23).

Nessas situações as crianças podem, por exemplo, escrever uma carta convidando alguém para visitar a escola; redigir um convite para a festa do Dia dos Pais; trocar cartas com outras crianças de outras escolas. Essa idéia também é reforçada por Colello:

Mais do que condição à existência do texto, a presença do outro tem também fortes implicações no desenvolvimento, criação, correção e ajustamento da escrita. Isso porque, ao longo do processo de escrever, a interlocução real com o outro fará o autor refletir sobre seu texto sob diversas óticas ou possibilidades do dizer (Colello, 2007, p. 78)

Vivenciando pra valer a leitura e a escrita, a criança busca escolher o melhor tipo de texto para cada situação. Em seguida, ela realiza uma “limpeza ortográfica” no seu texto, uma vez que alguém irá lê-lo.

Nessas situações, as crianças trabalham com a escrita e a ortografia de uma forma diferente, pois:

Uma coisa é trabalhar com a exploração de textos para descobrir seu significado, com a produção de textos em situações reais de comunicação, e estudar os elementos menores da escrita nesse texto para poder escrever corretamente. Por exemplo, procurar descobrir a ortografia da palavra quermesse para escrever corretamente o cartaz a ser distribuído no bairro convidando a comunidade para o evento. Outra coisa é ficar parte da tarde copiando ou fazendo ditado de palavras escritas com ss” (Micotti, 2001, p.12).

Para a autora, nesse tipo de trabalho, como as coisas não são dadas prontas e mastigadas, os alunos têm a oportunidade de analisar e formular hipóteses, comparar informações para construir a sua escrita. Assim, ao mesmo tempo em que desenvolvem a leitura com compreensão e a escrita para se comunicar, as crianças estarão desenvolvendo também a capacidade de pensar.

O aluno, nessa condição de produtor de texto, também precisa ficar atento à situação comunicativa do texto que pretende escrever. Para Geraldi (2006) produzir texto implica alguém que produza, logo quem produz, o faz para alguém. Isto quer dizer que o aluno precisa ter em mente um interlocutor, que não seja único e exclusivamente o professor, encontrando uma forte razão sobre “o que escrever”, “como escrever” e “para quem escrever”.

Para Jolibert (1994), a familiaridade diária com a produção de texto é que possibilitará a ampliação das competências para realizar tal ato. Essa experiência real com a escrita permite ao aluno:

- Buscar, em cada situação, o tipo de texto mais conveniente;
- Recorrer a uma estratégia de conjunto, em lugar de lançar rapidamente, sem refletir, sobre o papel e o lápis: proceder para si mesmo uma identificação prévia da situação e do tipo de texto escolhido antes de iniciar a escrita linha por linha;
- Mobilizar, para adaptá-lo, tudo o que se pode saber a respeito de determinado tipo de texto e, para tanto, utilizar os instrumentos de que já se dispõe ou buscar outros;
- Quando da produção do próprio texto, quando das releituras e reescritas, saber que existem diversos níveis de análise de um texto (da superestrutura do texto às microestruturas ortográficas, passando pelas várias coerências a serem buscadas – a dos pronomes e outros substitutos, a dos tempos verbais, a dos conectivos, etc.) (JOLIBERT, 1994, p. 17).

A autora destaca ainda três operações que estão envolvidas no ato de compor um texto.

- O planejamento textual, que significa não o fato de “fazer um plano”, mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo;
- A textualização concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto (progressão e conservação de informações durante o texto, conexão, segmentação – problemas de anáforas – substitutos, tempos verbais, conectivos, pontuação em suas funções textuais);
- A revisão dos textos (ou releitura) durante a produção ou depois do texto terminado (JOLIBERT, 1994, p.25).

Para Cardoso (2001, p.84), por meio do trabalho com a reflexão sobre os textos escritos, o aluno vai, paulatinamente, vencendo suas dificuldades e consegue entender como se processa a leitura e a escrita de textos.

Isso ocorre porque esse tipo de trabalho insere o aluno em determinadas situações de aprendizagem que levam em conta o texto na sua íntegra (não o texto previamente preparado especificamente para ensinar a ler e escrever). Os momentos de leitura e as situações de produção escrita permitem o desenvolvimento de um processo pelo qual o aluno pode lidar com os usos da linguagem escrita em contextos situacionais específicos.

Ressalta, ainda, que o processo de ensino e aprendizagem destinado à formação do aluno, como produtor autônomo de textos, se estabelece num contexto interativo, dentro do qual o professor assume o papel de mediador. É ele quem irá estimular as trocas verbais entre todos os participantes, criando condições imprescindíveis para o desenvolvimento, em seus alunos, de conceitos necessários ao domínio cada vez mais amplo da tarefa de ler e escrever.

Desse modo, é possível promover autores competentes, já que o trabalho de escrever na escola não fica limitado aos seus muros. Um ensino pautado em projetos de leitura e escrita pode contribuir para o início da formação de leitores e escritores autônomos, capazes de compreender o texto, não apenas na sua superficialidade, mas também perante sua estrutura.

Se a escola, como a principal fonte de conhecimentos, não garante a efetiva possibilidade de ler e escrever, como mostraram os resultados das avaliações, importa-nos questionar: como são compreendidas e tratadas a leitura e a escrita de textos pelos professores?

Vimos que a escrita, em especial a produção de textos, é tida como um dos principais obstáculos durante o percurso escolar dos alunos, se apresentando como um dos problemas que precisa ser enfrentado e superado pela educação brasileira.

Nessa ótica, o desafio que se coloca às escolas brasileiras é o de possibilitar ao aluno a ampliação dos usos lingüísticos da escrita, habilitando-o nos diferentes usos da mesma, para que sejam reais leitores e produtores de texto.

Há propostas pedagógicas voltadas para o aprendizado da leitura e da produção de textos, mas os resultados de avaliações externas mostraram que ao final da 4ª série os alunos apresentam dificuldades em ler e escrever. Neste sentido, cabe aqui questionar em que momento da escolaridade (1ª, 2ª, 3ª ou 4ª séries) ocorre as maiores dificuldades dos alunos com a leitura e a escrita de textos?

Infelizmente, mesmo havendo uma literatura extensa sobre esse assunto, continuamos nos deparando com situações adversas. As crianças continuam apresentando dificuldades em leitura e em produção de textos. Mas o que fazer para reverter esse quadro?

Partindo dessas considerações surgem várias indagações:

Se pesquisas, como a pedagogia de projetos de Jolibert, apontam para caminhos com resultados positivos, por que há tantos alunos saindo da escola sem os conhecimentos básicos da leitura e escrita? Em que consistem as dificuldades dos alunos com relação a esses conhecimentos? Quais são as representações que os professores têm acerca do ensino da leitura e da produção de textos?

Tendo essas indagações, duas hipóteses orientaram a pesquisa:

- o desempenho que as crianças apresentam na leitura e na produção de textos vincula-se às modalidades de trabalho desenvolvidas em sala de aula;

- o aluno que tem melhor desempenho na escrita de textos apresenta igualmente o melhor desempenho em leitura;

OBJETIVOS

Essas reflexões impulsionaram a definir os seguintes objetivos neste estudo:

- Identificar em que consistem as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura e à escrita de textos e em que momentos da escolaridade estas dificuldades começam a se manifestar;
- Identificar, através das manifestações verbais dos professores coletadas em entrevista, o que entendem sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de textos, bem como a prática em sala de aula.
- Verificar se o desempenho dos alunos, nas atividades propostas pela pesquisadora, se relaciona com as manifestações dos professores.

Com tais objetivos, visualizamos duas frentes para o nosso estudo: de um lado, voltamos nosso olhar para os desempenhos dos alunos em leitura e escrita de textos e, de outro, para as concepções e práticas de ensino da leitura e escrita adotadas pelos professores que serão focalizadas em suas manifestações apresentadas em entrevista.

Conscientes de que ler e escrever envolve um conjunto de fatores que vão desde os objetivos que orientam a produção textual até a sua finalização como produto final, pretendemos obter uma visão geral de como esses processos são trabalhados e vistos pelo professor, verificando seus reflexos nas produções e desempenhos dos alunos.

Dessa forma, optamos por estudar a escrita de sujeitos em diferentes níveis de escolaridade, com o intuito de verificar em qual série o aluno apresenta maior dificuldade no contato com a língua escrita e a compreensão da leitura.

É importante ressaltar também que, desde o princípio, para realização deste estudo seguiu-se a determinação da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996) que dispõe sobre os aspectos ético-legais dos trabalhos de investigação científica, resguardado o anonimato dos participantes.

7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os objetivos propostos, serão comparados os desempenhos dos alunos em leitura e produção de textos. Os resultados desta comparação serão confrontados com as manifestações dos professores em entrevistas, relativas às práticas de leitura e escrita de textos que realizam em sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida na única escola de Ensino Fundamental de um município do interior paulista. Escolheu-se esta escola pela facilidade de acesso aos professores e alunos, tendo a permissão da diretora e da Secretaria de Educação deste município para a realização da pesquisa.

As entrevistas com os professores abrangeram todos os níveis de ensino, do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, a coleta de dados com as crianças se deu do 2º ao 5º ano⁹, isto porque as próprias professoras dos 1º anos não autorizaram a participação de seus alunos, alegando que eles ainda não estavam alfabetizados e que tinham somente seis anos de idade. Destas professoras, uma não quis também conceder a entrevista.

Nas demais turmas, aplicamos as atividades de leitura e escrita com todos os alunos da sala, porém foram selecionadas somente as produções dos alunos que iriam compor a pesquisa (três alunos que, segundo a professora, apresentam dificuldades em leitura e escrita e três com facilidade nesse aprendizado).

⁹ Corresponde à 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que, mesmo os professores que não aceitaram realizar a entrevista, autorizaram o trabalho com seus alunos.

Todos os dados coletados permitiram organizar esta pesquisa em dois momentos:

1 - Análise da visão do professor em relação ao trabalho com leitura e produção de textos, observados em seu discurso;

2 - Análise das produções de texto dos alunos e da atividade com leitura.

Os resultados dos desempenhos dos alunos nas atividades de leitura e produção escrita, juntamente com os depoimentos dos professores, foram analisados e comparados, com base na leitura da bibliografia levantada, a fim de verificar as hipóteses e os objetivos propostos no início do trabalho.

7.1. A escola

A unidade escolar na qual foi realizada esta pesquisa implantou o Ensino Fundamental de nove anos em 2006. Sua população é composta, em sua maioria, por alunos que residem na zona rural, com baixo poder aquisitivo.

Segundo pesquisa realizada pela própria escola, o nível de escolaridade dos pais dos alunos é o 1º grau incompleto, a pesquisa também apontou que não é comum entre os alunos o gosto pela leitura, e que entre eles não é comum a aquisição de livros e/ou jornais. A maioria das famílias dedica-se a atividades econômicas que predominam no município: indústrias, agricultura, agropecuária e avicultura.

7.2. Participantes

7.2.1. Professores

Os professores que aceitaram participar desta pesquisa foram: duas professoras que trabalham com a fase inicial da alfabetização – 1º ano¹⁰ com crianças de 6 anos. Quatro professoras que lecionam no 2º ano. No terceiro ano, contamos com a participação de uma professora. No quarto ano, três professoras e duas de 5º ano. Também participaram deste estudo uma professora de classe seriada e um professor que ministra aulas de “reforço escolar”.

7.2.1.1. Características

Profes-sor	Série	Tempo no magistério	Tempo na série	Curso Superior	Sexo
A	1ª	15 anos	2 anos	Pedagogia	Feminino
B	1ª	13 anos	2 anos	Pedagogia	Feminino
C	2ª	7 anos	9 meses	Magistério	Feminino
D	2ª	6 anos	6 anos	Sim, Geografia	Feminino
E	2ª	16 anos	5 anos	Licenciatura Plena em Educação Física. Magistério.	Feminino
F	2ª	5 anos	2 anos	Pedagogia	Feminino
G	3ª	10 anos	3 anos	Pedagogia	Feminino
H	4ª	1 ano	6 meses	Pedagogia	Feminino
I	4ª	20 anos	7 anos	Pedagogia e Pós	Feminino
J	4ª	18 anos	1 ano	Pedagogia	Feminino
K	5ª	3 anos	1 ano	Normal Superior	Feminino
L	5ª	5 anos	5 anos	Pedagogia	Feminino
M	Reforço Escolar	7 anos	6 meses	Licenciatura Plena em Educação Física	Masculino
N	Classe Seriada	15 anos	15 anos	Pedagogia	Feminino

Tabela 1- Característica dos professores participantes do estudo

¹⁰ Na época da pesquisa, o 1º ano corresponde à 1ª série e é composto por alunos com seis anos de idade.

Na Tabela 1, apresentamos as características dos professores participantes da pesquisa quanto ao tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na série em que leciona e a formação profissional de cada um.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, houve uma variação entre 1 e 25 anos. O tempo de serviço na série em que leciona também foi variável, pois três dos 14 professores tinham menos de 5 anos de serviço na série, quatro tinham entre 6 e 11 anos, e sete tinham mais que 11 anos de serviço. Quanto ao grau de escolaridade, somente um professor tem apenas a habilitação para o magistério em nível médio. Três professores têm formação em nível superior em outra área como geografia e educação física, mas como têm também habilitação para o magistério, podem lecionar em salas do Ensino Fundamental.

7.3. Alunos

Participaram deste estudo os alunos do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Como a escola é composta por 18 classes, cada professor indicou seis alunos (três com facilidade em leitura e escrita e três com dificuldades em leitura e escrita), totalizando 108 crianças que representam 18% do total de alunos matriculados na escola.

Para a escolha destes alunos, cada professor os indicou de acordo com o que ele avalia e observa dentro da sala de aula.

7.3. A metodologia da pesquisa e os instrumentos utilizados

Na realização desta pesquisa, foram propostas duas atividades com as crianças selecionadas: uma de produção de texto e outra atividade de leitura (ver anexo). Com os professores realizamos uma entrevista abordando aspectos sobre o trabalho com a leitura e a escrita de textos (ver anexo).

7.3.1. As produções escritas dos alunos

Para verificar as dificuldades dos alunos referentes à escrita, solicitamos a escrita de um texto a partir da proposição de uma seqüência de três figuras.

As atividades foram aplicadas pelo pesquisador com todos os alunos das salas e dentro de suas classes, com o intuito de evitar transtornos para a escola, para o professor e para os alunos. Depois do término das atividades, selecionamos somente os trabalhos dos alunos indicados por seus professores.

Os textos produzidos foram analisados, considerando-se os níveis lingüísticos e a Estrutura Quinária de uma narração, apresentados pela autora Jolibert na proposta de “Formar crianças leitoras e produtoras de textos” (JOLIBERT, 1994 vol. I p.143).

Os níveis lingüísticos, segundo Jolibert, são conceitos-chave, construídos e utilizados pelas crianças na escrita dos principais tipos de textos. São distribuídos em:

<i>Itens considerados na análise das produções</i>			
Superestrutura do texto	Blocos do texto	Presença de um título	
		Organização do texto em parágrafos	
	Esquema narrativo	A escrita compôs-se de um texto ao invés de frases isoladas	
	Dinâmica interna	Abertura, fechamento e a progressão de um a partir do outro	
Linguística Textual	Enunciação	Escolha de pessoas, lugares e tempos (coerência das escolhas no decorrer do texto)	
	Encadeamentos	Substitutos	Escolha de nomes ou pronomes utilizados para designar cada personagem
		Conectores	Emprego dos elementos textuais que organizam o encadeamento e a coerência da narrativa
	Pontuação	O texto apresenta sinais de pontuação	
Linguística da Frase	Ordem e grupo de palavras	Concordância	
	Segmentação das frases em palavras	As palavras são escritas com segmentação	
	Escrita das palavras	Grafias próximas à escrita convencional; sem grafias arbitrárias	
Estrutura Quinária	Estado inicial	Equilíbrio 1	
	Evento perturbador	Provocação	
	Dinâmica	Ação	
	Força inversa	Sanção	
	Estado final	Equilíbrio 2	

Quadro 1- Critérios de análise das produções de textos dos alunos participantes

Os textos produzidos pelos alunos foram avaliados segundo os critérios indicados acima e classificados em fraco (F), regular (R) ou bom (B).

7.3.3. Critérios de classificação para a análise dos textos produzidos pelos alunos

Os textos foram analisados de acordo com as propriedades textuais mencionadas, no Quadro 1, e classificados de acordo com os níveis:

Fraco (F): Caracterizou-se pelas produções escritas que apresentavam problemas quanto à sua estruturação (falta de título, parágrafos); ausência de pontuação; exposição das idéias e grupo de palavras utilizados de forma incoerente; esquema narrativo desestruturado e problemas com a escrita convencional.

Regular (R): Caracterizou-se pelas produções que apresentavam esquema narrativo coerente; dinâmica interna e escrita próxima à convencional. Porém, com alguns problemas em sua estrutura, paragrafação e/ou pontuação.

Bom (B): Caracterizou-se pelas produções que possuíam uma estruturação de texto; uma narrativa com uma boa situação inicial, dinâmica e situação final; presença de títulos; parágrafos iniciados com letra maiúscula. Possui poucos problemas relacionados à pontuação e à escrita convencional, contando com a presença de conectivos que auxiliam na coerência do texto.

7.3.4- Critérios utilizados para a análise da atividade de compreensão da leitura

Para avaliar o desempenho dos alunos na compreensão da leitura, aplicamos, com todos os alunos das classes, uma atividade de leitura silenciosa composta por um texto descritivo.

Esta atividade de leitura foi realizada pelos alunos, de forma individual e silenciosa, sem nenhuma intervenção do professor ou do pesquisador.

Na proposta desta atividade de leitura, os alunos tinham de ler o texto e desenhar o personagem descrito, atentando para as suas características físicas e seus pertences. Com isso pretendíamos verificar se os alunos conseguiram compreender o texto e reproduzir um outro (sob forma de desenho), de acordo com as informações descritas.

O material utilizado para a leitura silenciosa consiste em uma adaptação de prova apresentada por Van Grunderbeeck, (1994, p.52 apud Micotti, 2003) ¹¹.

Para avaliar esta atividade, consideramos os seguintes aspectos:

- a) Características físicas do personagem da história;
- b) Presença dos objetos descritos no texto, com sua respectiva cor (por exemplo: avião vermelho, camisa amarela...).

¹¹ A atividade com a leitura silenciosa teve como referência o trabalho desenvolvido por Micotti (2003) intitulado “Êxito e insucesso em alfabetização: diferenças iniciais”.

7.4. A entrevista com os professores

A fim de identificar em que consiste o trabalho do professor com a leitura e escrita de textos, bem como as estratégias que utiliza para ensiná-las e como avalia as produções de seus alunos, realizamos nos meses de novembro e dezembro de 2007, uma entrevista semi-estruturada com 14 professores.

Optou-se por realizar uma entrevista com roteiro para que os entrevistados se sentissem mais livres nas suas respostas e permitindo ao entrevistador uma participação ativa, apesar de observar um roteiro, podendo fazer perguntas adicionais para esclarecer questões para melhor compreender o contexto.

Do total de 18 professores que compõem o quadro de educadores da escola, somente quatro deles não quiseram realizar a entrevista. Dentre estes, só um aceitaria participar se pudesse escrever no papel as respostas.

A entrevista teve como objetivo averiguar:

- A concepção do professor sobre a leitura e a escrita presentes nas práticas e atividades propostas aos alunos, bem como sua intervenção no processo de aprendizagem;
- As atividades de escrita que os alunos realizam, e a frequência com que a leitura e a escrita de textos acontecem dentro da sala de aula;
- O encaminhamento dado pelo professor, após realizar as atividades de escrita de textos (o que ele faz depois que os alunos escrevem os textos), e como as avalia.

As primeiras questões (de 1 a 5) foram relativas à formação e ao tempo de atuação no magistério, com o objetivo de caracterizar nossos participantes. Já as questões (ver anexo) de número 7 a 17 foram relativas ao trabalho com a língua escrita e a leitura em sala de aula, bem como destacar as dificuldades dos alunos, na visão de seus professores, em ler e escrever. Por fim, as questões finais 18 e 19 se referiram às concepções dos professores acerca do que é ler e escrever.

As entrevistas foram realizadas dentro da escola e nos horários de HTPIs que é o momento em que os alunos estão em aula de educação física ou de inglês, com outros professores.

Para a análise das informações, optamos pela análise de conteúdo como proposta por Bardin (1977).

7.5. Tratamento dos dados

- Os professores da escola foram designados com letras de A a M, seguindo a seqüência da série em que lecionam, ou seja, de 1ª a 4ª série.

- Nas atividades de leitura e nas produções dos alunos, os considerados pela professora com melhor desempenho nestas habilidades foram identificados dentro do grupo **A**, e os considerados com menor desempenho foram agrupados no grupo **B**. Portanto, para cada série há o grupo A e o grupo B.

- Os alunos foram numerados de 1 a 108 seguindo o critério da seqüência das classes. Iniciamos com os alunos de 1ª série que seguiram a numeração de 1 a 36. Para a 2ª série, a numeração segue de 37 a 60 e assim sucessivamente.

Nossa amostra ficou assim constituída:

Professor	Série	N° de alunos participantes por classe
A	Crianças de 6 anos	6
B	Crianças de 6 anos	6
C	1 ^a	6
D	1 ^a	6
E	1 ^a	6
F	1 ^a	6
G	2 ^a	6
H	3 ^a	6
I	3 ^a	6
J	3 ^a	6
K	3 ^a	6
L	4 ^a	6
M	Reforço	0
N	Classe seriada	0
Total	14	108

Tabela 2- Constituição da população participante do estudo

Como vemos nessa tabela, temos 14 professores participantes e 108 crianças que compõem a nossa amostra. É importante esclarecer que não selecionamos alunos das salas de reforço, porque as crianças desta classe estão inseridas em suas salas de origem, ou seja, as crianças saem da sua classe para participar das aulas de reforço.

8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

8.2 - Análise e discussão das entrevistas

Como o professor avalia a produção escrita de seus alunos?

Categorias	Frequência
- de acordo com os níveis (silábico...)	2
- se tem coerência, estrutura, coesão, ortografia...	2
- não produzem textos	2
- no geral, vejo se tem uma idéia	3
- corrijo no papel e passam a limpo	5
TOTAL	14

Tabela 3- Modo como os professores avaliam a produção escrita de seus alunos.

Nas respostas dadas a essa questão, percebemos que os professores avaliam a produção de seus alunos sob diferentes formas e visões. Podemos perceber isso diante dos seguintes depoimentos:

(G) Ah, primeiro se eles têm noção de palavras, se eles têm boa estruturação. Pelo menos de frases e da idéia principalmente. (2ª série)

(H) Ter coerência nas frases, na produção de texto; começo, meio e fim, paragrafação, vírgula, pontuação completa, ah... a ortografia (as palavras que estão corretamente escritas) e se faz um sentido o texto... (3ª série)

(J) Como eu avalio? Ah, os erros ortográficos, paragrafação e travessão... depois da produção eles entregam, eu corrijo, devolvo e passam a limpo. (3ª série)

(L) Eu olho assim no “geralção”, vejo se tem uma idéia e dou a nota. (4ª série)

Observamos que, enquanto alguns professores analisam a frase, ortografia, pontuação, outros dão maior ênfase à idéia do texto.

Uma professora ainda relatou que:

(N) Eu faço uma correção na folha e aí eles refazem, sabe, o erro. Acho que tá errado assim. Minha prática é essa, mas não sei se é dessa forma. Porque na verdade eles (os mais modernos) criticam essa forma minha, você não pode corrigir os erros deles! (Classe seriada)

Como vemos, essa frase tem como pano de fundo os embates travados entre o conhecimento da desaprovação das técnicas tradicionais de correção e o desconhecimento de como agir de modo diferente.

Conforme também observou Micotti (2001), em seus estudos sobre as relações do ensino tradicional e a proposta construtivista, as respostas dos professores evidenciam os conflitos gerados quanto aos procedimentos didáticos utilizados e quanto ao papel do professor no ensino, mediante estas propostas.

Também merece destaque o relato de duas professoras que lecionam em classes de primeiro ano do Ensino Fundamental:

(A) Como assim? Olha eu vejo, no caso do primeiro ano, ah... sigo assim os níveis de Piaget, eu vejo se ele é pré-silábico. Eu tô trabalhando nessa linha. Se é pré-silábico, silábico-alfabético, com som, sem som. Desse jeito eu estou avaliando. (1ºano)

*(B) Na minha sala as produções de texto eu faço de maneira coletiva, pois os alunos ainda estarão completando sete anos até dezembro e eles não produzem textos sozinhos. A avaliação da produção dos alunos eu realizo com as atividades de **escrita espontânea**, onde individualmente, o aluno lê o que escreveu. (1ºano)*

Observamos que são práticas diferentes, uma avalia a escrita de acordo com a fase da escrita em que a criança se encontra, apesar de confundir a psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro com a teoria de Piaget; e a professora B já

apresenta uma proposta diferente, produz textos com os alunos de forma coletiva e realiza escritas espontâneas.

No segundo ano, ainda encontramos, no discurso de uma professora, mais um indício de uma prática tradicional:

(C) Avalio um a um, é..., formando palavras com letras móveis; se não for com letras móveis peço para eles ler, para pôr o dedo, ler e vê se tá faltando alguma letra, se não tá; com que letra começa, com que letra termina. (1ª série)

Notamos que, na fala da professora A, o processo de avaliação da escrita se dá na classificação de uma seqüência de etapas predeterminadas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Essas etapas servem como critério para mensurar a aprendizagem da criança que passa a ser classificada e inserida de acordo com o estágio em que se encontra a sua escrita, segundo o professor.

Como vemos, as contribuições da Psicogênese ganharam outras vertentes que permeiam as salas de aulas, principalmente nas classes de alfabetização. Os alunos são avaliados, de acordo com a escrita de palavras, e são classificados em algum estágio.

Porém, sabemos que recorrer a este tipo de avaliação (classificação) não garante à prática pedagógica uma visão inovadora, ao contrário, mascara o trabalho de um ensino tipicamente empirista, baseado numa prática tipicamente cartilhesca.

Como o professor avalia a leitura de seus alunos?

Categorias	Frequência
- através da leitura oral	6
- leitura individual de acordo com o “nível”	2
- não lêem	2
- não expressou nenhuma forma clara de como avalia	4
TOTAL	14

Tabela 4 -Como os professores avaliam a leitura de seus alunos.

Nessa questão constatamos que a grande preocupação dos professores está centrada na cobrança da leitura como uma prática de pronúncia correta das palavras (decodificação). Realizam a avaliação da leitura solicitando aos alunos uma leitura oral de um texto; aqui são observadas a questão da entonação e a fluência da leitura para verificar se os alunos não estão lendo em “soquinhos” (oralização).

Diante das respostas, percebemos que ler significa apenas conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia. Dessa forma, a ênfase é dada na mecânica da leitura. A grande preocupação dos professores se traduz na cobrança por uma leitura “correta” esboçada por meio da “pronúncia correta”, leitura de todas as palavras e boa entonação. E ler não é só isso, a leitura envolve outras “leituras” que vão além da decifração das letras e pronúncia correta.

Porém, essas práticas estão longe da concepção de leitura que Foucambert (1994) e Jolibert (1994) apresentam. Para estes autores, a leitura não é um processo mecânico, envolve antes de tudo a compreensão do sentido do texto. Jolibert (1994) de forma contrária às práticas descritas reforça que ler é atribuir sentido a algo escrito sem passar pela decifração e/ou oralização.

Os depoimentos mostram como é realizada essa avaliação da leitura.

(A) *A leitura eu chamo eles e vejo se, é, se eles lêem com o dedinho, se ... pra ver se bate com o nível, né! (1º ano)*

(B) *... peço para eles ler, para pôr o dedo, ler e vê se tá faltando alguma letra, se não tá; com que letra começa, com que letra termina. (1º ano)*

- (D) *A leitura é ruim, eles codificam né, não lêem, então eles não interpretam; têm bastante dificuldade. (1ª série)*
- (E) *A leitura eu procuro assim, sempre ah, contar uma história, aí na roda eu procuro ver quem quer ler e daí eles lêem e aí (1ª série)*
- (F) *...em cima de atividades que partem dele eu começo a verificar a leitura e, às vezes, em avaliação diagnóstica individual. (1ª série)*
- (G) *A leitura mesmo esquema. É, normalmente o que eles escrevem, eles lêem. (2ª série)*
- (I) *Não, eu faço eles lerem, por exemplo, uma poesia. Se eu vejo que tá muito ruim, peço para continuar mais um parágrafo, se tiver bom, pára. Às vezes eu não preciso nem corrigir a leitura, eles mesmo se corrigem. Às vezes alguém diz: não é assim! E vão corrigindo. (3ª série)*
- (K) *Eu vejo a entonação de voz, se eles estão lendo muito de soco, é assim. Às vezes, eu peço, eu não vejo tanto a leitura, a voz, a leitura mesmo. Eu peço pra eles lerem, ah, fazerem a leitura silenciosa, é assim. (4ª série)*
- (N) *A maioria não lê não, eles têm muita dificuldade na leitura. (classe seriada)*

Com relação à leitura, notamos em algumas falas dos professores **(A, B, I)** que a prática pedagógica patina em concepções equivocadas e baseadas em métodos tradicionais para o ensino da língua.

Para os professores I e K, a leitura fica restrita a uma verificação da oralização. Ainda vemos que a professora K cai em contradição na sua fala. Para os professores E, G e F, a leitura não tem uma finalidade, lê-se por ler e quanto aos demais (D e E), para eles, os alunos ainda não sabem ler ou apresentam muita dificuldade.

Essas práticas, não levam a compreender as intrincadas e complexas funções que envolvem a habilidade de apreensão dos sentidos nos textos e em nada traduzem a dimensão social da leitura, construída e realizada pelos homens na vida, fora dos muros da escola.

O que deve conter numa produção escrita?

Categorias	Frequência
- idéia, sentido, coesão, coerência, começo, meio e fim.	8
- título, paragrafação, letra maiúscula.	2
- estrutura de acordo com a tipologia textual; tempo do verbo.	2
- não trabalham com produção de textos.	2
TOTAL	14

Tabela 5- O que os professores consideram que uma produção de texto deve conter.

Dos 14 professores entrevistados, oito relataram que uma produção escrita deve conter um começo, um meio e um fim. Como também se devem considerar a idéia, o sentido, a coesão e a coerência do texto.

Dois professores relataram ainda que devem ser considerados os aspectos ortográficos, a paragrafação e a pontuação e somente dois afirmaram que não trabalham com escrita de textos.

Depoimentos:

(B) Na produção coletiva sempre lembro os alunos que precisa ter sentido o que eles dizem e que uma história precisa ter começo, meio e fim. (1º ano)

(C) Começo, título e pelo menos um final. (1ª série)

(D) A presença de um título, a questão da paragrafação, ah, o uso da gramática correta, e essa produção tem que estar de acordo com o tema que foi proposto. (1ª série)

(E) Primeiramente um conteúdo, uma coesão e uma coerência. Após isso a estruturação que fica no segundo plano. (1ª série)

(H) Começo, meio e fim bem definido pra você lê e entende. (3ª série)

(I) Começo, meio e fim. Idéia, desenvolver uma idéia, conforme o que foi pedido ou de acordo com o tema. Vejo paragrafação, letra maiúscula, se usou o tempo certo do verbo. (3ª série)

(J) Começo, meio e fim, básico porque se não tem uns que começam e ficam voando e nunca termina. (3ª série)

(K) Tem que ter começo, meio e fim. Tem que ter uma coerência entre o que eles estão querendo escrever pra que eu possa entender, né. (4ª série)

(L) *Eu acho que em primeiro lugar tem que ter a idéia do que ele vai escrever, aí tem que ter um início, desenvolvimento dessa idéia, um meio seria, e depois finalizar, dar um fecho. (4ª série)*

Quantas aulas semanais você utiliza para realizar a escrita de textos?

Categorias	Frequência
- todos os dias, escrita espontânea	2
- toda semana	4
- duas vezes por semana	3
- variável, depende da proposta do material didático	3
- não trabalham	2
TOTAL	14

Tabela 6- Quantidade de aulas dedicadas à escrita de textos durante a semana.

Com relação a essa questão, notamos que, no discurso dos professores, a frequência da escrita de textos varia muito:

- quatro dos 14 professores relataram que realizam a escrita de textos toda semana;
- dois não realizam a escrita de textos, alegando que seus alunos ainda não estão alfabetizados e que ainda estão trabalhando com frases (professores F (1ª série) e N (classe seriada));
- dois relatam que realizam a escrita todos os dias sob a forma de escrita espontânea, pois seus alunos ainda têm 6 anos (A e B);
- três relatam que a frequência varia muito, depende da proposta que vem do material didático. Vejamos o que a professora da 3ª série fala sobre isso:

(I) Eu ah, pra falar a verdade, eu até trago figuras pra eles. Quando tem a apostila, eles vêem as figuras e o que está acontecendo, como está o tempo aqui. Na verdade eu trabalho com a proposta da apostila.

Aqui nos reportamos a Micotti (1999, p. 20) que nos diz: *ao invés de os alunos adquirirem técnicas e domínio de mecanismos de decifração, o trabalho com as crianças deve incorporar atividades exploratórias, a escrita é vista como um*

instrumento útil para viver e conviver, devendo a criança interagir com os textos escritos em toda a sua complexidade e não com elementos menores.

Dessa forma, não faz sentido não realizar um trabalho com escrita e produção de textos, alegando que os alunos ainda não lêem e não escrevem ou que os alunos ainda não estão alfabetizados, ou ainda que primeiro é preciso dominar as palavras, as frases para depois escrever textos.

Confirmou-se isso ao constataremos que houve excessiva preocupação, por parte de dois professores colaboradores da pesquisa (ver quadro 6), para que o aluno dominasse primeiro o código lingüístico para depois começar a produzir textos. Esta concepção reflete-se em práticas voltadas, predominantemente, ao ensino da língua de forma fragmentada e desvinculada de seu uso em situações de produções textuais.

Esta visão de educação está atrelada a uma concepção de ensino tradicional, onde primeiro se aprendem as técnicas, para depois poder ler e escrever. Ao contrário disso, apoiamo-nos em Jolibert (1994) quando afirma que se aprende ler, lendo e a escrever, escrevendo.

Em quantas aulas semanais você realiza a leitura?

Categorias	Frequência
- acontece diariamente e em todos os momentos	7
- em momentos de “tomada de leitura”	1
- não relataram	5
- depende	1
TOTAL	14

Tabela 7- Frequência com que os alunos realizam atividades com a leitura em sala de aula.

A metade dos professores (07) que compõem a amostra relatou que a frequência do trabalho com leitura é realizada de forma diária, acontecendo a todo o momento.

Já cinco dos 14 professores não relataram a frequência da realização da leitura, descrevendo somente como realizam essa atividade.

Para dois professores, a leitura acontece nas chamadas “tomadas de leitura” na qual o professor “avalia” a leitura de seus alunos e que depende da situação proposta para aquele dia.

Como é feito o trabalho com produção de textos? Cite um exemplo.

Categorias	Frequência
- escrita de palavras, de frases e escrita espontânea. (Cruzadinhas, caça-palavras, texto fatiado)	4
- produções de texto individual e em duplas (reescrita de histórias, parlendas, músicas)	6
- completar histórias, seqüência de figuras	2
- não trabalham com textos	2
TOTAL	14

Tabela 8 - Como é feito o trabalho com produção de textos?

Observa-se que o trabalho com textos, em sua maioria, consiste na apresentação do material a ser escrito sob a forma de escrita ou reescritas de histórias que podem ser decorrentes de: seqüência de figuras, temas ou propostas de acordo com o material didático adotado. Percebemos isso nas declarações das professoras **K, M e G**:

(K) *Por exemplo, tem uma palavra-chave. Sempre buscando as produções de texto da apostila né. Tem uma palavra-chave: bola. Aí eles escrevem algumas coisas que dá pra relacionar com bola e, depois disso, eles partem para uma produção de texto com essas palavras ou então através de uma, de um quadrinho, aí eles vão é, por ex., tem uma parte da história eles vão completar a história e assim por diante. Eles criam também, criam as histórias deles. (4ª série)*

(M) *Bom, eu tô trabalhando mais com a reescrita, ah, a produção espontânea nós fazemos mais em cima de listas e de palavras, mas a questão da produção de textos é geralmente reescrita de um conto lido, um trabalho nesse sentido. Tem momentos que nós fazemos com o início, já né, eu dou o início eles completam a história. E em outros momentos eles fazem mesmo a história toda. (Reforço)*

- (L) (G) *Eu sempre falo pra eles o seguinte: ah, quando eles vão escrever um texto, o que precisa ter primeiro no texto, que é o título; que a história sempre tem que ter um começo, um meio e um fim, e assim quando trabalho a questão de produção de texto sempre procuro trabalhar com figuras para eles terem a noção de seqüência. Porque eles têm muita dificuldade, ah, os alunos com mais dificuldade têm muita dificuldade em dar seqüência no texto. (2ª série)*

Falta mesmo um trabalho sistematizado com produção de textos e situações de aprendizado que sirvam de referência às práticas de comunicação escrita, onde as crianças produzam textos e se comuniquem de fato com pessoas e instituições (Micotti, 2001).

Vimos, na Tabela 9, que dois professores não trabalham com a escrita e a produção de textos, tendo uma visão de um trabalho mais tradicional. Para eles, o trabalho com textos só é possível depois que a criança domine a estrutura lógica da formação das sílabas, palavras e frases. Percebemos isso nitidamente no relato das professoras:

- (F) *Estamos trabalhando agora com frases, para entrar no conceito de pequenas produções. (1ª série)*

- (N) *Olha, eu trabalho a escrita de frases, de textos no oral, na lousa, trabalho no coletivo. (Classe seriada)*

Essas respostas confirmam o que Micotti (2001) observou em sua pesquisa. Concluiu que o que falta no trabalho em sala de aula são situações organizadas que facilitem a elaboração de conhecimentos, sobretudo, por parte das crianças que têm pouca oportunidade de interagir com a escrita fora do ambiente escolar.

O que podemos observar é que com o objetivo de ensinar seus alunos a ler e escrever, muitos professores organizam sua prática pedagógica com base em atividades como cruzadinhas, caça-palavras. Porém essa prática peca pelo “artificialismo da escrita”, anulando sua dimensão mais profunda. Além disso, contrariam a experiência que as crianças já têm com a escrita no seu dia-a-dia: folhetos informativos, cartazes, outdoors, receitas, propagandas, etc.

- (F) *Trabalho com músicas, histórias, parlendas, etc. Depois trabalhamos com o texto fatiado, cruzadinhas, quebra de palavras, acróstico, desafios, etc. (1ª série)*

- (N) *Ah, eles vão falando. Eles não tão formando textos, ainda, é só a formação de frases. Mesmo assim, tem muita dificuldade. Eu dou cruzadinha, caça-palavras, escrita espontânea, quase todo*

dia eu dou escrita espontânea, ditado, cópia na lousa. Hoje eu to trabalhando o GE e o GI, agora eles estão recortando palavras que escrevem com G. e alguns já recortam e já sabem ler, quer dizer, esses que já tá alfabético, né. .(Classe seriada)

Também constatamos a pouca ênfase dada aos diferentes tipos de textos como: cartas, cartazes, convites, ficha técnica, pois raramente são mencionados pelos professores. Talvez por prevalecer a idéia de que a simples habilidade de juntar letras e formar palavras para gerar textos, por si só, garante o acesso às mais variadas formas de língua escrita (Colello, 2007, p. 33).

Apesar de seis professores realizarem um trabalho com produção de textos (de forma individual, em duplas, reescritas de histórias e parlendas), a maneira como é desenvolvido este trabalho não garante que o aluno se torne um escritor e um leitor competente.

As crianças escrevem o texto, fazem as reescritas de histórias, mas o trabalho pára neste ponto, não há, no relato dos professores, a presença de um trabalho sistematizado feito em cima da escrita dos alunos. A única manifestação apresentada pelos professores é que depois que as crianças escrevem o texto eles recolhem e corrigem.

- Como é feito o trabalho com a leitura? Cite um exemplo.

Categorias	Frequência
- individual	6
- coletiva	6
- não relataram	2
TOTAL	14

Tabela 9 - Como o professor trabalha com a leitura dentro da sala de aula?

Quanto a esta questão, observamos uma lacuna entre o que os alunos lêem, o porquê lêem e o para quê estão lendo os textos, ou seja, há uma separação entre o ato de ler e sua função social.

Longe de promover a aprendizagem da leitura, dentro de um contexto real de uso da língua, as práticas descritas pelos professores (Tabela 9) resumem-se em tarefas sem motivação e proposta de desafios para os alunos, estando em jogo apenas o uso da memória, a repetição mecânica e o treino da decodificação das sílabas e palavras.

Para Micotti (2001, p.46), a repetição de atos estereotipados e a audição repetitiva das correspondências entre elementos visuais e sonoros não asseguram o acesso ao sentido e ao significado da escrita na vida social.

A leitura por sua vez é tratada como uma mera visualização de símbolos, pois as crianças lêem e não atribuem nenhum significado, não há nenhuma necessidade real (Jolibert, 1994 e Micotti, 2001) em realizar esta leitura, seja ela no individual ou no coletivo. Lê-se para mostrar que dominam o código escrito. Desta forma concordamos com Paulo Freire que diz:

(...) a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo da escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina apenas a “ler as palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. (FREIRE, 1994, p.29)

O que observamos é que bem ao sabor das práticas tradicionais, o trabalho com a leitura é realizado da seguinte maneira:

(A) *A leitura eu chamo eles e vejo se, é, se eles lêem com o dedinho, se... pra ver se bate com o nível, né! (1º ano)*

(B) *A leitura eu faço, às vezes, individual e algumas vezes fazemos a escrita e a leitura coletivamente das palavras que foram escritas na lousa e que usei para corrigir também coletivamente algumas atividades. (1º ano)*

(D) *Por exemplo, na leitura de uma parlenda. Eu trabalho a leitura individual, escrevo a parlenda na lousa aí eu chamo todos os alunos pra que eles leiam essa parlenda; (1ª série)*

Vemos que, em muitas práticas de leitura, o sujeito-leitor continua submetido a uma metodologia tradicional que, de um lado, preserva e reproduz os conteúdos incorporados e transmitidos, e por outro, estimula uma prática que reprime o

verdadeiro sentido do ato de ler, perdendo-se o foco principal da leitura, e o aluno perdendo o desejo de ler.

O aluno precisa ocupar o seu lugar social de leitor com uma prática discursiva de leitura, que o leve a um processo de atribuição de sentidos ao texto lido.

O que percebemos, através dos relatos, é a presença de práticas pedagógicas nas quais o aluno somente reage aos estímulos de forma a responder ao esperado pelo professor, sem grandes possibilidades de reflexões sobre a língua e a linguagem.

Quando o professor se vê sozinho em sala de aula, mesmo tendo recebido uma gama de informações em cursos de formação, ele retoma suas práticas cotidianas sem grandes modificações ou tentando incluir pequenas transformações. Essas pequenas transformações não trazem grandes resultados ao desempenho das crianças, pois empregam a leitura de uma maneira técnica, sem a construção necessária de sentido do texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem como objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a formação de indivíduos capazes de *“adequar-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, adquirindo a competência leitora para obter informações, interpretar dados e fatos, recrear-se, recriar, observar, comparar e compreender textos”* (BRASIL, 1997).

Se analisarmos a complexidade do objetivo descrito, notamos o quanto o ensino da leitura está distante dele, pois seu ensino baseia-se em atividades de leitura em voz alta. Nesta prática, o professor “toma a leitura” na crença de que está ajudando o aluno na sua formação como um leitor competente.

- Por que você trabalha desse jeito?

Categorias	Frequência
- é gostoso, prazeroso	2
- está dando resultados	4
- acredito neste trabalho	5
- é o que foi proposto; não sei direito	3
TOTAL	14

Tabela 10 - Por que o professor trabalha desta forma?

O que ficou mais evidente é que cinco dos 14 professores realizam suas práticas porque acreditam nesta forma de trabalhar. Pode-se dizer que isso é um fato até positivo, porque o professor deve acreditar no que está fazendo, pois ao contrário, tudo perde o sentido.

Quatro professores acreditam que sua forma de trabalhar está apresentando resultados. Mas três professores realizam sua prática pedagógica sem saber em que fundamentação teórica ela está embasada.

Esses professores apresentaram dificuldade em justificar em que concepção de ensino está fundamentada a sua prática pedagógica; outros não sabem explicar o porquê de sua postura. Algumas respostas nos apontaram esse dado: “a gente não sabe explicar o porquê faz”, “porque é o que foi proposto”, “porque é a forma do currículo mesmo”.

Essa informação é preocupante, pois o professor precisa saber o quê e o porquê acredita naquela prática que utiliza, e assim conseguir atingir os objetivos traçados com os alunos.

Essas manifestações ajudam a explicar e entender a atual problemática da educação escolar, segundo a qual as práticas vivenciadas no âmbito escolar atestam a dificuldade da escola em assimilar uma postura educacional em face do ensino (Colello, 2007).

Percebemos isso nos depoimentos dados pelos professores e que ainda mostram a força de práticas tradicionais e a insegurança de alguns docentes no enfrentamento do cotidiano da sala de aula, muitos não sabem o porquê realizam tal prática ou postura. Observemos alguns relatos:

(I) *Engraçado a gente não sabe o porquê faz, é automático. (3ª série)*

(K) *Ah, porque é a forma mesmo do currículo, né, de como trabalhar. (4ª série)*

(D) *Porque é o que foi proposto (1ª série)*

- Após a produção de texto o que você faz?

Categorias	Frequência
- chama no individual para corrigir os erros	3
- recolhe e corrige os erros	6
- não faz correção	1
- realizam a reescrita depois da correção	2
- repassa-o na lousa e realiza correção coletiva	2
TOTAL	14

Tabela 11- O que faz após a produção de textos?

A análise das respostas dadas pelos professores sobre o trabalho que realizam, após a produção de texto de seus alunos, revela que seis dos 14 professores recolhem as produções e corrigem os erros.

Esta constatação evidencia um trabalho fragmentado com a produção de textos, pois a atividade pára na metade do caminho, deixando de realizar a parte mais importante e essencial para que os alunos evoluam na escrita e no seu aprendizado, essa parte é a da sistematização e da auto-avaliação.

Para Jolibert (2006), no trabalho com produção de textos é realizada a “sistematização metalingüística e metacognitiva”, ou seja, realiza-se uma reflexão sobre as aprendizagens lingüísticas alcançadas. Esta reflexão resultará na aquisição de “ferramentas” que servirão como suporte para as próximas produções.

A ênfase maior dada pelos professores recai sobre a correção, principalmente da norma culta, da ortografia, o que não deixa de ser importante, embora haja outros

caminhos para se realizar essa “limpeza ortográfica”, conforme demonstram os estudos de Jolibert.

Aqui fica bem nítido que os alunos escrevem suas redações para o professor ler e dar uma nota. A leitura e a escrita que deveriam ser objeto e meio de aprendizagens, resumem-se em apenas um instrumento de aquisição de conteúdos escolares, cuja atividade se encerra nos limites da própria situação de escrita.

Observemos alguns relatos:

(D) Eu pego todos os textos, corrijo individualmente com cada um, ah e não é sempre que eu faço isso porque não dá tempo, mas eu procuro pegar pelo menos uma produção assim: de uma que se encontra na fase pré-silábica que a gente não entende nada, coloco na lousa e pergunto pra eles o que está escrito. Aí, geralmente aquele aluno alfabético vai dizer que não tem nada, aí a gente tenta reescrever. Eu pego também um texto de um aluno que está na fase silábico-alfabética, que geralmente omite algumas sílabas, né, às vezes, escreve muitas palavras erradas, a gente reescreve coletivamente. A mesma coisa com o texto do alfabético que já tá um pouco mais, ah, é... próximo ao que a gente utiliza convencionalmente. (1ª série)

(H) Geralmente quando terminam eles fazem uma ilustração, eles gostam de fazer alguma ilustraçãozinha da história e eles já entregam e já corrigem já. (4ª série)

Apesar de duas professoras relatarem que realizam a reescrita, juntamente com os alunos, das suas escritas espontâneas, vemos que a ênfase dada a esta atividade é no trabalho com a sílaba e a posterior classificação dos alunos em silábicos, pré-silábicos, etc., tendo como base a má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita proposta por Emília Ferreiro:

(A) Então, depende o tipo de objetivo que eu quero. Um exemplo: é eu pego, eles fizeram em casa, eu leio pra eles, eles interagem com o texto. Já cheguei a passar na lousa pequenos textos mesmo, do jeito que a criança escreveu, que é a escrita espontânea. E eles observam: ah, tá faltando letrinha; fazendo aquela reescrita. (1º ano)

(D) Eu pego todos os textos, corrijo individualmente com cada um, ah e não é sempre que eu faço isso porque não dá tempo, mas eu procuro pegar pelo menos uma produção assim: de uma que se encontra na fase pré-silábica que a gente não entende nada, coloco na lousa e pergunto pra eles o que está escrito. Aí, geralmente aquele aluno alfabético vai dizer que não tem nada, aí a gente tenta reescrever. Eu pego também um texto de um aluno que está na fase silábico-alfabética, que geralmente omite algumas sílabas, né, às vezes, escreve muitas palavras erradas, a gente reescreve coletivamente. A mesma coisa com o texto do alfabético que já tá um pouco mais, ah, é... próximo ao que a gente utiliza convencionalmente. (1ª série)

Quanto à reescrita de textos, uma professora diz:

(I) Recolho, guardo. Depois eu peço pra eles lerem e corrigirem. Não passam a limpo, porque nossa, cai a classe! Não são todos que tem vontade. Tem aqueles que falam assim: Ah, de novo! (3ª série)

Sobre essa questão da reescrita, Jolibert (1994, p. 47) relata que pode parecer entediante todo o trabalho de reescrita que se julga inútil, repetitivo (pela cópia ou recópia), mas é diferente quando há um trabalho do qual cada uma das etapas possua sentido e permita registrar o avanço, camada por camada, de sua própria aprendizagem.

No geral, o que observamos é que não há uma proposta de trabalho com as produções escritas dos alunos. Esses escrevem para o professor corrigir.

Para essa situação, seria pertinente observarmos o trabalho que Jolibert (1994) apresenta para o trabalho com produção de textos: auto-avaliação; sistematização; reescrita e obra-prima.

Diante dessa constatação, podemos dizer que as produções escritas na escola, conforme relata Colello (2007), ficam atreladas à figura do professor, em um contexto único de cumprir tarefas, destinada àquele que fixa as possibilidades da língua, estipulando o “como” e o “sobre o que” escrever; aquele que tem o direito de corrigir.

- Você realiza alguma intervenção durante a escrita de seus alunos no momento em que estão escrevendo?

Categorias	Frequência
- não faz intervenção	3
- só se os alunos solicitarem	4
- só no final	6
- sim	1
TOTAL	14

Tabela 12- Realiza intervenção durante a escrita de texto dos alunos?

Nesse caso, as respostas dos professores ficaram bem divididas. Mas, seis dos 14 professores relataram que realizam intervenção nas produções escritas dos alunos somente quando eles terminam, ou seja, só no final. Veja o discurso de alguns professores:

(D) No momento não, mas logo posterior à escrita eu chamo cada um deles pra que eles entendam o que escreveram e para que eles mesmos, na leitura, percebam os erros que cometeram. (1ª série)

(A) Eu procuro interferir no final. Eu costumo comentar bastante pra eles olharem a escrita, e o que eles estão escrevendo. Se é um diálogo, põe o travessão, se vai ter mais personagens, os nomes se eles vão colocar letra maiúscula, esse tipo de coisa eu dou uma orientada. Não, eu vou deixando eles ler um bom parágrafo, aí se eu vejo que tá muito complicado de entender, peço pra repetir. (3ª série)

(M) No momento eu deixo eles mais à vontade. É que assim, quando eles estão fazendo a prod. de textos eu procuro estar passando e percebendo neles como que está acontecendo, como tá contando. Se eu percebo que tá faltando algumas coisas, eu até dou uns cutucões: e aí como é que tá? E o que aconteceu depois? E também, né, de acordo com o meu objetivo naquela produção. Se eu quero trabalhar um pouco a questão do parágrafo eu já vou interferindo nessa questão. Ou então: olha aqui, você mudou de parágrafo, mas olha a letra que você tá usando! Se é letra maiúscula ou minúscula, trabalho nesta questão. (Reforço)

Apenas três professores relataram que não realizam nenhuma intervenção na escrita dos alunos.

(L) Não, deixo eles fazerem. Recolho, leio e corrijo e guardo. (4ª série)

(a) Não, se eu intervir na hora eles perdem todo o raciocínio deles e acham que eles estão escrevendo errado. Quando eles vêm na minha mesa, aí nesse momento, eu ... assim, eu não vou na carteira dele, só se eles pedem, se não... (3ª série)

(E) Não, quando eles estão escrevendo uma produção não. (1ª série)

Os demais, quatro, disseram que só realizam intervenção, se os alunos solicitarem. Vejamos dois relatos:

(A) Eu só faço intervenção se eles me solicitarem. Por exemplo, depende do meu objetivo lógico. Eles mesmo pergunta: é escrita espontânea? Se for espontânea é do jeito que eles sabem, entendeu? Se eles não solicitam, eu deixo à vontade. É bem livre. (1º ano).

(b) Se eles pedem sim, se não não. Porque às vezes, ah, é com dois "s"? Se não pedem, não. Se eles precisam sim. Tem uns que já caminham sozinhos, que já são grandinhos né. (3ª série)

- Com que objetivo você realiza (ou não) intervenções com os alunos?

Categorias	Frequência
- verificar o avanço do aluno	3
- deixá-los livre para escrever	1
- facilitar a escrita; ajudá-los	8
- não responderam	2
TOTAL	14

Tabela 13 - Objetivo da realização ou não de intervenção durante a escrita.

A resposta mais acentuada por oito professores foi que realizam a intervenção no final para ajudar os alunos, porém essa ajuda recai sobre a escrita de palavras e suas normas ortográficas.

(C) Com que objetivo? Pra eles terem uma idéia do que eles escreveram e a percepção. (1ª série)

(I) Pra que eles não achem que tá tudo errado, porque eles, não todos, tem alguns que são mais inseguros. Então eles acham que não são capazes de fazer e aí só querem copiar, copiar e não querem mais escrever a idéia deles e sim que eu fale o que é pra escrever. (3ª série)

Dos 14 professores, três alegaram que não realizam intervenção no momento da escrita porque esta tem como objetivo verificar o avanço da mesma, ou seja, realizar um diagnóstico da etapa em que a escrita dos alunos se encontra.

(B) O objetivo da intervenção que já falei seria para verificar o avanço que o aluno poderá ter em sua escrita. (1º ano)

(E) Pra ver o conhecimento que eles têm. (1ª série)

- Quais as dificuldades dos alunos quando produzem textos?

Categorias	Frequência
- medo de escrever; ainda não são alfabetizados	5
- paragrafação, pontuação, sinalização, concordância, ortografia	8
- falta de trabalho do prof. com prod. de textos	1
TOTAL	14

Tabela 14- Dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos.

Como vemos, cinco dos 14 professores explicam as dificuldades que os alunos têm em escrever textos, centrando os problemas nos alunos. Estes apresentam sempre as mesmas dificuldades: têm medo de escrever e ou ainda não estão alfabetizados, cometem erros de concordância e ortografia.

Para oito professores, os alunos não sabem a estrutura do texto, não fazem parágrafos e apresentam muitos problemas com a pontuação, a escrita ortográfica, a sinalização e a concordância.

Diante do discurso da professora **L**, podemos afirmar que atividades propostas sem levar em conta a motivação dos alunos acabam gerando uma resistência às atividades de leitura e escrita.

L) Eu acho que a maior dificuldade é produção de textos, e uma leitura de texto longo, eles desistem. Ler de modo geral lêem sim, gaguejando, mas lê. Mas pra essa classe tem que ser texto curto, aí volta a ler de novo e copia, faz cópia. É porque tudo é treino, tudo é treino. (4ª série)

Interessante, neste caso, observar a postura de tradicionais princípios pedagógicos que consagram os mais freqüentes vícios do ensino, práticas voltadas para cópia e o treino, como também a leitura de textos curtos e considerados pelo professor como fáceis para os alunos.

- E quando lêem? Quais as dificuldades que você observa na leitura dos alunos?

Categorias	Frequência
- falam que não sabem ler	1
- dificuldades com as sílabas complexas	6
- não compreendem o que leram	4
- não são alfabetizados	1
- falta de leitura	2
TOTAL	14

Tabela 15- Dificuldades dos alunos quando lêem.

O que mais se destacou na fala dos entrevistados foi a dificuldade que os alunos encontram para ler palavras com sílabas complexas. Em segundo lugar, encontramos a constatação que toda a educação brasileira já conhece: eles não compreendem o que lêem.

Através do discurso dos mesmos, podemos inferir que os professores privilegiam a decifração na leitura, ou seja, a passagem da escrita para a oralidade.

Observemos alguns relatos:

(A) Olha os que lêem, vamos supor, tens uns que falam que não sabem ler, e nem tenta. E os que estão alfabetizados já lêem sem problema nenhum. (1º ano)

(D) Quando lê, é... no fato de eles não entenderem o que lêem, então, como eles decodificam, aí você, por exemplo, o aluno ele lê – macaco, aí você pergunta o que você leu? Ele olha pra sua cara e não sabe o que ele leu. Como eles decodificam, eles não entendem. (1ª série)

(G) Na leitura, é mais as sílabas complexas, mas só com aqueles alunos que têm problemas de alfabetização mesmo. (2ª série)

(I) Na leitura, é na leitura das palavras. Às vezes lê uma outra coisa, não presta atenção no que tá lendo, dá uma enroscada. Trocas nas sílabas complexas. (3ª série)

(L) Na leitura, eles não têm prazer, porque eles não entendem. Mas por que não entendem? Porque eles lêem mal, lêem muito devagar, então chega no final do parágrafo eles já não sabem o que tava no início. (4ª série)

(M) Olha, na leitura, eu acredito mesmo nessa falta de hábito porque tem alguns que já sabem ler, embora leiam assim em breques, com soquinhos, isso eu acredito que dificulta o entendimento, mas eles acabam lendo.(Reforço)

(N) Quando lêem saem palavras. Por exemplo, hoje eu dei um ditado: melado. Eu até vejo que eles fazem assim: ME (m – e)..., só que na hora de pôr no papel, eles põe MA, eles sabem que é ME. Então eles tão na..., segundo a... na escrita lá, como é que é? É, Emília Ferreiro, tem dois que tão alfabético, que já escreve tudo certinho, e outros que tão naquela transição, põe às vezes o D e o O, sabe (MADO = MELADO) (Classe seriada)

Interessante observar que somente um professor relata que o responsável pela dificuldade dos alunos é a falta de trabalho com a leitura. Há uma constatação de que não realizam este trabalho. Veja seu depoimento:

(M) A leitura, olha na verdade, eu acho que nós não temos trabalhado com leitura. Eu acho que são muito pobre nesta questão da leitura, eu penso que a criança ainda não é um leitor proficiente, ele precisa que alguém leia pra ele, dessa forma, eu acredito que dessa forma ele também está lendo mesmo. Então, isso falta pra eles, então por isso até que eu acredito que esse repertório seja pobre. (Reforço Escolar)

Diante das afirmações expostas, podemos concluir que a escola continua tentando ensinar uma técnica. Técnica para uma correta oralização do texto, técnica do traçado das letras. Só depois que as crianças dominam essas “técnicas” é que conseguem realizar, como num passe de mágica, a leitura expressiva resultante da compreensão (Ferreiro, 2002, *apud* Colello, 2007, p. 92).

Para muitos professores, o problema de o aluno não saber ler e produzir textos (tabelas 15 e 16) é decorrente do próprio aluno. Vejamos algumas falas que retratam o ponto de vista dos professores perante essa situação: “eles não lêem, decodificam”; “eles têm medo de escrever”; “tem uns que falam que sabem escrever e nem tentam”; “dificuldade de criar um texto”; “eles não criam”; “não entendem o que lêem”; “não sabem ler e escrever”. Ainda podemos observar a fala da professora da 4ª série:

(L) Por exemplo, eu dê uma avaliação de múltipla escolha, eles fazem, agora se eu pedir para escrever, não tem sentido as respostas. Na apostila tem muito disso, então eu tenho que colocar na lousa, se não só fica “abobrinha”. Eu, pra eu corrigir de um em um,

são 30 alunos. Eu prefiro colocar na lousa. Na escrita eu vejo que as crianças eles pensam e tem boas idéias, mas não tem seqüência, não tem lógica. Na leitura, eles não têm prazer, porque eles não entendem. Mas por que não entendem? Porque eles lêem mal, lêem muito devagar, então chega no final do parágrafo eles já não sabem o que tava no início.

O que percebemos é que essas propostas são carentes de oportunidades pelas quais a criança possa escrever de fato e sentir a necessidade de ler para fazer algo (Jolibert, 1994).

- Como surgem os temas para as produções? São livres ou direcionados?

Categorias	Frequência
- direcionados	11
- livres e direcionados	3
TOTAL	14

Tabela 16- Como são propostos os temas para a escrita de textos?

Quase todos os professores relataram que direcionam o trabalho com as produções escritas, apresentam as propostas, os temas e a forma como será feita a produção. Isto quer dizer que os alunos têm pouca (ou quase nenhuma) oportunidade de escolher sobre o que querem escrever ou ler.

- O que você acha que falta para que as crianças aprendam melhor?

Categorias	Frequência
- apoio familiar, interesse e motivação do aluno	8
- pré-requisito	1
- contato com textos fora da escola e falta de leitura	4
- trabalho mais puxado, aulas de reforço	1
TOTAL	14

Tabela 17- O que falta para que os alunos aprendam melhor?

De modo geral, oito professores (A, B, C, F, I, J, L e N) explicaram as dificuldades dos alunos, mencionando primeiramente os fatores de ordem externa, de caráter familiar como: desinteresse dos pais pela vida escolar do filho; falta de apoio em casa e pouco estímulo dos pais.

Para as professoras H, L, F, N, o que prejudica a aprendizagem é o desinteresse dos alunos. Segundo elas, os alunos não têm interesse e motivação para freqüentarem a escola.

Sobre esse assunto Micotti (2005) nos relembra que:

“...O sucesso ou insucesso escolar provém da realização ou não, de atividade intelectual eficaz para a apropriação dos saberes e do desenvolvimento de competências cognitivas pela criança. Isto requer que ela se mobilize intelectualmente, o que pressupõe que as situações de aprendizagem tenham sentido para ela. Tal explicação coloca o sucesso na alfabetização como resultante da correspondência entre as atividades propostas no ensino e o sentido que os alunos atribuem a elas” (MICOTTI, 2005, p. 12).

Essa mesma visão aparece quando se pergunta ao professor, o que falta para que os alunos aprendam melhor (questão 15). Muitas respostas apóiam-se em sintéticas explicações que os afastam da responsabilidade do fracasso dos alunos,

apontando os fatores a: “falta de apoio na família”; “desleixo por não querer saber”; “falta de motivação dos alunos”; “embasamento melhor nos anos anteriores”; “falta de contato com outros textos fora da escola”; “falta de leitura”; “eles têm preguiça de ler, de pensar...”.

Porém, encontramos dois professores que pensam de forma diferente:

(E) Mais capacitação para os professores, eu acredito nisso. É uma interação maior entre escola e professores também. É eu acho que assim, falta leitura das crianças, eu acho que hoje se perdeu muito o hábito de ler. Eu tenho, mando toda semana pra eles, mas eu acho que o grande problema é a leitura, assim, de livros, revistas, de textos.

(M) Eu acho que faltam: projetos de leitura e escrita. Eu penso que a partir do momento que essas crianças lerem mais, tiverem mais contato com a escrita, eles passarão a ler melhor, escrever melhor. Eu acredito nisso, que se aprende ler, lendo e escrever, escrevendo.

Para esses professores, a visão de fracasso sai do aluno e se ancora no pedagógico. O professor assume sua falha e admite que precisa de ajuda.

O que nos chama a atenção é o fato de só um professor não remeter à criança ou à sua família a responsabilidade pelo fracasso. Porém, o que esse professor acredita é que seja necessário um ensino mais puxado e indica ainda aulas de reforço para que os alunos possam aprender mais.

Isso nos faz refletir sobre o quanto temos de avançar, quando falamos em educação.

- O professor e sua concepção sobre leitura

Ler é...	Frequência
- Decodificar letras	8
- Compreender e interpretar o mundo	6
TOTAL	14

Tabela 18- Concepção de leitura dos professores participantes

Com relação à concepção do professor sobre a leitura, os dados coletados nas entrevistas mostram que esta é concebida sob dois aspectos: decodificação de letras e a maneira de compreender e interpretar o mundo.

A visão de leitura para oito professores (A,B,F,G,I,H,J e N) corresponde à concepção de leitura baseada, em um ensino puramente tradicional, no qual ler é: decodificar as letras e juntá-las.

Essa concepção de leitura se reflete diretamente nas práticas em sala de aula, pois segundo a pesquisa de Reganhan (2005), há relação entre o trabalho desenvolvido pelo professor e o desempenho dos alunos em leitura e escrita.

A definição dada à leitura como decodificar está em consonância com a educação tradicional, que privilegia, conforme aponta Micotti (2000, p. 200), o estudo das sílabas e de suas combinações, pressupondo que ler seja traduzir o que está escrito em língua oral. Assim, o leitor aplica uma técnica que aprendeu, recompõe verbalmente as palavras escritas para restabelecer a correspondência entre elas e o seu significado.

Vejamos alguns relatos:

(N) É saber decodificar símbolos, que a maioria não sabe. Mas não sabe por quê? Porque não tem vontade. Eu não sou mágica, se eu fosse mágica eu não tava aqui. (Classe seriada)

(J) Ler é a gente juntar as letrinhas e entender o que está escrito. (3ª série)

(B) Ler é decodificar símbolos. (1º ano)

Os demais professores deram uma resposta mais global acerca da leitura. Relataram que ler é fazer uma “leitura de mundo”, dando significado ao escrito. Mas apesar de terem uma visão diferenciada sobre a leitura, esta ainda é uma definição muito superficial e vaga:

(E) Ler é interpretar o mundo, não só decodificar os códigos. (1ª série)

(K) Ler é você fazer uma leitura do mundo, às vezes, você não precisa de um livro, só de tá lendo um ambiente, tá vendo a paisagem, tudo é leitura, a leitura é muito importante pra gente, porque de repente você não precisa de algo material, mas você tá fazendo uma leitura da sua sala. (4ª série)

Esses discursos nos fazem refletir sobre até que ponto a prática docente dos nossos professores, com relação ao ensino da leitura, faz parte do mundo das crianças, para que a “teoria da palavra”, “saia do papel” e sirva como instrumento de luta para a cidadania, pois como postula Paulo Freire:

(...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2005, p. 20).

Não há dúvida de que essa dicotomia apontada por Freire deixe de existir e que a educação com qualidade seja realmente um direito de todos. Porém, somente quando a leitura da palavra ensinada na escola fizer sentido para o aluno e encontrar sentido em sua leitura de mundo teremos resultados mais favoráveis no que diz respeito ao ensino da língua materna no Brasil. Só assim teremos cidadãos mais aptos a usarem a palavra como instrumento de transformação social (Freire, 1994).

- O professor e a concepção de escrita

Escrever é...	Frequência
- Juntar sílabas para formar palavras, colocando as idéias no papel;	8
- Compreender o que escreveu; escrever o que pensa	6
TOTAL	14

Tabela 19- Concepção de escrita apresentada pelos professores

Aqui a escrita pode ser categorizada sob dois aspectos diferentes. Novamente notamos que para a noção do que é escrever, prevalece a visão de uma proposta de ensino tradicional que continua a se perpetuar nas práticas pedagógicas, em sala de aulas.

As respostas dos professores podem ajudar a explicar algumas práticas desenvolvidas na escola e a entender um pouco mais sobre as causas da atual problemática do ensino.

Todo o discurso dos professores evidencia as marcas de algumas diretrizes pedagógicas que foram mais difundidas no sistema educacional: as propostas da didática tradicional juntamente com a má interpretação da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro.

Podemos, ainda, perceber, através dos relatos, que a aprendizagem da leitura e da escrita se faz pela segmentação das etapas de aprendizagem, ou seja, do “mais fácil para o mais difícil”; em que primeiramente o aluno tem de aprender a ler e escrever, mecanicamente, para depois fazer uso dessa aprendizagem – escrever textos.

Também é interessante observar a contradição presente no discurso dos professores entre a concepção que expressa sobre leitura e escrita e a descrição que fazem de sua própria prática.

Vejamos o exemplo da professora **B**. Ela trabalha com a escrita espontânea, produção de textos orais e coletivos que são práticas que fogem da visão tradicional de ensino, porém, sua concepção de leitura e escrita entra em contradição com o seu discurso sobre a prática.

Observemos, a seguir, os relatos dos demais professores sobre sua concepção de leitura e escrita e a descrição de sua prática.

9 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS E A SUA PRÁTICA

Quadro-Síntese			
Prof	Concepções		Descrição da prática
	Leitura	Escrita	
A	Saber ler o que está escrito, decodificar né	Saber usar as letras corretamente é claro que cada um dentro da sua fase.	... no caso do primeiro ano, ah... sigo assim os níveis de Piaget, eu vejo se ele é pré-silábico. Eu to trabalhando nessa linha. Se é pré-silábico, silábico-alfabético, com som, sem som. Desse jeito eu estou avaliando. A leitura eu chamo eles e vejo se, é, se eles lêem com o dedinho, se ... pra ver se bate com o nível, né!
B	Ler é decodificar símbolos.	Saber usar esses símbolos, passar do oral para o escrito.	Na produção coletiva, a maioria da classe participa e na leitura eu vou mostrando as palavras e alguns conseguem ler as palavras com sílabas simples, e o que eles não conseguem ler, eu faço a leitura. Os temas são de acordo com o que estamos trabalhando, ou então nas reescritas de músicas, parlendas, contos de fadas onde temos que escrever outro final.
C	Ler é compreender o que a criança tá visualizando, é ver. Pode ler uma história sem tá escrito nada.	Escrever, (pausa) é quando a criança consegue assimilar a letra, juntando sílabas, depois palavras, e começa a compreender a escrita de cada coisa.	Avalio um a um, é..., formando palavras com letras móveis; se não for com letras móveis peço para eles ler, para pôr o dedo, ler e vê se tá faltando alguma letra, se não tá; com que letra começa, com que letra termina. Duas escritas por semana. A leitura acontece a todo momento, tudo o que a gente trabalha eles estão lendo.
D	Ler é dar significado ao escrito.	Saber usar os conhecimentos adquiridos para escrever.	Por exemplo, na leitura de uma parlenda. Eu trabalho a leitura individual, escrevo a parlenda na lousa, aí eu chamo todos os alunos pra que eles leiam essa parlenda; são as cantigas memorizadas né, aí depois disso a gente faz a leitura coletiva, mas anteriormente também faz toda uma antecipação do que eles acham que está escrito ali e tudo mais. Aí, posterior a todo o trabalho, peço pra que eles reescrevam essa parlenda, ou eu peço depois também a partir do tema ainda propor uma outra produção. Eu pego todos os textos, corrijo individualmente com cada um, ah e não é sempre que eu faço isso porque não dá tempo, mas eu procuro pegar pelo menos uma produção assim: de uma que se encontra na fase pré-silábica que a gente não entende nada, coloco na lousa e pergunto pra eles o que está escrito.

E	Ler é interpretar o mundo, não só decodificar os códigos.	É conseguir escrever de forma coerente.	Primeiro eu sempre procuro avaliar o conteúdo da produção de texto. Se tem coesão, coerência e depois a estruturação que eu trabalho em cima disso junto, geralmente, com a reescrita. A leitura eu procuro assim, sempre ah, contar uma história, aí na roda eu procuro ver quem quer ler e daí eles lêem e aí em cima de atividades que partem deles eu começo a verificar a leitura e, às vezes, em avaliação diagnóstica individual.
F	Conseguir identificar o que está escrito.	Pôr no papel as palavras, né.	Estamos trabalhando agora com frases, para entrar no conceito de pequenas produções. Nessa sala se a maioria produzisse pequenas produções, seria uma vitória.
G	Decodificar o que está escrito.	É,... escrever o que pensa.	Eu trabalho produção de texto uma vez por semana, e a leitura acontece a todo momento que a gente tem oportunidade, seja em qualquer matéria que a gente tá trabalhando. A leitura de um problema, ah, interpretação de um texto, seja a leitura de uma receita, de um recado, qualquer momento eu dou pra fazer.
H	Saber ler as letras que formam as palavras, as frases...	Usar as convenções ortográficas pra que a gente possa entender o que está escrito, ter uma idéia.	... a gente trabalha com a apostila e no caderno também. E a leitura é realizada, cada um eu chamo na mesa pra corrigir, eles lê, aí conforme eles vão lendo as palavras eu vou vendo os erros e vou corrigindo as palavras eles vão anotando e escrevendo depois.
I	Ler é tudo, eles podem..., ah, não sei. O que é ler, ler imagens, saber os símbolos, o que significa. Difícil dizer.	Escrever, aí como vou falar. Escrever é juntar sílabas, expor as idéias através da escrita. Ah, não sei, colocar as idéias deles no papel, pra que a gente saiba os erros deles, pra gente ajudá-los.	Correção: Ah, às vezes, eu faço coletivamente, mas às vezes eu chamo na minha mesa e faço por ali. Eu tentei fazer no coletivo.... eu chamo eles lêem, os que sabem. Pergunto o que tá escrito aqui? Tá certo? Se o aluno não perceber eu dô mais um toque, aí eles corrigem, mas eu não peço pra fazer a reescrita. Leitura: eu faço eles lerem, por exemplo, uma poesia. Se eu vejo que tá muito ruim, peço para continuar mais um parágrafo, se tiver bom, pára. Às vezes eu não preciso nem corrigir a leitura, eles mesmo se corrigem. Às vezes alguém diz: não é assim! E vão corrigindo.
J	Ler é a gente juntar as letrinhas e entender o que está escrito.	Escrever é você conseguir entender o que tá escrevendo também, não é?	Alguns têm na apostila, alguns a gente dá folhinha xerocada, às vezes com figura, ou só com o tema. A gente conversa primeiro, depois a gente faz. Aí eles me entregam, eu corrijo e sempre escrevo alguma coisa do lado pra depois devolver pra eles. Então assim: cuidado pra não trocar letrinhas; cadê o parágrafo, cadê o travessão? Porque é 4º ano, né. Conforme a série você tem que....

K	Ler é você fazer uma leitura do mundo, às vezes, você não precisa de um livro, só de tá lendo um ambiente, tá vendo a paisagem, tudo é leitura, a leitura é muito importante pra gente, porque de repente você não precisa de algo material, mas você tá fazendo uma leitura da sua sala.	Escrever é você... ai tem que ter o material concreto mesmo pra poder passar no papel, né.	Por exemplo, tem uma palavra-chave. Sempre buscando as produções de texto da apostila né. Tem uma palavra-chave: bola. Ai eles escrevem algumas coisas que dá pra relacionar com bola e, depois disso, eles partem para uma produção de texto com essas palavras ou então através de uma, de um quadrinho, ai eles vão é por ex., tem uma parte da história eles vão completar a história e assim por diante. Eles criam também, criam as histórias deles.
L	Ler (pausa) pra criança ou pra mim? Além de ter o conhecimento, entender o que está lendo, tem que ter prazer.	Escrever é colocar seu pensamento numa ordem lógica. É conseguir colocar no papel aquilo que você tá pensando.	Olha, o que eu tive oportunidade eu preparei, nós fizemos a leitura de um personagem. Então nós fizemos a leitura da apostila, eu fiz porque é o que está ensinando no manual, e descrevemos o tipo físico de um garoto, chegaram a fazer, mas é uma coisa assim, e outro mundo. Outro dia eu pedi que escrevessem 10 linhas no mínimo, só que... só encheram..... Não sabem fazer parágrafo, ponto final, sabe, eles misturam tudo, começa e vai embora.
M	Ler eu acredito que seja você lançar mão de uma série de estratégias (que não só a decodificação, pois ler não é somente decodificar) pra compreender algo escrito, algo que tá grafado.	Escrever é toda forma de comunicação impressa, é... você escreve, grafa aquilo que você pensa, aquilo que você fala, pode grafar. É claro que a escrita tem as suas regras, tem suas convenções dentro das exigências da língua. Então você comunica pela fala de um jeito, escreve de outro, a mesma idéia, então eu acho que a escrita é toda produção, sim, mas dentro das convenções da língua.	Bom, eu tô trabalhando mais com a reescrita, ah, a produção espontânea nós fazemos mais em cima de listas e de palavras, mas a questão da produção de textos é geralmente reescrita de um conto lido, um trabalho nesse sentido. Tem momentos que nós fazemos com o início, já né, eu dou o início eles completam a história. E em outros momentos eles fazem mesmo a história toda. Esse trabalho eu costumo fazer em duplas, eu trabalho sempre com eles em duplas e existem alguns combinados, nesses combinados eles determinam que é que vai escrever, quem vai contar a história, quem escreve também pode influenciar na história e vão dando as idéias se o colega se perdeu em algum momento, se tá faltando alguma parte, ele pode também ajudar.
N	É, saber decodificar símbolos, que a maioria não sabe. Mas não sabe por quê? Porque não tem vontade. Eu não sou mágica, se eu fosse mágica eu não tava aqui.	É a mesma coisa, acho que é a mesma coisa.	Ah, eles vão falando. Eles não tão formando textos ainda, é só a formação de frases. Mesmo assim, tem muita dificuldade. Eu dou cruzadinha, caça-palavras, escrita espontânea, quase todo dia eu dó escrita espontânea, ditado, cópia na lousa. Hoje eu tô trabalhando o GE e o GI, agora eles estão recortando palavras que escrevem com G. e alguns já recortam e já sabem ler, quer dizer, esses que já tá alfabético, né. Na leitura quem termina primeiro já pega um livrinho pra ler dentro da sala de aula. Mas sabe o que é, o que desanima é que fazem 15 anos que eu tô nessa sala, mas tem aluno que faz 4 ou 5 anos que tá aqui.

Quadro 2- Síntese das concepções de leitura e escrita e descrição da prática dos professores que participam da pesquisa.

O exame das manifestações verbais dos professores e de suas concepções revela a existência de problemas associados ao ensino da leitura e da escrita.

Os exemplos de atividades práticas de leitura e escrita, que são propostas aos alunos em sala de aula, não oferecem aos alunos a real dimensão e a importância da necessidade de ler e escrever. Além de se constituírem em práticas que enfocam somente a preocupação com a escrita ortográfica das palavras, em detrimento de um processo feito com base na leitura e na escrita em situações que

façam sentido para o aluno.

As respostas dadas, na entrevista, nos permitem afirmar que a forma como o professor concebe a leitura e a escrita pode trazer sérias implicações para a sua prática pedagógica no que se refere à formação de alunos leitores e escritores, pois para eles, ler é decodificar símbolos e escrever é juntar as letras.

Notamos também a incorporação de diferentes teorias num mesmo discurso e de uma grande confusão entre elas. Desta forma, deparamo-nos com o descompasso das tensões entre novas e velhas práticas. O descompasso, observado através do discurso dos professores que reflete diretamente na prática em sala de aula, sinaliza que eles não estão conseguindo romper com uma prática tradicional de ensino, arraigada em conteúdos, gramática e um ensino que não coloca, como eixo centralizador do ensino da língua materna, a leitura e a produção de diferentes tipos de textos.

Sabe-se que não é possível desvincular a escrita de seu contexto real de uso. Para escrever, qualquer escritor precisa saber tomar decisões sobre o que está produzindo, para quem e o porquê. Essas decisões irão definir o tipo de texto adequado para a mensagem que deseja transmitir.

Observamos, também, que a maioria dos professores realiza um ensino fortemente centrado na figura do professor, é ele que direciona e comanda todas as ações: corrige, passa a lição, “toma leitura”, diz o que vão fazer. Essas práticas restringem o espaço da sala de aula para a reflexão, a discussão e a troca de experiências.

Muitas atividades acerca da leitura e da escrita continuam a ser padronizadas e controladas por seus professores e métodos, refugiando-se nas práticas tradicionais de exercícios mecânicos e cópias. Assim, as crianças vão perdendo a criatividade, a confiança e a motivação para aprender.

O caminho trilhado por muitos docentes parece distante de um trabalho sistemático que evidencie as práticas sociais de leitura e escrita. Muitos têm dificuldade em realizar a transposição didática para a sua prática em sala de aula; outros confundem e misturam métodos e teorias.

É preciso que as crianças participem na escola de situações em que a escrita seja utilizada como um instrumento de comunicação, mesmo que a realizem

de forma não convencional; mesmo que ainda não grafem as palavras de acordo com o princípio alfabético.

E somente atuando como escritores é que terão oportunidade de refletir sobre os aspectos pertinentes ao ato de escrever textos, não apenas escrever amontoados de palavras e frases de forma artificial.

No discurso dos professores, encontramos importantes elementos acerca de sua prática, concepção e formação que precisam ser resgatados e discutidos.

Quando se analisa a prática pedagógica de um professor, pode-se perceber que, por trás de suas ações, existe sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo não tendo consciência desse conjunto de idéias, concepções e teorias, elas estão presentes em sua atuação. No entanto observamos que ao falarem sobre essa prática, muitos professores encontraram dificuldades em descrever suas ações em sala de aula com a leitura e a escrita de textos. Alguns relatos são confusos e “indizíveis”, o que dificulta a interpretação e compreensão das respostas.

Na fala dos professores, não encontramos menções de um trabalho com o uso de, por exemplo, jornais, revistas; leitura do professor para os alunos; leitura dos alunos; circulação de livros e práticas reais de leitura e escrita. Essas experiências são importantes para despertar o gosto, o prazer e a formação de leitores e escritores competentes.

O que encontramos foram relatos de que as práticas em sala de aula, muitas vezes, não são produtos de suas próprias escolhas. Há um trabalho em volta de um material didático adotado pelo município para ser realizado com todos os alunos. Contudo, notamos que isso faz com que o professor perca a visão do seu próprio trabalho e se distancie de ações como planejar, avaliar, mudar e fazer ajustes no trabalho com a sua sala.

Dessa forma observamos que o conceito de aprendizagem que está latente em todas as práticas se refere a um processo cumulativo de conhecimentos que são seguidos numa ordem linear, em que o aluno vai somando conteúdos e conhecimentos.

No caso do trabalho com a escrita, observamos que esta é vista como um sistema de regras e normas que precisam ser compreendidas e ensinadas em “doses homeopáticas”. Com o intuito de fazer os alunos aprenderem a ler e escrever, muitos professores organizam sua prática a partir dessa progressão

cumulativa: primeiro os alunos devem conhecer as letras, formar sílabas, juntá-las para compor palavras e assim sucessivamente.

Porém, esse processo peca pelo artificialismo e por não abranger todas as reais dimensões da língua escrita, além de não considerar e de até contrariar as experiências e vivências que as crianças têm com relação à escrita e à leitura, no seu dia-a-dia, fora da escola.

Notamos também uma grande vontade dos professores em romper e abandonar certas práticas baseadas em um ensino tradicional, para construir um ensino fundamentado em práticas diferenciadas. No discurso dos professores, encontramos referências a trabalhos em duplas, situações-problema, escrita espontânea, história em quadrinhos, parlendas.

10– APRESENTAÇÃO E ANÁLISE POR SÉRIE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A LEITURA SILENCIOSA

		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
		Grupo A 18 alunos	Grupo B 18 alunos	Grupo A 12 alunos	Grupo B 12 alunos	Grupo A 12 alunos	Grupo B 12 alunos	Grupo A 12 alunos	Grupo B 12 alunos
Características Físicas	Alto	9	3	11	3	11	7	12	10
	Magro	8	3	12	6	11	10	12	12
	Cabelos Encaracolados	6	2	9	3	9	6	11	5
	Olhos Castanhos	2	0	6	0	8	2	7	5
	Boné Preto	4	1	8	1	9	7	12	8
	Camisa Amarela	4	1	8	0	9	8	12	8
	Calça Azul	4	1	8	0	9	7	12	8
Brinquedos	Avião Verm.	3	1	8	1	9	7	12	7
	Carrinho Verde	3	1	8	1	9	5	12	6
	Pião	6	2	6	4	9	8	12	12

Tabela 20- Resultados encontrados com a análise da compreensão da leitura silenciosa

Observando os resultados da tabela acima, referente aos desempenhos dos alunos de 1ª a 4ª séries na atividade de compreensão da leitura, podemos realizar algumas observações.

10.1. Primeira série

Na primeira série, das 36 produções analisadas, observamos que 12 alunos não desenharam o personagem da história com as características e seus brinquedos descritos no texto: calça azul, camisa amarela, boné preto; carrinho verde, avião vermelho. Alguns alunos omitiram esses objetos ou desenharam outras coisas (árvores, casas, pássaros...).

Desses 12, apenas dois desenharam simplesmente o boné, a camisa, a calça, o carrinho e o avião, embora ficassem atentos para as cores dos objetos.

Apenas cinco produções analisadas atenderam a esses objetivos, e cerca de quatro desses alunos estão classificados no grupo A (alunos com êxito na alfabetização).

Dentre os alunos do grupo B, composto por 18 crianças, 10 apresentaram escrita não convencional.

O item que passou despercebido pelos alunos foi o detalhe da cor dos olhos do menino. Na leitura do texto, encontramos que o menino tinha olhos castanhos, mas somente duas das 18 produções analisadas observaram este fato. As demais, ou pintaram a cor dos olhos de outra cor, ou deixaram sem pintar. Ainda podemos observar que essa parcela de alunos pertence ao grupo A (alunos com êxito na leitura), de acordo com seus professores.

Dentre os 18 alunos participantes que foram considerados pelos seus professores com facilidade na alfabetização, somente dois conseguiram atingir plenamente todos os itens descritos no texto.

Verificamos que seis alunos, dos alunos considerados com êxito, tiveram entre 3 e 8 acertos, apresentando baixo desempenho na atividade de leitura que foi proposta.

Diante desses resultados, observamos o que Micotti (2000) diz sobre a aprendizagem da escrita e da leitura.

“Na realidade, aprender a ler e escrever não é só aprender a estabelecer a correspondência entre a pronúncia e a escrita de sílabas, nem explorar textos, sem chegar à autonomia na leitura e na escrita” (MICOTTI, 2000, p. 202).

Observamos, ainda, que a maioria das crianças que apresentam dificuldades na alfabetização (Grupo B), não atingiu os objetivos mínimos da atividade proposta.

Quatro alunos entregaram a folha da atividade em branco, alegando que não sabiam ler, e outros realizaram desenhos sem relação nenhuma com o texto escrito.

Já um aluno (nº 31) que pertence a este mesmo grupo conseguiu desenhar um menino alto, magro, cabelo encaracolado, com boné, calça azul, um carrinho e o pião. Ele somente não conseguiu definir todas as cores desses objetos.

No mesmo caminho, o aluno de nº 32, apesar de ser considerado por seu professor como um aluno com dificuldades na alfabetização, teve um total de 13 acertos dos 15 itens propostos, deixando de desenhar somente o cabelo do menino e a cor de seus olhos. Vejamos que nestes dois casos há incoerência entre a classificação dada pelos seus professores e o resultado obtido pela pesquisa.

Porém, os resultados confirmam que a grande maioria dos alunos apresenta dificuldades em realizar a compreensão desta atividade de leitura, e como Micotti (2005) observou em sua pesquisa numa situação semelhante: *“reconhecer somente apenas vogais, sílabas e algumas palavras isoladas, não garante a realização dessa tarefa. O aluno precisa compreender o que leu e entender o que está sendo pedido para ele desenhar”*.

As falhas mais freqüentes observadas no desenho feito pelos alunos da primeira série foram: dificuldade em relacionar as cores de roupas; brinquedos e a característica dos olhos e do cabelo do personagem.

Constatar que seis dos 18 alunos classificados com êxito na alfabetização, e a maioria dos classificados com dificuldades obteve desempenho insatisfatório na atividade com leitura silenciosa, é um dado preocupante.

10.1.2. Segunda série

Para o final da segunda série, o PCN de Língua Portuguesa traz como meta para este ensino:

“espera-se que o aluno, por meio de um (...) escrito, demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada. Quer dizer: espera-se que ele saiba não apenas localizar informações específicas nos textos como utilizá-las para construir a idéia geral do texto (PCN, LP, p. 76).

Dessa forma, podemos observar que os resultados da atividade com a leitura inspiram cuidados. Dentre os 12 alunos pertencentes ao Grupo A (com êxito na alfabetização), somente oito conseguiram realizar plenamente a tarefa. Os demais obtiveram de 3 a 6 acertos do total de 15 itens analisados. As maiores dificuldades foram em destacar os itens cor dos olhos e o pião.

O grupo B, composto por 12 crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita, foi o que mais nos chamou a atenção. Observamos que nenhuma criança destacou os itens: olhos castanhos, camisa amarela, calça azul e ainda deixaram muitos desenhos sem pintar.

Para os demais itens, nota-se que somente uma criança se atentou, ou seja, conseguiu ler e interpretar destacando o carrinho verde, o avião vermelho e o boné preto.

Observamos também que cinco alunos obtiveram de 0 a 3 acertos, os demais mantiveram somente um acerto que variou entre 4 e 8 itens.

Muitas crianças fizeram outros desenhos como carrinhos, casinhas, florestas, meninas.

Os dados mostram que mesmo as crianças do grupo A tiveram dificuldades em realizar a leitura e sua compreensão. Esses números nos permitem inferir que a leitura, nesta série, está longe dos objetivos esperados, pois a maioria dos alunos não atingiu plenamente o objetivo da atividade.

Ainda temos de considerar que o texto utilizado para todas as séries foi o mesmo e estava escrito com letras maiúsculas e com uma estrutura bem simples.

10.1.3 Terceira e quarta séries

Analisando os acertos dos alunos da terceira série vemos que, na maioria dos itens observados, somente nove, de 12 alunos do grupo A, conseguiram resgatar todos os aspectos descritos no texto. O item que mais passou despercebido pelos participantes foram os olhos castanhos.

Para os alunos do grupo B, a média de alunos que atingiu todos os itens não passou de cinco crianças. Nesta série, os alunos encontraram mais facilidade em descrever as características físicas do personagem como: camisa amarela, boné preto, calça azul.

Essa mesma situação pode ser verificada nos alunos de 4ª série. Com relação a estes, vemos que metade dos alunos pertencentes ao grupo A (alunos considerados com êxito na alfabetização) conseguiu identificar plenamente todas as características físicas e os brinquedos do personagem descritos no texto.

Ainda temos de considerar que os demais alunos deste mesmo grupo tiveram dificuldades em resgatar tais aspectos. Esse é um dado preocupante, pois todos esses alunos foram considerados pelos seus professores com êxito na alfabetização.

Um aluno, pertencente ao grupo B, entregou as atividades em branco, assim não dá para concluir se ele não conseguiu realizá-las ou se simplesmente não quis fazer.

De qualquer forma, esses dados ficam aquém do esperado para alunos da 4ª série, diante de um texto de fácil leitura como o que foi proposto.

Observando esses dados podemos dizer que os mesmos confirmam os resultados encontrados pelas avaliações nacionais (Prova Brasil e Saeb) e internacionais (PISA e INAF), os quais constataam a grande dificuldade dos alunos com a leitura e sua compreensão.

11- A PRODUÇÃO DE TEXTOS - DADOS COLETADOS COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS E SUA ANÁLISE POR SÉRIE

Características do texto		1ª série		2ª série		3ª série		4ª série	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Superestrutura	<i>Título</i>	10	26	7	17	12	12	21	3
	<i>Parágrafos</i>	0	36	6	18	12	12	14	10
	<i>Iniciados com letra maiúscula</i>	6	30	11	13	14	9		
	<i>Esquema narrativo</i>	12	24	18	6	18	6	18	6
	<i>Dinâmica interna</i>	21	15	16	8	17	7	21	3
Linguística	<i>Segmentação das palavras</i>	17	15	17	7	24	0	24	0
	<i>Escrita das palavras</i>	23	13	20	4	20	4	24	0

Quadro 3- Resultados da análise da produção de texto.

Características do texto		1ª série			2ª série			3ª série			4ª série		
		Frac o	Reg	Bom	Frac o	Reg	Bom	Frac o	Reg	Bom	Frac o	Regr	Bom
Linguística Textual	<i>Enunciação</i>	28	7	1	19	4	1	10	11	3	9	9	6
	<i>Substitutos</i>	29	8	0	20	4	0	13	9	2	9	8	7
	<i>Conectores</i>	29	8	0	20	4	0	14	8	2	14	7	3
	<i>Pontuação</i>	6	30	0	20	4	0	13	9	2	11	6	7
	<i>Ordem e grupo de palavras</i>	27	8	1	17	7	0	12	10	2	11	8	5
Esquema quinário	<i>Estado inicial</i>	24	7	5	16	5	3	10	9	5	3	11	10
	<i>Evento perturbador</i>	23	7	6	16	5	3	11	8	5	5	10	7
	<i>Dinâmica</i>	23	7	6	16	5	3	11	11	2	6	10	8
	<i>Força inversa</i>	23	10	3	16	5	3	16	7	1	10	7	7
	<i>Estado final</i>	24	9	3	18	5	1	13	9	2	12	8	4

Quadro 4- Resultado análise da produção de texto dos alunos

Os dados obtidos nos permitem verificar certas características do aprendizado da leitura e escrita de textos dos alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Apesar de os resultados nos fornecerem dados globais, percebemos que os alunos precisam melhorar e ampliar o domínio dos conteúdos fundamentais para a construção de um texto mais sistematizado.

Isso não somente em relação às partes constitutivas do texto, pois quando analisamos as produções, percebemos grande dificuldade com a escrita de palavras (ortografia), uso da concordância verbal e nominal e quanto à estrutura do texto.

No que se refere ao desempenho dos alunos quanto às relações entre as partes características de um texto, sistematizados no Quadro 4, observamos que os alunos da 4ª série que participaram da pesquisa apresentam um avanço no domínio de certos conteúdos: sinais de pontuação; presença de parágrafos; presença de títulos; uso de letra maiúscula no início das frases, acentuação, se comparados aos resultados dos desempenhos dos alunos de 2ª e 3ª séries.

Nota-se que a maior concentração de dificuldade dos alunos de 4ª séries consiste em utilizar os conectores como recurso lingüístico. Em segundo lugar, aparecem a pontuação e ordem e grupo de palavras que também são utilizados de forma errônea ou permanecem ausentes.

Com relação à Estrutura Quinária, observa-se que o item “estado final” apresentou maior concentração de classificação fraca. Os alunos apresentaram muita dificuldade em finalizar as histórias, paravam nas ações, e o enredo não apresentava um final adequado, ou seja, dificuldades em elaborar um desfecho em estreita relação com o evento principal e com os episódios narrados.

Da mesma forma, podemos dizer que a maior dificuldade dos alunos da 3ª série está em estruturar seu texto em parágrafos e dar um título a ele. Vemos que metade das produções analisadas não contemplou esses dois aspectos que são essenciais para a produção de um texto.

Ainda foi observado que dois alunos desta série ainda não apresentam uma escrita convencional; ou eles têm dificuldades em escrever ou ainda não estão alfabetizados. Esse dado é preocupante, pois essas crianças já freqüentam a escola há três anos e ainda não dominam a escrita convencional.

Observa-se que somente uma pequena parcela das produções conseguiu uma classificação boa em sua análise. A grande maioria teve nesta análise a

classificação fraca. Realmente aqui é que se encontra o grande entrave da produção de textos.

Observamos também que à medida que aumenta a escolaridade dos alunos, as dificuldades com a leitura e a escrita diminuem. É claro que isso tem uma certa lógica e é um resultado já esperado. Porém, o que nos instiga é que apesar da diminuição das dificuldades, os percentuais de êxito em leitura e produção de textos deixam a desejar.

Nota-se, ainda, que os maiores índices de não-leitura e não-escrita se concentram nas 1ª e 2ª séries, que correspondem à fase inicial da alfabetização.

O que se pode dizer claramente, quanto às produções escritas dos alunos das quatro séries, é que elas se aproximam daquilo que é esperado por seus professores, ou seja, os textos precisam ter começo, meio e fim. Por outro lado, os resultados mostram o quanto os alunos carecem de um ensino que lhes possibilitem ser leitores e escritores autônomos e eficientes que lançam suas hipóteses e interagem com escritos reais.

Se considerarmos a expectativa do professor com relação ao que é ler e escrever (ver Quadro 3), pode-se dizer que a grande maioria dos alunos está alfabetizado. Agora se considerarmos a dimensão mais profunda destas aprendizagens que foram amplamente apresentadas na parte teórica, vemos as inúmeras dificuldades do ensino que precisam ser superadas.

No geral, a análise dos textos dos alunos nos permitiu verificar que:

- a grande maioria das produções não apresenta seus textos organizados e distribuídos em parágrafos;
- em poucos textos observamos a presença e o emprego adequado dos sinais de pontuação, o que compromete a compreensão do mesmo;
- dificuldades em utilizar a concordância (verbal e nominal) e ausência do uso de conectores na articulação das frases e parágrafos;
- foram encontradas várias palavras com transgressões ortográficas e sem acentuação adequada.

Com base nos pressupostos delineados, o presente estudo aponta para a necessidade de que o trabalho com produção de textos priorize os diferentes gêneros textuais e que estes tenham sentido e circulação na prática social.

Isso requer um trabalho com escrita e reescrita de textos, permitindo que o aluno analise sua escrita, refletindo e comparando seu texto com os que existem

fora da escola. Nesta perspectiva, a produção escrita estará em constante transformação e é vista como um processo de contínua construção de conhecimentos.

Para Jolibert (1999, p. 47), as reescritas correspondem a um aprofundamento do trabalho na elaboração dos textos, as quais podem ser parciais, referindo-se a um nível de análise ou a uma parte do texto.

De qualquer forma, a análise dos textos escritos pelos alunos de 1ª a 4ª séries revelam que eles não apresentam intimidade com a escrita e produção textual, se considerarmos todos os aspectos aqui levantados e observados.

Ao lermos os textos dos alunos, observamos que estes se aproximam muito mais de uma produção textual falada que uma produção escrita. Desta forma, podemos dizer que essa influência na oralidade pode ser consequência da falta de domínio da escrita; ponto também observado pelos seus professores nas entrevistas.

Verificam-se, então, a importância e a necessidade de se proporem novas metodologias de trabalho capazes de interferir de forma positiva no trabalho com a escrita dos alunos, pois as atividades que lhes são propostas, algumas pudemos conhecer através do discurso dos professores, não têm orientado os alunos a refletir sobre o ato de escrever.

12- OBSERVANDO E ANALISANDO ALGUNS EXEMPLOS DE PRODUÇÕES DOS ALUNOS EM ESCRITA DE TEXTOS

A seguir, realizaremos a observação de algumas produções realizadas pelas crianças.

A análise dos textos escritos produzidos pelos alunos revelou que eles não apresentam uma consciência de como se produz um texto escrito, considerando todas as suas características. A construção de seus textos apresenta mais características de uma produção com influência da oralidade, que pode ser uma consequência da falta de domínio da leitura e escrita. Verificam-se, então, a importância e a necessidade de se proporem novas metodologias capazes de interferir positivamente na capacidade textual dos alunos.

Vejamos alguns exemplos:

a) Texto 1

OS PILANTRAS
ERA UMA VEZ UM LINDO DIA I SEPASANDO E OS PILANTRA PERGUNTOU AO OUTRO VAMOS PASEAR E ELES ANDARAM BRINCARAM E O SOL ESTAVA DE MATRA E O PILANTRA PERGUNTOU AO OUTRO ESTA BEM QUENTE E ELES COMINUARAM A ANDAR E A CHARAM UM PEQUENO PEDAÇO DE PAL E NA ARVORE E VIRAM UMA COMEIA DE ABELIA E FORAM MECHER E AS ABELIAS FICARAM INRITADA E FORAM PARA SIMA DOS PILAMTRAS E ELES DERÃO NO PÉ E CORERAM PAR CHUCHU E CHEGARAM EM CASA TODOS PICADO DAS LINDAS ABELIAS E DEPOIS PARA TRIRAR OS FEROS DA ABELIAS E FIM (Produção nº 98, 4ª série, aluno do grupo B)

Nota-se que cada uma das frases escritas traz uma informação nova que é exposta por meio de situações que não apresentam uma ordem cronológica bem definida com referência a fatos que antecedam ou sucedam os acontecimentos.

b) Texto 2

ERAUMDIA, UM SOL E AS MOLECADA SA IUANDANO PERA RUA E UMULÉQUI I VEITOU I MATA E NA DOU MIPARAVRETE E UMULÉQUE I VETOU DE MEXE CA A COMÉIA E NÃO TINHA COU MABELHA E UMULÉQUI AXOU UM PAUZINHO PARA BATE NA ABELHA E A BELHA SAIU COREMO ATRAI DO PEDRINHO E DOGOGA E DE PAIS ÉLAPARAU DE CORE ATRA IS DE LIS E O PEDRINHO E DOGACA E LIS APRE DEU ALISÃO. *(Produção nº 39, aluno da 2ª série, grupo A)*

Nesse texto encontramos alguns problemas que podemos perceber à primeira vista: falta um título, o texto não está organizado em parágrafos; problemas com relação à escrita convencional.

Chama-nos a atenção a falta de pontuação interna no texto, que acaba prejudicando a sua compreensão. Notam-se problemas com relação à acentuação que ocorre em palavras que não a exigem (umuléqui; ela).

As frases, em sua maioria, estão soltas e justapostas sem o estabelecimento de um critério. Observa-se, também, a falta de integração com um elemento de coesão, acarretando no excesso de uso do conectivo “e”, o qual imprime ao texto um estilo repetitivo e acaba empobrecendo a história.

Os parágrafos são compostos por uma mistura de frases que se associam desconexamente e independentemente umas com relação às outras e não apresentam pontuação adequada.

Percebe-se que esse texto apresenta características próprias da presença da oralidade na escrita.

c) Texto 3

O VEZ DOIS MENINOS ELES ESTAVAM PASIANDO E DEPOIS OS DOIS MENINOS MEXERAM NO CACHO DE ABELHAS ELES MEXERAM COM PAU NO CACHO DA ABELHAS DEPOIS AS ABELHAS SAIRAM DO CACHO E QUASE PICARAM SE ELES NÃO ESTISEM MEXIDO AS ABELHAS NÃO INÂ PICAR. (Produção nº 10, 1ª série, grupo A)

Nesse texto, embora haja um conteúdo, este se encontra desorganizado e desintegrado, além de não contar com as estruturas de um texto. Não consideremos aqui os erros ortográficos, pois se trata de um texto de aluno de primeira série.

Podemos dizer que o texto apresenta um raciocínio, porém existem vários fatos que se encontram incompletos e repetitivos, o que prejudica a coerência do texto.

d) Texto 4

Era uma veis 2 meninos que erão chatos e era udia encolarado
1 menino chamava Pedro eo outro menino cechamava Paulo eles
prucurarão um pau e acharão e cutucarão a comeia e cairão umas abelias
e cairão coremdo fim...
(Texto nº 72, 3ª série, grupo B).

Esse texto apresenta inúmeros problemas quanto à sua estrutura, pontuação, escrita ortográfica, dinâmicas internas, concordâncias, conectivos entre outros.

Não há presença dos blocos de texto (título, parágrafos), e as frases são curtas e desconexas. O aluno descreveu somente uma frase para cada quadro da história, não tendo uma situação inicial bem definida, um conflito gerado perante uma ação e um estado final.

Por ser um texto de um aluno de 3ª série, é que nossa preocupação aumenta, pois este texto se iguala ao de 1ª.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada proporcionou-nos chegar a alguns apontamentos com os quais não temos a pretensão de encerrar esta discussão, pois acreditamos que a continuidade deste estudo trará muitas contribuições para o desenvolvimento das práticas de leitura e de produção de textos.

As análises feitas, no decorrer dos capítulos, permitiram vislumbrar algumas implicações pedagógicas importantes que merecem ser resgatadas, a fim de contribuir com a melhoria das intervenções didáticas com a leitura e a escrita, bem como destacar o papel do professor neste processo.

Retomando as questões que iniciaram esta pesquisa, podemos tentar respondê-las a partir das observações dos resultados obtidos neste trabalho. A primeira questão fazia referência a por que tantas crianças saíam da escola sem saber ler e escrever, apesar de a freqüentarem por pelo menos oito anos.

Responder a tal questão não é algo tão simples assim, pois muitos são os fatores envolvidos. Como exemplo, podemos citar a formação dos professores, as situações de trabalho deste profissional, a sua autonomia em sala de aula, como também as suas concepções e práticas.

Na segunda questão, perguntávamos em que consistem as dificuldades dos alunos referentes à leitura e à escrita de textos. Para esta questão, podemos tentar responder que tais dificuldades consistem em não escrever e ler de forma

autônoma, não conseguindo utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz, porque ainda não as dominam completamente.

Os alunos conhecem como a escrita “funciona” (juntar as letras, formar as sílabas...), mas não reconhecem a profundidade e a utilidade dessa aprendizagem.

Aliás, podemos dizer que a idéia que os alunos apresentam ao ler e escrever em muito se aproxima das concepções de seus professores. Se ler é decifrar códigos e escrever é juntar letras, as crianças, então, estão fazendo isso de forma correta. Com isso já temos alguma resposta para a terceira questão levantada.

Na trajetória deste trabalho, foi possível perceber que as dificuldades, em sala de aula, reportam-se às dificuldades tanto dos alunos em se apropriar da leitura e da escrita quanto às dos professores em criar novas situações de aprendizagem para que os alunos possam construir seus conhecimentos.

Se o professor tem dificuldades em desenvolver para si próprio as capacidades de ler e escrever, é possível que também tenha dificuldade em desenvolvê-las com seus alunos.

Este estudo também buscou identificar e analisar as dificuldades que alunos de 1ª a 4ª séries apresentam ao ler e produzir textos. Dessa forma, os resultados encontrados indicaram que os alunos apresentam dificuldade na escrita e que esta pode estar relacionada à dificuldade dos mesmos com a compreensão da leitura, independentemente da série. Ou seja, o aluno que tem dificuldades em ler provavelmente encontrará dificuldades em escrever.

Quando se comparam os resultados obtidos em uma série com outra seguinte, o que chama a atenção é o fato de que o desempenho dos alunos entre essas séries não se mostra muito distante, nota-se uma pequena diferença de desempenhos entre elas, isso principalmente com relação à escrita de textos.

Outra hipótese lançada neste trabalho também foi confirmada, ou seja, se o desempenho que as crianças apresentam, na leitura e na escrita de textos, vincula-se às modalidades de trabalho desenvolvidas em sala de aula, podemos observar que as atividades propostas aos alunos somadas às concepções dos professores podem se refletir nos desempenhos de seus alunos.

Perante o potencial lingüístico da escrita e a importância dos atos de ler e escrever, não há como negar o papel da escola na aprendizagem destes processos, oferecendo aos alunos um ensino de qualidade. Porém, diante de inúmeras dificuldades pelas quais a escola passa, a fim de atingir os objetivos educacionais

pretendidos, é necessário também refletir sobre a formação e a atuação de seus professores, principalmente aqueles que atuam em salas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Como vimos no início do trabalho, os resultados apresentados por instituições como Pisa e Saresp, sobre a qualidade do ensino, não permitem que a escola atinja seu objetivo. E nós, educadores, não podemos carregar conosco a figura de um ensino ineficiente, incapaz de estabelecer vínculos significativos entre o que se aprende na escola com o que se vive fora dela e de despertar nos alunos o prazer pela aquisição desse conhecimento.

Notamos que ainda permanecemos ancorados numa concepção de educação e de ensino baseados em métodos artificiais e práticas pedagógicas que não abrangem a escrita em seus diversos aspectos. Isso traz como consequência o exercício de práticas presas a atividades sem correlação com a função social da leitura e da escrita, empobrecendo a ação de ensinar e de aprender.

Nessa perspectiva, nós, educadores, precisamos vislumbrar alternativas de caminhos para uma efetiva aprendizagem, precisamos ter a convicção de que nossos alunos são capazes de aprender e de se constituírem leitores e escritores competentes.

Como vimos, existem pesquisas que mostram que isto é possível, que há uma prática alternativa a ser desenvolvida com os alunos em sala de aula.

Mas embora essa mudança se faça necessária, ela não é decisão única e exclusiva do professor, ela envolve todos que trabalham com a educação.

Ao professor cabe realizar o processo de reflexão sobre suas práticas em sala de aula, refletindo sobre a ação na própria ação. Vale salientar que a reflexão não pode ter um fim em si mesma ou então ser usada apenas para justificar uma ação, mas deve ter como objetivo melhorar o ensino e tornar o professor mais consciente e, portanto, melhor.

Somente quando tiver a oportunidade de confrontar sua prática com diferentes práticas alternativas de trabalho, que são realizadas com a leitura e a escrita, é que possivelmente os professores terão condições de romper com as representações de leitura, de leitor, de escrita e de escritor, que estão visivelmente arraigadas aos saberes, valores e práticas cotidianas.

Desse modo, a prática reflexiva é hoje uma necessidade do professor, que se vê obrigado a rever sua postura frente às mudanças sociais e às necessidades dos

alunos. Assim, surge o repensar da prática docente, na tentativa de aprimorar as ações desenvolvidas para alcançar os objetivos educacionais.

Novamente, não podemos culpar e responsabilizar os professores pela situação do ensino; este cenário aponta para a necessidade de mudanças no que se refere também à formação destes profissionais.

Muitas vezes o professor, por não ter uma formação de qualidade, orienta sua prática através da recordação de seu processo de construção da leitura e da escrita e desta forma não consegue romper com os laços da formação escolar à qual foi submetido.

Por isso é que acreditamos na formação do professor, pois esta pode ser a saída para a situação educacional. Um professor bem capacitado tem melhor atuação e desenvolvimento, em sala de aula, o que provavelmente implicará em melhor desempenho dos alunos.

Fica claro que, ao apontar a fragilidade do ensino em leitura e escrita de textos, não temos como intenção desqualificar as práticas docentes, reduzindo suas intenções ou esforços empreendidos em sala de aula, mas temos o intuito de contribuir com a melhoria da maneira de ensinar, tornando a ação pedagógica mais consciente para que esta se torne uma ferramenta capaz de contribuir com a formação de nossos alunos.

Porém, o que fica diante deste trabalho é que existe uma grande distância entre o que seria ideal para a educação e a realidade que encontramos em nossas escolas.

Frente a essas considerações, podemos dizer que o presente estudo alcançou os seus objetivos, e os resultados obtidos podem contribuir para que os professores reflitam sobre suas práticas de ensino da leitura e escrita e tenham subsídios para encontrar um caminho que realmente promova alunos leitores e produtores de textos capazes e autônomos.

Ainda esta pesquisa pode contribuir para a formação dos professores, na medida em que estabelece alguns vínculos entre saberes, concepções e práticas, dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, C. M. P. Ensino de leitura: questão de receita ou concepção? *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005 (185-208).

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. *A concepção de escrita pela criança*. 2ed. Campinas: Pontes, 1992.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal, 1977.

BISSOLI, L.M.S. Atividades de leitura e escrita em classes de educação infantil. In: Micotti, M.C.O. (org) *Alfabetização: caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro: UNESP – Instituto de Biociências, 2004.

BONAMINO, A., COSCARELLI, C., & FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educ. Soc.* [online]., vol.23, nº.81, dez. 2002

BORGES, Cecília M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. 1.ed. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, G.M. *A leitura e o universo do leitor Uma experiência em sala de aula*. Linguagem & Ensino, Vol. 7, Nº. 1, 2004.

CARDOSO, C. J. *A dimensão reflexiva da língua escrita: apontando os desdobramentos de uma entrevista*. In: 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001, Caxambu - MG. Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público, 2001.

CAGLIARI, Gladis Massini. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001

CHARTIER, Anne, M. *Práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Autêntica, 2007.

COLL, C. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSTA VAL, M. G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Projeto pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo*. In: MARIN A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA M. I. M. (org.). *Situações didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança - um encontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 8 ed. São Paulo: Ática, 1994.
_____. *Pedagogia do Oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAZANA, A. C. O professor e a elaboração de saberes em espaços compartilhados de estudo e reflexão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2007.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

GOODMAN, k. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, 1987.

INAF, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: Um diagnóstico para a inclusão social pela Educação. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, 2007.

INEP, Saeb - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília. Documento eletrônico disponível em <http://www.inep.gov.br>, acessado em 03/10/2006.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.a

_____. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.b

_____. Além dos muros da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

KATO, M. A. e SCAVAZZA, B. A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita. In: KATO, M. A. A concepção de escrita pela criança. 2 ed. Campinas: Pontes, 1992.

LEAL, L. A. A escrita aprisionada: uma análise da produção escrita de textos na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

LEITE, S. A. S. (org) Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komed, 2003.

LUIZE, A. O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – FEUSP, 2007.

CAGLIARI, Gladis. O texto na alfabetização: coerência e coesão. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MEDEIROS, B. Redação: um caso sério. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Instituto de Estudos e Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1991.

MICOTTI, M. C. O. (Org.). A educação infantil e a alfabetização. IN: Alfabetização: aspectos teóricos e práticos. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1999.

_____. Alfabetização: o trabalho em sala de aula. 1. ed. Rio Claro - SP: Instituto de Biociências de Rio Claro - UNESP, 2000

_____. Alfabetização: entre o dizer e o fazer. 1. ed. Rio Claro: Instituto de Biociências/UNESP/Rio Claro, 2001

_____. Alfabetização: a produção de saberes. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2003

MICOTTI, M. C. de O. A diversidade de desempenho das crianças na alfabetização: os enfoques docentes. In: Alfabetização: questões de aprendizado e de ensino. Rio Claro: Instituto de Biociências UNESP, p.11, 2005.

MARIN, A. J. ; GIOVANNI, Luciana Maria . Precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolaridade: 35 anos depois da formalização de novos modelos. In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, Águas de Lindóia. Textos Gerados e Resumos do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005. v. 1. p. 20-20.

NASCIMENTO, M. G. A criança e a escrita: um aprendizado baseado no trabalho – a revisão das produções escritas de crianças de segundo ano de ciclo básico. Campinas, 1991, Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada).

REGANHAN, S. G. A escrita infantil e o trabalho do professor. Rio Claro, 2005, 114p. Dissertação (Mestrado em Alfabetização). Departamento de Educação, UNESP, Instituto de Biociências.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

APÊNDICES

I. Questões utilizadas na entrevista com os professores

- 1- Nome
- 2- Série em que leciona.
- 3- Tempo que leciona nesta série.
- 4- Possui curso superior? Qual?
- 5- Indique três alunos que apresentam mais facilidades e três com mais dificuldade em produzir textos.
- 6- Como você avalia a produção de seus alunos? E a leitura?
- 7- Para você o que deve conter numa produção?
- 8- Em quantas aulas semanais você realiza a escrita de textos? E para a leitura, em que momentos esta acontece?
- 9- Como é feito esse trabalho? Dê um exemplo.
- 10- Por que você faz dessa maneira?
- 11- Após a produção dos seus alunos, o que você faz?
- 12- Você realiza alguma intervenção durante a escrita de seus alunos, no momento em que estão escrevendo e quando estão lendo?
- 13- Com que objetivo?
- 14- Quais as dificuldades dos alunos quando produzem textos? E quando lêem?
- 15- Como surgem os temas para as produções, são livres ou direcionados?
- 16- O que você acha que falta para que as crianças aprendam melhor?
- 17- Quais as dificuldades dos alunos quando produzem textos?
- 18- E quando lêem?
- 19- Como surgem os temas para as produções, são livres ou direcionados?
- 20- O que você acha que falta para que as crianças aprendam melhor?

21- Para você, o que é ler?

22- Para você, o que é escrever?

II. Atividade de leitura silenciosa proposta aos alunos**O MENINO**

ERA UMA VEZ UM MENINO ALTO, MAGRO, DE OLHOS CASTANHOS E CABELOS ENCARACOLADOS. VESTIA CALÇA AZUL, BLUSA AMARELA E UM BONÉ PRETO.

SEUS BRINQUEDOS FAVORITOS ERAM: UM AVIÃO VERMELHO, UM CARRINHO VERDE E UM PIÃO.

- DESENHE O MENINO E SEUS BRINQUEDOS.



III. Atividade de escrita de texto proposta aos alunos

PRODUÇÃO DE TEXTO

- OBSERVE A FIGURA ABAIXO E ESCREVA UMA HISTÓRIA.