



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: RESGATANDO O
ENSINAR E MOTIVANDO O APRENDER**



PRESIDENTE PRUDENTE

2010

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: RESGATANDO O ENSINAR E MOTIVANDO O APRENDER

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação
da Faculdade de Ciências e Tecnologia,
UNESP/ Presidente Prudente, como
exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria da Costa
Santos Menin

PRESIDENTE PRUDENTE

2010



S581L Silva, Maria de Fátima da.
Leitura e produção de texto : resgatando o ensinar e motivando o aprender / Maria de Fátima da Silva. – Presidente Prudente : [s.n], 2010
233 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientador: Ana Maria da Costa Santos Menin

Banca: Dagoberto Buim Arena, Ana Luzia Videira Parisotto

Inclui bibliografia

1. Leitura. 2. Produção textual. 3. Leitura. 4. Prática pedagógica. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

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

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO: RESGATANDO O ENSINAR EMOTIVANDO O APRENDER

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria da Costa Santos Menin Departamento de Educação, UNESP, Presidente Prudente.

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Departamento de Didática/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade do Oeste Paulista

**PRESIDENTE PRUDENTE
2010**

O LIVRO: a troca

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim : eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha – céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho , me habituei com essa troca tão gostosa que - no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cisme um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

Lygia Bojunga

RESUMO

A leitura e a produção textual têm sido alvo de grandes discussões por parte de educadores que atribuem o fracasso escolar ao aluno pelo fato de não saberem ler e que, ao escreverem, frequentemente, fazem narrações que não contam histórias; textos expositivos que não expõem idéias; textos argumentativos que não defendem pontos de vista nenhum. Leitura e escrita são consideradas, de um modo geral, atividades inseparáveis. Lê – se para escrever. Escreve-se para ler. A leitura é, pois, um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de significados do texto, através dos seus objetivos, do conhecimento prévio. A leitura continuada e significativa leva o leitor a escrever com mais eficiência, pois a possibilidade de produzir bons textos tem sua origem na prática da leitura, espaço da construção de intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. O presente estudo resulta de uma pesquisa de mestrado em Educação, na Unesp de Presidente Prudente, na linha de pesquisa: Formação de Professores. A observação cotidiana das salas de aula e do contexto escolar contribuiu para aprofundar o estudo das relações entre leitura e produção textual; verificar instrumentos de leitura e produção textuais utilizados na sala de aula de 5ª série (agora 6º ano, nova nomenclatura) e na 6ª série (7º ano), em uma Escola Estadual na D. E de São José do Rio Preto; e observar se tais instrumentos corroboram para a formação eficiente de alunos leitores e escritores. Foram utilizados para a coleta desses dados: questionários aplicados a professores, alunos e uma bibliotecária; observação em sala de aula e análise documental. Ao final da pesquisa, constato que ninguém escreve do nada, que os instrumentos de leitura utilizados em sala de aula colaboram para a formação eficiente de alunos leitores e escritores, desde que essas atividades sejam planejadas e que os professores obtenham conhecimentos teóricos - metodológicos sobre o assunto.

Palavras – chave: leitura, produção textual, leitor, prática pedagógica.

ABSTRACT

Reading and writing have been the subject of much discussion among educators who attribute the student failure at school to the fact that he was not able to read. When it comes to writing, stories often tell no tales, expositions present no ideas, argumentative texts put forward no points of view. Reading and writing are generally considered inseparable: you read to write; you write to read. Reading, therefore, is the process through which the reader performs the active work of interpreting a text, through its goals, using prior knowledge. Continued reading enables the reader to write significantly more effectively, because the potential to produce good texts originates in the practice of reading, the understanding of inter-textual construction and a fund of appropriate references. The present study is the result of a research paper for a mastership in Education carried out at UNESP, Presidente Prudente, the line of research being: The Training of Teachers. Daily classroom observation in the school context contributed to deepening the study of the relationship between reading and writing; to checking materials used for reading and writing in the classroom with the 5th Grade (Year 6 in modern nomenclature) and 6th Grade (Year 7) in the state schools of the Department of Education, São José de Rio Preto, and to observing how such materials work together for the efficient training of student readers and writers. A number of devices were used to collect the data: questionnaires given to teachers, students and the librarian; classroom observation; and analysis of documents. The end of the research, I note that nobody writes of nothing, that the instruments of reading used in the classroom cooperate for the training of students efficient readers and writers, provided that these activities are planned and that teachers obtain theoretical knowledge - methodological on the matter.

Key words: Reading; writing; reader; practice of teaching

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas flores que murcharam antes do tempo: Meu pai Antônio, meu grande amor, de quem sinto tantas saudades, da voz e dos enredos. À minha amiga-irmã Sandra Fontes, minha companheira nos momentos mais difíceis, em quem penso todos os dias de minha existência. Foram eles a alavanca para a luta diária, a minha persistência e a minha vitória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que esteve sentado à minha direita nos momentos mais difíceis deste caminhar. Vem dele tudo o que sou, o que tenho e o que espero.

A meus filhos: Ingrid e Diogo, anjos que o Senhor colocou ao meu lado para me dar forças e vida em cada novo amanhecer. Pela paciência que tiveram nos muitos momentos em que estive ausente.

A minha orientadora Ana Menin pela sabedoria e desprendimento no compartilhar das idéias e das muitas aprendizagens adquiridas por mim ao longo deste percurso.

A minha amiga Cristina Appendino, amiga incondicional, do abraço espontâneo e tão necessário nos momentos difíceis.

À Professora Renata Junqueira por ter oportunizado minha presença em suas aulas, com quem pude compartilhar o meu amor pelos livros.

A minha mãe que me deu a vida e me fez acreditar que tudo é possível.

A meu marido por entender os meus sonhos

A Letícia, minha nora, que hoje faz parte de nossa vida

Aos meus irmãos: Geova (in memorian), Peto, Leck, Rose e Cido pelo amor de uma vida inteira.

A minha meia - irmã Silvia, por termos nos adotado no primeiro olhar.

A minha amiga Rozângela Vilasbôas pela confiança depositada em mim desde o tempo de faculdade.

A Jeane, minha eterna amiga.

A Sara Menezes pelo incentivo e contribuição.

A Terezinha Lima pela oportunidade das muitas aprendizagens

Ao Professor Dagoberto e Ana Luzia pelas valiosas contribuições e apontamentos feitos durante o meu processo de qualificação

A Maria Aparecida Moutinho pelas ajudas essenciais quando mais precisei.

A João Felício pelo aconchego em seu lar nas noites frias.

A Marli, Elza, Rosilda, Eliane, Corina e Alice, que mesmo trilhando caminhos diferentes iluminam meu caminho por serem minhas amigas.

Aos funcionários do Departamento de Pós – Graduação que foram sempre muito solícitos.

A todos os meus alunos que ajudaram a tecer a minha história de professora, pois sem eles não seria possível a minha voz de educadora.

Enfim, foram muitos os que diretamente ou indiretamente me ajudaram neste trilhar.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Quadrinho da Magali.....	44
FIGURA 2 - Imagem de intertextualidade da Branca de Neve	45
FIGURA 3 – Obra de José Ferraz de Almeida Junior	131
FIGURA 4 – Pássaro	161
FIGURA 5 – Trecho da produção de texto “Paraíso Tropical”	164
FIGURA 6 – Trecho da produção de texto: “Triste desmatamento”	164
FIGURA 7 – Produção de Texto : “A história de minha vida”	165
FIGURA 8 – Trecho de Produção Textual	166
FIGURA 9 – Trecho de Produção Textual	167
FIGURA 10 – Produção de texto: “Maravilha e Pesadelo”	168
FIGURA 11 – Produção de texto: “Um pássaro em auto mar”	169
FIGURA 12 – Trecho de produção Textual	170

LISTA DE TABELAS

QUESTIONÁRIOS DO 7º ANO (6ª SÉRIE)

TABELA 1 – Quantos livros, em média há em sua casa?	85
TABELA 2 – Você costuma ler em casa?	85
TABELA 3 - Que tipos de livros você gosta de ler?	87
TABELA 4 – Alguém de sua casa gosta de ler? Quem?	88
TABELA 5 – Alguém de sua família costuma contar-lhe histórias?	88
TABELA 6 – Livros que estão lendo no momento.	89
TABELA 7 – Você leu quantos livros no ano de 2008 e 2009?.....	90
TABELA 8 – Do kit de livros recebidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, você leu algum?.....	91
TABELA 09 – Você gosta de produzir textos?	92
TABELA 10 – Quais as dificuldades que você sente ao produzir textos?.....	92
TABELA 11 – De onde vem suas idéias para escrever?.....	95
TABELA 12 – Você frequenta a biblioteca escolar?	96

QUESTIONÁRIOS DO 6º ANO (5ª SÉRIE)

TABELA 13 – Quantos livros, em média há em sua casa?.....	97
TABELA 14 – Você costuma ler em casa? O quê?	97
TABELA 15- Quem gosta de ler em sua casa?.....	98
TABELA 16 – Alguém de sua família conta-lhe histórias?	98
TABELA 17 – Você está lendo livros no momento.....	99
TABELA 18– Você leu quantos livros no ano de 2008 e 2009?.....	99
TABELA 19– Do kit de livros recebidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, você leu algum? Qual?.....	100
TABELA 20 – Quais as dificuldades que você sente ao produzir textos?.....	100
TABELA 21 – De onde vem suas idéias para escrever?.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
1.1 O contexto da pesquisa.....	19
1.2. A Análise documental.....	25
1.2.1 O Questionário.....	25
1.2.2 As observações em sala de aula	26
1.2.3 Segunda etapa de observações em sala de aula: a intervenção.....	28
1.2.4 A biblioteca: sala de leitura.....	28
1.2.5 A triangulação dos dados.....	29
CAPÍTULO 2 – A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM QUESTÃO.....	30
2.1 Primórdios – leitura e escrita.....	31
2.2 Ler para buscar significados.....	34
2.3 Leitura: recepção e efeitos na produção textual.....	37
2.4 A leitura e a escrita na escola.....	39
2.5 Texto e intertexto : vozes de outrem	42
2.6 A intertextualidade nos textos escolares	46
2.7 O professor como mediador	47
CAPÍTULO 3 – A REDAÇÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA.....	51
3.1 O difícil papel da escrita.....	52
3.2 A escrita e a interação.....	53
3.3 A significação da escrita.....	54
3.4 Redação e Produção de texto: qual a diferença?.....	56
3.5 Da folha em branco à produção de textos.....	60

CAPÍTULO 4 - ESTRUTURA DA NARRATIVA NAS REDAÇÕES ESCOLARES

4.1 As expressões cristalizadas e outras possibilidades de escrita.....	64
4.2 O texto narrativo e sua forma.....	66
4.3 A estrutura narrativa de Propp.....	68
4.4 Situação inicial.....	71
4.5 O nó da intriga.....	71
4.6 A estrutura narrativa observada nas produções textuais	76

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS 78

5.1 Biblioteca - sala de leitura.....	79
5.2 Análise dos questionários dos professores.....	82
5.3 A análise dos questionários dos alunos do 7º ano (6ª série).....	85
5.4 Análise dos questionários – alunos do 6º ano (5ª série)......	96
5.5 Projeto de leitura e Produção de Textos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	102
5.6 Projeto de Extensão Universitária	104
5.7 As observações em sala de aula	106
5.7.1. O Tic – Tac nas aulas do 6º ano	107
5.8 Produção de textos na escola: a análise.....	119
5.8.1 Análise dos textos produzidos pelo 6º ano.....	120
5.8.2 A estrutura da narrativa e intertextualidade nos textos escolares do 6º ano.....	121
5.9 Observações no 7º ano: E a leitura não acontece.....	128
5.9.1 A produção de textos no 7º ano.....	131

CAPÍTULO 6 – A INTERVENÇÃO

6.1 A intervenção: Orientação pedagógica nos HTPCs.....	139
6.2 Segunda etapa: observação em sala outra vez.....	145
6.3 Análise das produções textuais após a intervenção	163
6.4 Triangulação de dados	171

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS:.....	182
APÊNDICE	192
APÊNDICE 1 – Orientação à docente: leitura e produção textual	193
APÊNDICE 2 – Proposta de trabalho para sala de aula	207
APÊNDICE 3 – Questionário elaborado para a aplicação junto às professoras de leitura e produção textual	224
APÊNDICE 4 - Questionário elaborado para a aplicação junto aos alunos	227
APÊNDICE 5 – Questionário elaborado para ser aplicado junto às bibliotecárias	229

INTRODUÇÃO

A leitura e a produção textual vêm sendo, no decorrer das últimas décadas, temas privilegiados de reflexão e análise. Mesmo no século XXI, com a revolução tecnológica invadindo a maioria dos lares brasileiros com muitas informações, continuamos com o pé nos problemas do século passado: lendo pouco e escrevendo menos ainda. Constata-se em pesquisas como as de Kaufman (1995), Geraldi (1984), Silva (2003), entre outros, que após a permanência por anos a fio na escola, um número significativo de alunos não compreende o que lê, não faz relações entre as múltiplas informações que recebe, tem dificuldade em interpretar, em apropriar-se do conhecimento oferecido pela leitura. Conseqüentemente, comprometendo-se no desenvolvimento da criticidade e a qualidade de suas produções escritas. Educadores atribuem o fracasso do aluno ao fato de não sabem ler e escrever. É unânime a reclamação de que os alunos não gostam de ler e que, ao escreverem, frequentemente, fazem narrações que não contam histórias; textos expositivos que não expõem idéias; textos argumentativos que não defendem pontos de vista algum, contradizendo de forma assustadora, o grande objetivo a ser atingido pela escola no ensino de língua materna: o domínio real da linguagem escrita e da leitura, demonstrado pelo sujeito que sabe usá-la nos diversos contextos sociais para interagir com os outros.

Como já dizia a boneca Emília, célebre personagem de Monteiro Lobato, “as nossas idéias são filhas de nossa experiência”.

I - Da idéia surgiu a pesquisa

Toda dissertação de mestrado tem uma história, por trás de outra história e a minha não é diferente. De minha experiência surgiu a idéia de minha pesquisa. Meu interesse pela leitura e a escrita teve início há muitos anos atrás, ainda quando criança, ao ser apresentada a expressão “Era uma vez”. Ela passou a fazer parte de minha vida nas noites frias, em volta de uma fogueira no Estado do Paraná, onde passei minha infância. As histórias que meu pai contava acalentavam-me a alma e enchiam de imaginações minhas brincadeiras cotidianas: meu irmão e eu juntávamos cacos de vidros que serviam de louça, pedaços de tijolos que eram nossos móveis e sabugos de milho, os muitos personagens que ali vivenciávamos nas histórias de meu pai. Vivíamos num mundo de faz de conta, lá eu era Cinderela com seu sapatinho de cristal, viajava para a Terra do Nunca com Peter Pan, me amedrontava com as histórias populares: Lobisomem, Mula sem Cabeça etc.

Livros? Havia um guardado em um baú, como tesouro escondido. E quando eu o abria, a minha vida se iluminava. Foi meu primeiro amor (de muitos) que fazem parte de minhas lembranças durante a vida inteira.

Quando cheguei à escola como professora de Língua Portuguesa há vinte e um anos atrás, ainda me sentia contagiada por aquelas vivências da infância. A leitura passou a ser o foco de meus interesses pedagógicos, percebi que não podia deixar apenas para mim aquela sensação que eu sentia ao ler um texto ou um livro. Utilizávamos todos os ambientes possíveis para ler: sala de aula, biblioteca, jardins da escola, sombra de árvores, pátios. Nestas oportunidades, lia-se de tudo e de todas as maneiras. Quantas vezes ao ler uma história para meus alunos, percebia várias emoções: tristeza, alegria, torcida, medo, decepção, silêncio. No final de cada história, havia filas de alunos interessados em ler, agora sozinhos, aquela mesma história. Durante vinte e um anos, presenciei cenas que marcaram minha vida de educadora.

Nesse processo, quando solicitava uma produção de textos, depois de muitas leituras, verificava o crescimento linguístico do aluno no tocante à escrita: textos coerentes, coesos, com estruturas textuais definidas, evidenciando, desde a situação inicial aparentemente tranquila, um grau de tensão, no desenrolar do texto intrigas e conflitos, chegando ao desfecho narrativo com transformações suprimindo a tensão inicial. Além disso, notava expressões utilizadas em seus textos advindas das leituras feitas em sala de aula (intertextualidade). Eles tinham o que dizer e como dizer.

Nesse percurso, levantei a hipótese: ninguém escreve do nada, é necessário um trabalho efetivo em sala de aula, num ambiente propício para o encontro entre leitor/ leitura/ escrita. Feito esse trabalho, a leitura tem o poder, a magia de transformar o leitor em outro, levando-o a ter domínio da expressão escrita, capaz de escrever com segurança a respeito de um tema apresentado, pois a possibilidade de produzir bons textos tem sua origem na prática da leitura, espaço de construção de intertextualidade.

Contrário a essa prática narrada por mim, no decorrer das últimas décadas, a leitura e a produção textual têm sido alvo de estudos e discussões, pois o que se constata é que após a permanência por anos a fio na escola, um número significativo de alunos não compreende o que lê, não estabelece relações entre as múltiplas informações que recebe, tem dificuldades em interpretar, em apropriar-se do conhecimento possibilitado pela leitura, comprometendo um posicionamento crítico, resultando na baixa qualidade de suas produções escritas.

O mestrado, na Linha de Pesquisa “Formação de professores”, favoreceu-me a oportunidade de buscar, na pesquisa, respostas para meu questionamento:

Até que ponto atividades de leitura e produção de textos propostos em sala de aula favorecem a formação do aluno leitor e produtor de textos?

Dada a caracterização de minha pergunta, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o propósito de investigar as relações entre leitura e produção textual e a verificação e estabelecimento de um diagnóstico mais preciso sobre o trabalho com instrumentos de leitura (livros, textos diversos, jornais), utilizados por professores em “Leitura e Produção textual”, nas salas de aulas, dos 6ºs anos e 7ºs¹ anos de uma Escola Estadual da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, e ainda, observar se tais instrumentos e o contexto escolar corroboram para a formação eficiente de alunos leitores e escritores.

Optei em pesquisar estas séries nas aulas de “Leitura e Produção Textual”, por ter mais de 20 anos de experiência nessas classes/turmas. Feitas as considerações iniciais, apresento a estrutura do texto assim organizado:

Primeiro Capítulo – Os caminhos percorridos nessa pesquisa, os procedimentos metodológicos.

Segundo Capítulo: Faço um breve histórico sobre a leitura e a escrita e suas relações no decorrer das décadas sobre a decodificação e a falta de significatividade na história da leitura. Relato os estudos das últimas décadas em busca da leitura e da escrita significativa na atualidade.

Terceiro Capítulo - Procuro ressaltar a importância da interação e da leitura em sala de aula para a produção de textos na escola, pois nenhum escritor escreve do nada, ou nasce com um dom nato para a escrita. Essa habilidade se conquista com a interlocução na sala de aula: entre professor/ aluno/texto, somente assim, teremos bons resultados diante de uma folha em branco.

Quarto Capítulo – Abordo a importância de um trabalho com a estrutura da narrativa para que o aluno adote-a em suas produções. Utilizo a teoria de Propp (1984) como apoio teórico de meu trabalho e posteriormente para analisar os textos produzidos pelos alunos.

Quinto Capítulo – Analiso os dados coletados: questionários em três segmentos (professores, alunos, bibliotecária), análise de projetos de leitura, observações em sala de aula, produções de textos e biblioteca escolar.

¹ - 6º ano e 7º ano são as novas nomenclaturas utilizadas para se referir às 5ªs séries e 6ªas séries, mudança essa devido a passagem do Ensino Fundamental para 9 anos.

Sexto Capítulo – Após análise dos dados coletados, ficou evidente a necessidade de uma orientação pedagógica às professoras. Então, nesse capítulo, relato esse segundo momento: a intervenção e orientação, elaboração de uma proposta de trabalho a ser aplicada em sala de aula, seguida de uma nova observação em sala de aula e a análise das novas produções de textos feitas, a partir do conhecimento do aporte teórico estudado pelas professoras.

Ainda consta nesse capítulo a Triangulação de todos os dados coletados.

Finalmente , chego às conclusões finais onde apresento os resultados da minha indagação inicial.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 O Contexto da pesquisa

Alice, perdida, perguntou ao Chapeleiro Maluco:

- Onde vai dar esse caminho?

- Onde você quer ir menina?

Alice, pega de surpresa com uma pergunta disse:

-Ah!...não sei.

O Chapeleiro Maluco concentrado em sua resposta respondeu-lhe:

- Ora...ora...para quem não sabe aonde quer ir, qualquer caminho serve!

(Adaptado de Alice no país das maravilhas, obra –prima de Lewis Carrol)

Para realizar esta pesquisa foi preciso traçar caminhos, definir estratégias, promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinados assuntos e conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Somente assim cheguei, onde pretendia. Esta pesquisa foi iniciada em 2008 com leituras, análises e fichamento de material selecionado, definindo assim o aporte teórico para sustentar reflexões e análises posteriores.

Trata-se de um trabalho com o objetivo principal de investigar as relações entre leitura e produção textual e a verificação dos instrumentos (livros, textos diversificados, imagens, jornais) utilizados por dois professores em “Leitura e Produção textual”, nas salas de aulas, nas 6^{as} e 7^{as} anos de uma Escola Estadual da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, e ainda, como objetivo específico e de observar se tais instrumentos e o contexto escolar corroboram para a formação de alunos leitores e escritores. Entendo aqui como contexto, o ambiente de aprendizagem como um todo:

A) Sala de aula: permeada pela interação professor/aluno, aluno/aluno, um ambiente, onde haja a réplica (troca de dizeres), o olho no olho. Além dessa interação, o contexto em sala de aula deve ser repleto de materiais que proporcionem o estímulo da leitura e da produção de textos, pois segundo Geraldi (1997) por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto de qualquer modalidade, é preciso que:

a) tenha o que dizer;

b) tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

² - 6º ano e 7º ano são as novas nomenclaturas utilizadas para se referir às 5ªs séries e 6ªas séries, mudança essa devido a passagem do Ensino Fundamental para 9 anos.

- c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) escolham as estratégias para realizar (a),(b), (c), e (d).

B)-Biblioteca: espaço a mais de mediação de leitura na escola, onde observei o funcionamento e projetos para formar leitores.

Escolhi o 6º e o 7º ano por ter experiência com alunos desta faixa etária no trabalho com leitura e produção textual. Optei pela abordagem qualitativa de pesquisa, por entender que ela vai ao encontro dos objetivos traçados por mim nesta investigação, considerando as características básicas que configuram esse tipo de estudo em Bogdan e Biklen (1994)

1-Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador como seu principal instrumento. (1994, p.47). A pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Pode-se dizer que é a leitura de uma determinada realidade utilizando uma lente de aumento, uma forma de olhar para todos os ângulos, uma arte a ser pintada pelo observador. No caso dessa pesquisa, fiz a leitura das práticas pedagógicas dos sujeitos no que se refere à leitura e à produção textual.

2- A investigação qualitativa é descritiva. (1994, p.48).

Todo dado obtido é extremamente importante para o observador: entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos, documentos, situações, gestos carregados de informações que serão essenciais a esta pesquisa.

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

O foco do olhar dessa abordagem de pesquisa reside nos processos, suscitando perguntas do tipo: como e por quê? Neste estudo, o objetivo é observar os mecanismos (o como), utilizados pelos professores para se fazer a inter-relação entre leitura e escrita, e se de fato, essa relação acontece. Ainda fez - se necessário acompanhar esse processo de interação entre professor/aluno, leitura e produção textual.

A atenção aqui estará voltada às atividades efetivamente desenvolvidas pelos professores em relação à leitura e à produção de texto e analisar até que ponto essas atividades favorecem a formação do aluno leitor e escritor.

4-O significado é de vital importância na abordagem qualitativa (p. 50).

O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. É a escrita do visível.

Procurei verificar de que maneira a leitura e a escrita são apresentadas aos alunos. Como é a recepção dos alunos em relação à leitura e à produção de texto. Quais os diálogos ocultos existentes entre: professor/aluno/leitura e escrita. Assim delimitei o perfil de professores e alunos participantes desta pesquisa. O que foi possível por meio de observações das aulas, relatos, questionários, discursos dos sujeitos desta pesquisa.

5 Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.(p. 50) Indução e dedução estão constantemente em diálogo com a pesquisa em questão. O pesquisador delineia sua linha de questionamento que passa a fazer parte do trabalho. Contudo, a cada momento de reflexividade sobre o trabalho, modifica-se o caminhar.

Entre as várias formas que podem assumir uma pesquisa qualitativa, destaca-se o estudo de caso, que defini como percurso de minhas indagações. O estudo de caso tem origem, a princípio, na pesquisa médica, no estudo de um caso individual; depois como modalidade de pesquisa nos estudos antropológicos e hoje é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento. É a maneira de organizar os dados, preservando o objeto estudado. Procura conhecer o seu “como” e os seus porquês, evidenciando sua identidade. Essa pesquisa focaliza uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Esse tipo de pesquisa tem um forte cunho descritivo, porém não precisa ser. O pesquisador fica muito próximo de seu projeto, de seu objeto de estudo, conhecendo-o o particularmente.

As características mais presentes no estudo de caso são:

“1- *Os estudos de caso visam à descoberta*”.(LUDKE e ANDRÉ, 1986, P.18):

Mesmo com o conhecimento teórico adquirido com as pesquisas bibliográficas; o pesquisador, no estudo de caso, estará atento a novos elementos e indagações para sua pesquisa.

“2- *Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” .” (Op.cit., 1986, p.18).*

É imprescindível ao estudo de caso, a observação de seu contexto, para melhor entender o surgimento do problema. Se os alunos não leem e não escrevem bons textos, o pesquisador vai

procurar saber quais os fatores que contribuíram para esse fracasso. Quais os recursos humanos, materiais e estrutura física disponibilizados? Qual a inter-relação entre professores, família, coordenação pedagógica, biblioteca e alunos nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita?

“3- *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*”.(Op.cit., 1986, p.18).

Na perspectiva de minha pesquisa, busquei observar a relação existente entre professores, alunos, materiais de leitura e de escrita disponibilizados em sala de aula.

“4- *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação* (Op.cit., 1986, p.19).”

Faz-se necessário, ao pesquisador recorrer à variedade de dados, coletados em vários momentos na escola: situações em sala de aula, na biblioteca, nos espaços ociosos da escola, diálogo com os pais, professores, alunos, coordenadores pedagógicos etc. Com todas essas informações, ele poderá fazer a triangulação das informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições e levantar hipóteses alternativas.

“5- *“Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”.*” (Op.cit., 1986, p.19).”

Ao fazer a pesquisa de campo, o pesquisador pode perceber que várias práticas dos professores observados são confirmadas com sua própria prática docente.

“6- *Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.*” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.19).

O pesquisador, ao conhecer o lócus de sua pesquisa, poderá encontrar posições contrárias às suas, neste caso, deverá incorporá-las sem deixar, no entanto, de externar seu ponto de vista. Conteí nesta pesquisa com informações recolhidas por meio de questionários, observações e análise de documentos (projetos de leitura, produção de textos, cadernos e produções de textos), que permitiram a triangulação de dados, sugerida por Danzin in Ludke e André (1986) que consiste em confrontar um dado obtido por meio de diferentes informantes, em situações variadas, em momentos diferentes de coleta de dados. Essa triangulação possibilitou verificar o consenso sobre a veracidade daquilo que foi apreendido e relatado.

Escolhi para início deste “estudo de caso”, o reconhecimento do lugar, por onde passei parte do tempo de minha pesquisa: “A Escola”. Nela observei os espaços existentes, me aproximei

das pessoas que tornaram possível a minha entrada e permanência na escola para a pesquisa: os professores, bibliotecários, coordenadores e direção.

É fundamental contar com a aceitação dos profissionais da escola para que o estudo seja realizado, sem o que, as relações de confiança ficam dificultadas, quando não impossibilitadas. Assim pode-se falar em escolha mútua, pois se o pesquisador escolhe a escola, sua permanência ali é uma escolha da escola.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994)

, o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”: descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, descrição das atividades e os comportamentos do observador. A parte reflexiva inclui as observações pessoais do pesquisador durante a fase de coleta.

Mantive o primeiro contato com a direção da escola no mês de fevereiro de 2008, quando solicitei a permissão para a pesquisa. A princípio, minha intenção era observar duas salas nas aulas de Língua Portuguesa nos 6ºs anos, contudo, no início do ano, houve uma mudança na grade curricular dessa série. Leitura e produção textual estariam sob a rubrica de uma nova disciplina: “Leitura e Produção de textos”.

Ao chegar à escola, verifiquei que em todos os 6ºs anos, a professora de leitura e produção de textos era a mesma, então, resolvi observar um 6º ano, no período da manhã e um 7º ano, no período da tarde, por serem professoras diferentes e séries próximas uma da outra, desse modo, seria possível observar práticas pedagógicas diferentes.

A opção pela Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto se amparou no fato de que trabalho em uma das escolas dessa D. E desde 1993, contudo, não quis observar a escola em que trabalho, em uma pequena cidade da região, por não querer que relações afetivas influenciassem minha pesquisa. Pretendi representar diferentes realidades daquela que constituía o meu cotidiano. Assim, escolhi uma escola central, na D. E do Município de São José do Rio Preto.

Após esse contato inicial com a direção e os professores da “Hora de leitura e Produção de Textos” que trabalham com as salas de 6º ano e 7º ano, ter explicitado os objetivos da pesquisa e obtida a licença para estar na escola e dos professores para frequentar as suas aulas, passei às observações nas salas, entendendo que esse espaço é o local por excelência onde ocorre (ou deveria acontecer) o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Utilizarei a nomenclatura:

PROFESSORA A: corresponde a professora que ministra aulas no 6º ano

A professora A (52), é efetiva e ministra aulas há 25 anos. Formou-se inicialmente em Letras em 1981 e em 1983 concluiu o curso de Pedagogia.

Em relação à formação continuada nesses últimos anos, participou de dois cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação: *Teia do Saber e Escrevendo o Futuro*. A docente afirmou que não está fazendo nenhum curso atualmente, pois a Secretaria não tem oferecido.

PROFESSORA B - Corresponde à professora que ministra aulas no 7º ano.

A professora B, (39) tem formação inicial em Letras com habilitação para a Língua Italiana, concluído em 1994, efetiva na Rede Estadual de Ensino e ministra aulas há 16 anos.

Especializou-se em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa e prosseguiu participando dos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação: *Ensino Médio em Rede e Rede aprende com a rede*. Atualmente, participa de reuniões esporádicas na D. E de São José do Rio Preto.

COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi realizada a análise de documentos do “Projeto de leitura e produção de texto”, produções de textos, observações em sala de aulas e dos espaços escolares propícios para a mediação da leitura e a formação do aluno leitor: a biblioteca, análise dos questionários aplicados a alunos das duas séries observadas, aos dois professores envolvidos e à bibliotecária.

1.2 Análise documental

Um dos procedimentos que utilizei para a coleta de dados foi a análise documental, que colaborou como complemento às informações obtidas por outras técnicas, pois foi possível entender recorrências e discrepâncias, ausências no cruzamento de outras informações.

Segundo Phillips apud Ludke e André (1986), documento é qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação sobre o comportamento humano e suas práticas. Analisei os seguintes documentos:

- “Projetos de Leitura e Produção de Texto da Rede Estadual de Ensino” (verifiquei os objetivos propostos).

- Projeto extraclasse intitulado “Desenvolvimento de oficinas de leitura, interpretação e produção textual” – ministrado por alunas da Graduação em Letras da Unesp de São José do Rio Preto. (Busquei nele objetivos e ações que formassem alunos leitores e escritores. Em análise que consta em outra parte desta investigação).

- Produções de textos que foram analisadas após as observações em sala de aula, utilizando-se a teoria de Propp (1984), com o objetivo de verificar se as produções dos alunos atendiam a estrutura da narrativa simples (linear), quando o tempo, espaço e personagens são apresentados de maneira lógica, se as ações desenvolvem –se cronologicamente, evidenciando desde o início uma tensão, no desenrolar do texto o conflito (nó) e chegando ao desfecho com transformações perceptíveis, voltando ao reequilíbrio da ação.

Optei pela estrutura da narrativa simples, por experiência em sala de aula verificar que crianças nessa fase escolar, ainda, não têm domínio de uma escrita com estruturas mais complexas, que não seguem uma seqüência cronológica, desenvolvendo-se descontinuamente, com saltos, antecipações, retrospectivas, cortes e rupturas do tempo e do espaço em que se desenvolvem as ações. Posteriormente, verifiquei se os alunos ao escreverem, utilizam-se das leituras em sala de aula para que suas produções sejam permeadas pelo caráter intertextual.

1.2.1 Questionário:

O questionário mesmo sendo identificado como parte de um trabalho com abordagem quantitativa, não há dúvidas que pode ser utilizado numa pesquisa qualitativa, pois, às vezes, faz-se necessário a um pesquisador caracterizar um grupo (atividades ocupacionais, nível de escolaridade etc).

Propus o questionário para três segmentos:

Alunos: O questionário destinado a esse segmento, traçou o perfil dos alunos, sujeitos de minha pesquisa, caracterizando, mesmo que brevemente, hábitos e modelos de leitura e produção textual do sujeito e qual sua relação com a leitura: se ele gosta de ler, se há livros em sua casa, qual o envolvimento da família com a leitura. Qual seu interesse em relação à produção de textos e quais suas dificuldades. De onde vêm suas idéias para escrever. O questionário constou de 15 questões, duas fechadas e 13 abertas. Foi aplicado a 11 alunos do 6º ano e 27 alunos do 7º ano, na escola observada.

Professores: utilizei o questionário para identificar as duas docentes da disciplina de “Leitura e produção de textos”, sujeitos dessa pesquisa, quanto à sua formação e prática. O questionário valeu-se de 17 questões abertas, relacionadas à formação inicial e continuada e se essas contribuíram para o trabalho com leitura e produção de texto. Buscava ainda esclarecer: quais as dificuldades encontradas no trabalho com essas duas vertentes? Com que frequência os alunos escrevem? Que materiais a escola disponibiliza para facilitar o trabalho com leitura e produção de textos. Ainda fazia parte desse questionário saber a opinião do professor se “Quem tem o hábito da leitura, escreve melhor?”.

Bibliotecária: O questionário da bibliotecária se pautou em seis questões abertas e duas fechadas que traçou o perfil do profissional que trabalha com homens e livros e caracterizou o ambiente de mediação, a biblioteca. Qual a formação da bibliotecária? Quantos livros há no acervo? Qual o horário de funcionamento da biblioteca? Quais os motivos que levam os alunos à biblioteca: leitura ou pesquisa? Precisamente, quantos alunos dos 6º ano e 7º ano observados vêm à biblioteca? E por último, verificar se há algum projeto destinado ao incentivo de leitura na escola.

1.2.2 As observações em sala de aula

Para Ludke e André (1986, p.26), “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional... possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. É o estar frente a frente com o sujeito, com suas emoções, é enfrentar o problema de perto, a olho nu. É a oportunidade de confrontar as observações com os questionários, entrevistas, análise documental, referencial teórico. É a observação do real.

Comecei minhas observações em março de 2009, numa sala de 6º ano, do período matutino, de uma Escola Estadual do Município de São José do Rio Preto e outra de 7º ano, período diurno da mesma escola. No primeiro dia, em cada classe, apresentei-me e expliquei o porquê em estar lá.

Meu objetivo foi o de observar os instrumentos de leitura e produção textual utilizados por essas professoras em sala de aula e se estes colaboram para tornar os alunos leitores e escritores competentes.

No meu projeto inicial, como relatei anteriormente, minha intenção era observar as aulas de Língua Portuguesa, contudo, ao chegar à escola, no início do ano, fui comunicada que as atividades de “leitura e produção de textos” tinham sido desmembradas e que agora faziam parte de uma nova disciplina “Leitura e produção de textos”, com duas horas semanais.

Durante as observações, usei um diário de campo, onde registrei detalhadamente a rotina das observações”. Ludke e André (1986) afirmam que tais registros compreendem: uma descrição dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, descrição dos locais de eventos especiais, das atividades e descrições sobre os comportamentos do observador.

Ludke e André (1986) destacam a possibilidade de o observador apreender a visão de mundo dos sujeitos por meio do significado, ele mesmo, da realidade que os cerca e de suas ações.

No 6º ano, professora A, observei a 10 aulas, sendo uma aula correspondente a 50 minutos, totalizando 5 horas, observações essas iniciadas em abril e finalizadas em junho.

No 7º ano (Professora B), fiz a observação em duas etapas:

1ª etapa: de maio a junho – 7 aulas

2ª etapa: 10 aulas de agosto a dezembro.

No diário de observação, procurei registrar todos os fatos ocorridos na aula e descrição física do ambiente como: organização da sala (cartazes, materiais de leituras disponibilizados), instrumentos de leitura e produção de textos utilizados pela professora (Livros, textos diversos, cartazes, jornais etc), interação dialógica entre professora/alunos, alunos/alunos e alunos/leitura.

Em ambas salas de aulas, fui bem recebida pelos alunos e as professoras, que se mostraram solícitas, procurando esclarecer quaisquer dúvidas que apareciam no decorrer da pesquisa.

Faz-se necessário destacar que as observações de sala de aula, algumas vezes, foram suspensas em virtude de feriados, faltas de professores; visto que as duas professoras estiveram em Licença médica nesse período de observação.

1.2.3 2ª ETAPA DE OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE AULAS: A INTERVENÇÃO

A observação em sala de aula e a análise das produções de textos ofereceram-me subsídios importantes para tomada de decisões e desse modo, resolvi planejar uma atividade sistematizada junto aos professores; para que estes compreendessem e refletissem sobre a importância de um trabalho significativo de leitura e produção de textos em sala de aula.

André (1995) e Trivinos (1987) afirmam que algumas das vantagens em escolher-se o estudo de caso são:

- A possibilidade de oferecer informações importantes para as tomadas de decisões.
- A chance de ampliar as experiências do pesquisador, aprofundando o conhecimento sobre o objeto estudado, levando-o a descobrir e estabelecer novas relações.

Assim, foi feita uma capacitação em HTPCs para esclarecimento sobre a proposta da atividade a ser aplicada em sala de aula e o suporte teórico que utilizaríamos nas atividades. Por uma questão de tempo horários diversos de HTPCs dos professores, escolhi para aplicação desse trabalho, apenas uma das professoras observadas (Professora B). Depois de um trabalho de leitura e escrita, realmente efetivo em sala de aula e comparações entre as produções de textos escritas na primeira e na segunda etapa das observações, foi possível uma avaliação para identificar: as contribuições deste trabalho para os aspectos estruturais e linguísticos dos alunos no tocante às produções de textos e a interação em sala de aula.

1.2.4 Biblioteca: sala de leitura

A biblioteca, espaço privilegiado para qualquer amante da leitura, conta com uma área de 64 metros quadrados, boa iluminação e ventilação. Possui um acervo regular, com o recebimento de livros da FNDE – Mec por meio do PNBE, possibilitando uma melhora razoável no acervo.

Os móveis existentes são: 6 mesas de fórmica redondas, 26 cadeiras, 01 escrivaninha com cadeira, 08 prateleiras de aço, 04 prateleiras de madeira, 01 armário de aço e 01 armário de madeira. Consta também na sala de leitura, 01 TV, 01 vídeo, com antena digital TV Escola, enviada pelo MEC.

BIBLIOTECÁRIA

Professora de Língua Portuguesa efetiva, readaptada, 40 anos, exercendo a função de bibliotecária.

1.2.5 A Triangulação de dados

Ao adentrar a escola, fui tecendo a trama de minha pesquisa na tentativa de observar os instrumentos de leitura e produção de textos utilizados em sala de aula e se estes levam os alunos a se tornarem leitores e escritores proficientes. Optei por coletar dados por meio de questionários, observações e análise de documentos como já apontado e justificado anteriormente.

Definida a metodologia, chegou o momento de analisar os dados qualitativos, significando “trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.45). Verifiquei nesse instante, a relevância do aporte teórico, incorporando-o ao momento da análise e conduzindo o texto para as considerações finais.

CAPÍTULO 2

A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM QUESTÃO

2.1 Primórdios – leitura e escrita

Fazendo um breve histórico sobre a origem da leitura e da escrita, sabe-se que tem início em meados do quarto milênio a.C., considerada “uma arte que mudaria para sempre a natureza da comunicação entre os seres humanos: a arte de escrever”.(MANGUEL, 2003, p.206).

A escrita surgiu por motivos comerciais, para satisfazer uma necessidade da sociedade do momento, por exemplo: de lembrar quais tipos de comercialização estavam ocorrendo. A figura de um boi e o número de vezes que repetia esta figura indicava quantos bois estavam em jogo e assim com outras mercadorias.

Aparece dessa forma um documento, o registro de tal transação, percebe-se que a lembrança do cérebro é limitada e, com a escrita nas tabuletas, não é necessária a presença de quem nela escreve. Com isso, passa-se a registrar outras lembranças e imaginações. Se no princípio era o verbo, palavra divina capaz de tudo criar, esse verbo tornado palavra, não se realiza ao ser escrito, mas ao ser lido, emergindo o papel do leitor que doa completude ao texto:

A relação primordial entre escritor e leitor apresenta um paradoxo maravilhoso: ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor, pois para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir. Enquanto o escritor está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é que ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa, até o momento em que um leitor o lê. Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa. Toda escrita depende da generosidade do leitor. (MANGUEL, 2003, p.207)

A leitura, daquela tabuleta, determina uma outra ação, a de escrever. Portanto, o leitor, de um modo geral, através dos tempos, torna-se também escritor. Desde então, leitor e escritor são inseparáveis. Lê-se para escrever. Escreve-se para ler.

Contudo, se retornarmos à historicidade da leitura e da escrita, veremos como se alteraram os enfoques ante as mudanças sociais, históricas e intelectuais que vieram marcando o aprimoramento da humanidade.

Do papiro ao computador, muitas foram as lutas para que todos tivessem acesso ao ensino da leitura e da escrita, pois muitos eram contra essa prática. Platão, Pitágoras e Sócrates valorizavam mais o diálogo entre os pares, a oratória, o pensamento vivo, o discurso oral, que se dirigia mais aos ouvidos que aos olhos. Segundo os filósofos, a escrita traria esquecimento às

mentes. Contudo, foi devido a essa insistência do registro: a escrita, que conhecimentos da antiguidade chegaram até nós.

A invenção da escrita tornou possível a um ser humano criar em um dado tempo e lugar uma série de sinais, aos quais pode reagir outro ser humano noutro tempo e lugar. A leitura deste texto escrito pelo homem concretiza esse ato. A leitura, contudo, não ficou alheia às más interpretações no decorrer da história:

Segundo Manguel (2003), a escrita foi a princípio oferecida a poucos, com uma intenção religiosa, para ler-se a Bíblia sagrada. Mesmo sendo sagrados, esses textos eram proibidos a muitos. Essa dádiva divina era privilégio apenas dos homens, particularmente aos pertencentes à aristocracia. Aqueles que tinham o acesso à escrita e à leitura detinham o poder e o controle das classes consideradas inferiores. Um escriba daquela época se beneficiava muito desse status, pois quem se atrevesse a matar algum deles, teria a mesma penalidade de quem matasse um bispo. Era-lhe dado o poder que a escrita exercia, o poder de até mesmo modificar o passado histórico.

Machado (2001) acrescenta que, quanto às mulheres era –lhes negado esse saber, e lhes oferecido o fuso e a roca, ferramentas de toda mulher da época, que lhes evitava ficar na ociosidade, para matar o tempo segundo os homens. Mesmo as filhas de famílias de posses não tinham escolha, eram treinadas para tecerem tapeçarias de seda, tricô ou crochê. Assim eram consideradas mais femininas, dando vida a seu lar.

Quando muito tempo depois, algumas delas resolvem estudar, ler e escrever como os homens, foram abertamente ridicularizadas, criticadas. Para adentrarem nas bibliotecas ou em ambientes, onde habitava a cultura escrita, muitas delas se disfarçavam de homens para terem acesso ao tesouro escondido.

As primeiras imagens de leitura de mulheres que aparecem na história da leitura são de mulheres, geralmente, no interior de suas casas ou sentadas em cadeiras de balanço de seu jardim, como se seus pensamentos se evadissem, perturbadas pela sua leitura, os olhares distantes, sonhadores, como se o livro fosse daqueles que emocionavam os sentidos e se excitavam às imaginações. Essas imagens mostravam com veemência, a rejeição de uma mulher que soubesse usar uma linguagem e defender seus pontos de vista. Além dos folhetins, que segundo muitos pesquisadores, traziam histórias para leituras em família, histórias consideradas “água com açúcar”, indicadas às mulheres, outras leituras permitidas eram os livros de culinária, que não traziam nenhum perigo às mentes femininas.

Essas atitudes do passado deixaram marcas inesquecíveis na história da leitura e da escrita, muitas pessoas não tiveram a oportunidade e o privilégio de conhecer o mundo da leitura e da escrita.

O sentido dado à palavra ler era decodificar, decifrar, decorar, enfim, muita soletração em detrimento da leitura. Em todo lugar, em todas as escolas, começa-se pelo que se acredita ser o começo: a letra, a sílaba, a palavra, somente com alguns tímidos apelos à compreensão da frase. Apesar de ser uma prática muito antiga, é muito utilizada ainda hoje, numa noção simplificadora da alfabetização, como aborda Foucambert (1994, p.3) “Entre 1960 e 1970 a escola confrontou-se com um problema de leitura que não conseguiu superar até essa data, o saber ler era quase que unanimemente confundido com a possibilidade de se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral.” Era uma prática longe do caráter sociológico, abordado por Antônio Cândido (1985), sem as importantes conseqüências no terreno estético, cultural e principalmente de realização individual; humanizadora. Ainda como ressalta o autor “... no momento em que a escrita triunfa como meio de comunicação, o panorama se transforma”. (CÂNDIDO, 1985, p.33) Tanto a leitura quanto a escrita são concebidas como ações transformadoras.

Com o passar do tempo e muitos estudos a respeito do assunto, a concepção sobre leitura e escrita foi mudando:

Ler e escrever passam a ser um direito de todos garantido pelas Leis Federais:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório... terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita ...

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96)

Apesar de passada mais de uma década de sua implantação, a lei em si não garantiu a todos o pleno domínio da escrita e da leitura como mostram dados das principais avaliações regionais, nacionais e internacionais.

Um exemplo claro disso são os resultados do último PISA (Programme for International Student Assessment), no qual os estudantes brasileiros obtiveram uma baixa posição no ranking

de aprendizado em leitura, ficando em 48º lugar entre 56 países. Constatou-se que os alunos são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples.

O PISA mede o letramento em leitura, em termos da competência dos estudantes para usar a informação escrita em situações que irão encontrar na vida. Esse conceito vai além da noção tradicional de decodificar a informação e fornecer uma interpretação literal. Diferentes tipos de texto são apresentados aos estudantes e pede-se a eles não só para retirar informação do texto, mas também para interpretar o texto, refletir e fazer uma avaliação sobre o que leu. (Resultados internacionais Pisa –2006)³

Pelos resultados obtidos chega-se à conclusão de que a educação brasileira está com sérios problemas em leitura e escrita e mais longe ainda dos objetivos da LDB(Lei de Diretrizes e Bases) – 9394/96.

2.2 Ler para buscar significados

Ao ler, estou buscando uma porta entre meu mundo e o mundo do outro

Rildo Cosson

Diversos estudos e pesquisas fizeram nos perceber que ler deixa de ser entendido como um ato de decodificação dos signos verbais, passando a ser o processo de produção de sentidos. Segundo Freire (2008) leitura de mundo e leitura das palavras dialogam, o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Não basta mais ensinar os alunos a decodificarem letras, palavras, é preciso que eles construam significados a partir de conhecimentos já existentes, compreendam, façam uma leitura revolucionária, questionadora.

Na atualidade, teoricamente sabe-se que quando se lê um texto, busca-se na memória, na história de vida, experiências como aquelas vivenciadas no ato da leitura. Inevitavelmente, ocorre um diálogo entre todas as leituras de textos feitos anteriormente. Assim, o real, o sentido de vida de cada um vai sendo construído. Feito e refeito. Cada texto lido entra em consonância com a história de cada leitor, que enlaça e atravessa os textos de sentido diversos, já que cada leitor produz sua leitura individual. “Vê-se, portanto, que o texto faz a mediação para a comunicação

³ Informações retiradas do site www.inep.gov.br, acesso em 14/ 01/ 2009.

ou interação entre dois contextos: o do autor e do leitor. Através do texto o autor evoca, instiga e indicia referenciais que o leitor também transforma ou recria por meio de um processo de atribuição de significados”.(SILVA, 1993, p.25) A certeza que temos, terminada uma leitura, é que uma completa renovação se operou em nós, em nossa subjetividade, deixando marcas para sempre em nosso interior. É fazer do “saber uma festa” como afirma Barthes (1977 p. 21).

Segundo Lajolo (1988), Jolibert (1994), Kleiman (1997 e 1998), Solé (1998), Citelli (2003), a leitura é um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, por meio dos seus objetivos, do seu conhecimento prévio. Não se trata de decodificar letra por letra, palavra por palavra e, sim, de uma atividade que implica a produção e constituição dos sentidos. Há, portanto, a transformação do leitor num leitor que compara, intertextualiza e fundamenta. “A leitura é um jogo de espelhos, avanço espetacular. Reencontramos ao ler todo saber anterior... não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído...” (GOULEMOT, 1996, p.115), pois o que já foi lido, em uma nova leitura, muda de sentido, torna-se outro. A fim de confirmar essa nova dimensão semântica provocada pela interação escritor-texto-leitor, eis, a seguir, o conto sobre “A função do leitor”:

Quando Lúcia Pelaez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro, onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o Rio Antioquia e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lúcia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado com seus olhos, na infância.

Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconhecia mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela. (GALEANO, p.20, 2000).

Ah! Se Lúcia tivesse a oportunidade de relê-lo, em diferentes fases de sua vida, acrescentaria em sua leitura o conhecimento adquirido durante todos aqueles anos, mais os ecos de sua lembrança e a cada leitura desse antigo livro iria construir uma outra história, acrescentaria uma outra história, acrescentaria outros pontos, outros fios, outras palavras. Seria a transformação de sua leitura e do seu interior.

Estrada apud Manguel (2003, p.34) observa que “Existem aqueles que, enquanto leem um livro, recordam, comparam, trazem à tona emoções de outras leituras anteriores”. Não

importa se a personagem é real ou imaginária, o importante é que exista de verdade dentro da narrativa, inteira e coerente. Assim como relatou Lobo apud Manguel (2003, p.23) um episódio durante o cerco de uma cidade na Índia, os soldados levavam consigo certa novela de cavalaria. “Um dos homens, que conhecia menos do que os outros sobre esse tipo de literatura, achava que tudo o que ouvia nas leituras era verdade (pois há gente ingênua que pensa que não há mentiras impressas)”. Essas leituras fizeram com que o sujeito entrasse em combate sem medo, quando os seus amigos o advertiram devido a sua imprudência, respondeu: “Não fiz a metade do que qualquer cavaleiro fez no livro que vocês me liam todas as noites. E a partir de então, ele foi extremamente corajoso.”(LOBO apud MANGUEL, 2003, p 24) Os personagens daquelas novelas de cavalaria se tornaram reais ao ouvinte, que o fez acreditar em sua existência real

Ao ler um texto, o leitor terá perguntas que serão respondidas. Com base nesses pressupostos, pode-se afirmar:

Ler é construir significado a partir de/ sobre os significados já existentes com o seu entendimento, pois:

...as perguntas que os leitores fazem dependem exatamente da finalidade de sua leitura. Com exceção de alguns exemplos bastante óbvios, como procurar um determinado número de telefone ou examinar um cardápio ou uma placa de rua, é pouco provável que duas pessoas façam exatamente a mesma pergunta ao mesmo trecho de um texto. É por isso que seria incomum obter duas interpretações idênticas -“leituras” idênticas – do mesmo romance ou poema. (SMITH, 1999, p.109)

Assim, se as crianças, na escola, se depararem com um material de leitura sobre o qual elas não possam fazer perguntas, porque o consideram entediante ou não faz algum sentido para elas, não podemos nos surpreender se elas não puderem ler ou se afastarem da leitura. Ainda segundo Smith (1999) a leitura significativa proporciona não somente as pistas essenciais e o *feedback*, mas proporciona prazer.

Pode-se ler tudo que comporte significados, diferentemente do que acreditava – se anteriormente: leem-se imagens, sons, gestos.

É evidente que ler pressupõe o entrelaçamento da visão de mundo e textos (conhecimentos prévios), antecipações, conhecimentos propostos pelos textos que vão tecendo o significados de cada leitura. É o ler nas linhas, nas entrelinhas e para além das linhas sugerido por Silva (2006).

2.3 Leitura: recepção e efeitos na produção textual

Ler é levar o seu texto ao extremo, ao seu limite, ao seu espaço em branco onde se abre a possibilidade de se escrever um outro texto. Se a leitura tem esse poder, ou seja, a magia de transformar o leitor em outro, consequentemente, leva o leitor a escrever com mais eficiência, pois a possibilidade de produzir bons textos tem sua origem na prática da leitura, espaço de construção de intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, constitui matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para constituição de modelos: como escrever. Smith afirma:

A leitura e a escrita não podem ser abordadas separadamente na aprendizagem, assim como não devem ser abordadas separadamente no ensino...As crianças aprendem sobre leitura e escrita aprendendo os usos da linguagem escrita...Tudo o que uma criança aprende sobre leitura ajuda-a a tornar-se um escritor. (SMITH, 1999, p. 124)

Foucambert (1997) faz uma observação que qualquer pessoa com um pouco de treino na produção de textos – escritor, cronista ou redator – dirá que escrever é uma tarefa difícil. Mesmo sem levar em conta o que antecede o ato de escrever, o confronto com uma folha de papel em branco resulta nos melhores momentos, numa produção que raramente vai além de 500 palavras, definitivamente, por hora. Já que as idéias existiam, já que parecia ser preciso colocá-las no papel, por que o ato de escrever impõe tamanho esforço? Na outra ponta do processo, qualquer pessoa com traquejo na leitura de textos, romances ou artigos consegue tomar conhecimento deles em um ritmo de 20 mil palavras por hora. Dito de outra maneira, uma hora de leitura dá acesso ao produto de 40 horas de escrita.

Quando o escritor vai produzir o seu texto, busca na memória todas as informações necessárias à sua produção, todos os sentidos e significados nela guardados. E, sobretudo pela leitura, esses conhecimentos prévios foram armazenados. Lajolo esclarece muito bem esse memorial de leituras e construção de outros textos em sua fala:

A própria palavra texto vem de tecido, coisa coesa. Eu acho que a leitura tece várias histórias em conjunto: tem a história que o autor conta, tem o narrador que o autor inventa para contar a história que ele conta, tem o leitor que vai tecendo a sua história a partir da história que ele está lendo nos livros. E essa história que o leitor vai tecendo, ela vai também se entretecendo com todas as leituras que ele fez na vida.

Como se passássemos a vida inteira passando de uma leitura para outra, montando um tecido de leitura.

Fico imaginando nesse momento, quando falo de minhas leituras, é uma espécie de memorial, de quando eu era estudante, quando fui aluna de ginásio, quando fui aluna de faculdade e hoje que sou professora. Todos nós temos uma grande história de leitura, feita das leituras parciais que fazemos no decorrer da vida.

(Lajolo)⁴

Nessa busca de conhecimentos e significados, o escritor vai tecendo, assim como as aranhas ou as tecelãs, a sua trama de palavras, buscando atrair e capturar para seu texto, todas as leituras anteriores, de vida, de textos. Tecendo o texto, tece sua própria história, cria seu próprio sentido. Brinca com a linguagem, narra e explora as palavras com poder sobre sua produtividade e autonomia de criação. Fiar e tecer são, aos olhos de uma tecelã, atividades de transformação da natureza em cultura; de criação, assim como as palavras são para o autor. A tecedura de um texto nos remete ao ato de fiar, tecer, bordar, escolher linhas, cores apropriadas, combinação de tons; o desfazer de um ponto errado. Assim a tecedura de um texto nos remete à memória, às leituras anteriores, à possibilidade de conhecer outros caminhos a partir de um novo texto inventado, agora, pelo leitor-escritor. Escolher palavras entrelaçá-las em unidades e partes com a finalidade de formar um todo.

A leitura possibilita um diálogo entre novos textos, um cruzamento de vozes, que terão grande valia no ato de escrever; pois ter o que dizer, o que escrever, vem não apenas do individual e da troca de experiências com outros, mas principalmente mediante a leitura de uma diversidade de textos; tornando o leitor mais maduro e experiente:

É a maturidade do leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e das vidas.

(LAJOLO, 1988, p.53)

Além de dar ao leitor essa maturidade, segundo Geraldi (1984) a leitura é um processo de interlocução entre leitor/ autor mediado pelo texto. Encontro com autor, ausente, que se dá pela palavra escrita, onde o leitor busca significados, compara, mescla o saber com o que ainda não

⁴ Transcrição livre de entrevista com Marisa Lajolo no Site: www.youtube.com/watch. Acesso, 05/ 12/ 2008

sabe, seleciona; cria novos personagens, torna-se autor, narrador, protagonista de sua história. Imagina. Cria. Escreve. Torna-se íntimo da palavra.

Nessa interlocução (prática de leitura de textos X prática de produção) nascerão as possibilidades de uma aprendizagem efetiva do aluno no que se refere à leitura e produção de textos.

2.4 A leitura e a escrita na escola

A leitura quando entra na escola é entendida de maneira geral equivocadamente: ler, a princípio restringia-se apenas à leitura e decodificação de textos cartilhescos, quanto à obra literária, de acordo com Garcia (1992), ler passa a ser significado de utilização de guia de leitura, literatura adequada à faixa etária; temas ligados ao currículo, elaboração de fichas de leitura, seleção de livros para leitura bimestral e o pior: prova de leitura.

Segundo alguns autores como: Geraldi (1984), Garcia (1992), Antunes (2007, 2009), Guedes (2009), a gramática era a protagonista da sala de aula. O texto e a obra literária tinham pouca relevância, no entanto, não deixavam de aparecer com uma forma de inserção muito particular: o modelo.

O professor lia o texto em voz alta, o aluno repetia a leitura de pequenos trechos do texto e tentava se aproximar do modelo ideal: o professor. Não se lia para produção de sentidos como teoricamente sabe-se que deveria acontecer na escola. O significado de um texto era aquele dado pela leitura privilegiada do professor. A cópia era atividade permanente na escola e o texto lido com a intenção de produção de textos.

Segundo apontamentos de Silva (2003), em nossas escolas há ainda o retrato típico do ensino da leitura chamado Passo de Ganso, que minimiza a importância do leitor e valoriza o mecanicismo da leitura e escrita.

Passo de ganso é (...) o movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano para ano e, quase sempre, teatralizado nos palcos da mentira, em que os atores apenas fingem que lêem para contentar a instituição. Passo de ganso: 1.abrir o livro e 2.ler a lição. Passo de ganso: 1.responder as questões e 2.repassar a gramática. Passo de ganso: 1. redigir trinta linhas e 2. entregar ao professor. Passo de ganso: repetir exatamente ou redundantemente esse movimento nas aulas subseqüentes. Passo de ganso: passo ordinário! (SILVA, 2003, p.11)

Há algumas décadas, na tentativa de mudar essa história, surgiu a expressão “gramática contextualizada”, mais uma vez o texto é usado de maneira errônea porque o professor utilizava-se de um texto, um conto, uma poesia, uma fábula, grifando algumas palavras e assim trabalhava-se a gramática. Imaginava-se assim que se deixava de trabalhar a gramática de maneira tradicional para uma abordagem contextualizada, contudo, continuava - se a não privilegiarem a leitura e sim o ensino da língua. Em outras instâncias, com a má compreensão do que poderia significar “a leitura de mundo”, gerou-se uma prática de leitura na intenção de entendimento de textos que enfatizavam mecanismos de compreensão que acabaram se reduzindo a clichês como “O que você achou do texto?” ou “qual a mensagem do autor?” ou ainda a comparações artificiais com a realidade que cerca o aluno. Mero engano, essa perspectiva de ensino continuava tradicional ou sem possibilidades de transformar o texto significativo e, pior, não atingia ao objetivo de ensinar a língua e ampliar a experiência do aluno com a nossa.

Soares (2004) ressalta que é inevitável que a literatura se torne um “saber escolar”, porém podemos evitar que adquira um sentido negativo:

...o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-a, falseia. (SOARES, 2004, p.22).

A escolarização adequada da literatura deve ser buscada para que conduza as práticas de leitura no contexto social e o ideal de leitor que se pretende formar.

Solé (1998), Jolibert (1994) afirmam que é preciso oferecer aos escritores, ainda na escola, inúmeras oportunidades de aprenderem a ler e escrever, fazendo-os interagir com a diversidade de textos escritos existentes, textos não fragmentados, usando várias estratégias de leitura para que o interesse do aluno seja despertado. Smith (1999) ainda nos convida a olhar o mundo pelos olhos de uma criança, assim poderemos perceber quais leituras farão sentido na vida dela. Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.

Evidentemente, isso só se torna possível, se os educandos tiverem constituído um amplo repertório de modelos que lhes permitam criar e recriar as próprias criações. Segundo Jolibert (1994) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), é importante não se perder de

vista que não há como criar do nada, é preciso ter boas referências, reflexões sobre o que escrever e a quem escrever. Por isso, formar bons escritores depende, não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura, com a construção de um contexto de aprendizagem mediante essa interação, cabendo ao educador definir tarefas exequíveis, plausíveis e significativas para o produtor de texto.

Foucambert (1994) compara o leitor que se perde no percurso da leitura, ao indivíduo que aprende outra língua e deixa de utilizá-la. Cada dia que o leitor se afasta mais e mais do livro, o indivíduo se afasta mais e mais da língua aprendida.

É lastimável perceber que na escola, os professores não dão a devida importância à essa relação entre leitura e escrita. Não estou afirmando que se deve utilizar todos os textos literários e escolares como pretexto da escrita. Não é essa a minha intenção. O que pretendo aqui é ressaltar a importância da leitura para o processo da escrita no que concerne à lingüística, à imaginação e à criatividade. Incentivar o término das tarefas repetitivas sugeridas por autores de livros didáticos evitaria que professores acreditassem que suas competências estão “acima de qualquer suspeita”.

A leitura nunca é inocente, é sempre carregada de sentidos, de saber que leva o leitor à criticidade, a novos horizontes de expectativas, ajudando-o na tecitura de um texto, de uma história, de sua própria biblioteca cultural e como afirma Goulemot (1996, p.115) “a biblioteca cultural serve tanto para escrever como para ler” e ainda afirma Sole (1998) que a leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, nesse sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. “Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer”.(SOLÉ, 1998, p.46)

Apesar de problemas advindos de todos os lados, é na escola que as crianças aprendem a ler. A escola, muitas vezes, é a única a oferecer o contato com a leitura e conter fatores imprescindíveis para o ensino-aprendizagem de uma leitura e escrita eficientes: intertextualidade e mediação.

2.5 Texto e intertexto: vozes de outrem

Conto muitas histórias ao mesmo tempo porque desejo que em torno desse relato, sintam-se a presença de outras histórias, até o limite da saturação.

Calvino

Sabemos que a leitura e a escrita têm presença marcada na escola; contudo isso não é suficiente, visto que é relevante ter conhecimento sobre: O que se lê? O que se escreve? Para quem se lê? Para quem se escreve? Quando? E, principalmente, em que condições lê-se e escreve-se na escola?

De acordo com Pinto et. Al. (2007), a leitura e a escrita não podem ser utilizadas para passar o tempo ou tapar um buraco ocioso da aula, pelo contrário, deve-se privilegiar o espaço e o tempo para essas práticas. A leitura e a escrita são importantes na escola, porque são importantes fora dela e não vice e versa. Quem lê e escreve fora da escola, o faz com alguma finalidade. Atividades de leitura e escrita sem objetivos claros para os alunos são insuficientes para torná-los bons leitores e escritores. Segundo Vygotsky (1995) se ensinarmos para o sujeito aquilo que ele já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento.

Ler o quê? Tudo o que for possível. Fazer uma seleção? Sim, é necessário. Os alunos precisam ter em mãos obras literárias de qualidade, uma diversidade de textos e assuntos. Eles precisam conhecer textos além daqueles existentes nos livros didáticos. Na escola, quando não houver biblioteca, o professor pode formar seu próprio acervo diversificando os títulos ao máximo. As escolhas têm uma dimensão importante, não basta abrir espaços para que a leitura aconteça. Quanto mais textos e livros o leitor conhecer maior será a possibilidade de fazer o seu próprio texto, a sua leitura. É necessário que a leitura passe a fazer parte de gestos diários: é preciso sentir necessidade de ler. Se no presente, houver a presença de um professor mediador que os auxilie e os estimule à leitura e à escrita, num futuro próximo, eles o farão autonomamente. E ainda “Coloque livros, jornais e revistas nas mãos dos leitores...e os textos farão sua parte. (GARCIA, 1992, p.38)

Segundo Bakhtin (2003), em toda enunciação há um diálogo do discurso do outro e que passa a ser o discurso do eu. Pode-se dizer que há uma “apropriação” do discurso de outrem, em que as palavras alheias vão se apagando e transformando-se em próprias. Em outras palavras, o que falamos, o que escrevemos é sempre texto de outro, pois já foi dito por outro autor, outro

leitor. É do texto alheio que construímos os nossos, que vão sendo trabalhados, expandidos, até se transformarem em outros. Desse modo, o indivíduo vai reconstruindo os sentidos ao ler, por meio das muitas vozes que vai encontrando nessa trama.

Em conformidade com a noção de linguagem por Bakhtin apresentada, intertextualidade é o diálogo com outros textos, é a possibilidade de escrever um texto recorrendo a outros textos.

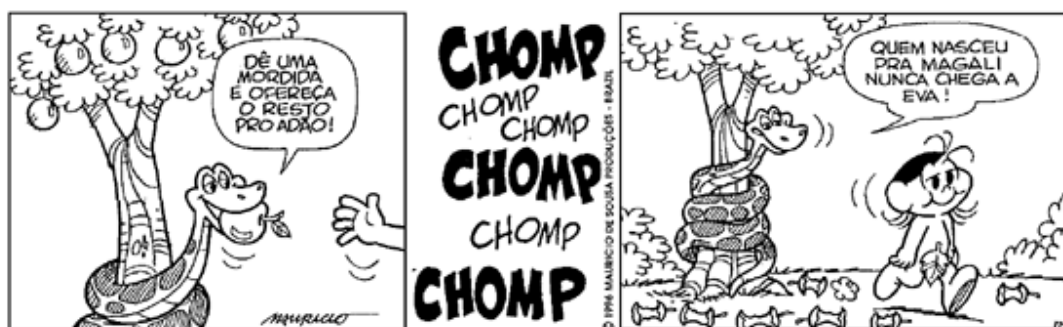
Começamos a utilizar a intertextualidade já no título ou na epígrafe de cada texto, que dialogam entre si. Contudo, para que um indivíduo identifique ou utilize a intertextualidade em sua escrita, depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura, porque sem esse conhecimento fica impossível o reconhecimento da intertextualidade. Exige-se, então, um leitor atualizado e capaz de perceber passado, presente e futuro, atentos a manifestações culturais. A intertextualidade é amplamente utilizada nos meios de comunicação: Outdoors, propagandas (em revistas e TV), histórias em quadrinhos, contos, músicas, arte, leituras afins. No entanto, para que o leitor construa o sentido do texto, é necessário que conheça o texto-fonte.

A intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.

Como vemos, a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/ leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores que um texto mantém com outros textos. (KOCH, 2006, p. 86)

Exemplo: No livro infantil “Maria vai com as outras” (2006) de Silvia Orthof, constatamos já no título a inserção de um outro texto - o intertexto - constituído previamente e parte de nossa memória social, pois o autor toma emprestada a voz de um provérbio popular que anda na boca do povo

Observe este outro exemplo:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7146

Nessa tirinha, podemos constatar a inserção de outro texto – o intertexto – constituído previamente e parte de nossa memória social: Eva e depois Adão teriam comido o fruto proibido da árvore da ciência e de acordo com a tradição cristã, a humanidade ficou privada da perfeição. Para que esse texto faça sentido a um leitor, ele deve conhecer a história de “Adão e Eva” e a personagem de Maurício de Souza “Magali” com seu apetite voraz.

Ainda outro exemplo:

- Não chore filhinha, isto é só enquanto você for girafinha – criança. Logo- logo, você vai crescer e desabrochar como uma flor... Lembre-se antes de ser uma linda borboleta, a lagarta é feia e sem-graça! Máris se acalmava e pedia à mamãe que lhe contasse, outra vez, aquela história maravilhosa que ela inventara, onde um patinho feio e desprezado transforma-se no cisne real mais lindo que já se viu. Apesar de viver sonhando com a transformação, no fundo do peito, Máris tinha um medo secreto: será que não haveria perigo de ela virar cisne ou borboleta colorida? (LIMA, 1984)

Ao lermos a passagem desse conto: “*A girafa de pescoço curto*”, nos deparamos com a presença de histórias conhecidas por nós socialmente: O Patinho Feio, a transformação da lagarta em borboleta. Se um leitor não conhecesse nenhuma dessas histórias, essas citações não teriam nenhum significado.

A Intertextualidade pode se constituir explícita ou implicitamente. Vejamos:

A- Explícita: Quando há citações da fonte do intertexto. Podemos encontrá-la em resumos, resenhas, traduções etc

Exemplo: Segundo Bazerman (2006)

B - Implícita: Ocorre sem citação da fonte e o leitor deve buscar na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias.

Exemplificando:

Vocês já notaram? Todas essas histórias maravilhosas terminaram dizendo que a heroína se casava com o príncipe encantado e pronto. Os dois iam viver felizes para sempre e estava acabado. Mas, afinal de contas, o que significa “viver feliz para sempre”? Significa casar, ter filhos engordar e reunir a família no domingo pra comer macarronada? Ora, quer dizer que a felicidade não é viver mais nenhuma aventura? Nada mais de anõezinhos, maçãs envenenadas e sapatinhos de cristal? Ah, não pode ser! A vida de casado não pode ser tão chata! Como é que alguém pode viver sem aventuras? Não é possível que heróis e heroínas tão sensacionais tenham passado o resto da vida assistindo o tempo passar feito novela de televisão! É preciso saber o que acontece depois do fim! (BANDEIRA, 2001, p.8)



Ao ler a passagem do texto de Bandeira (2001) é como se tivéssemos utilizado o pó do Pirlimpimpim e nos remetêssemos a vários personagens dos contos infantis, nos transportássemos para um mundo repleto de fantasias e aventuras, onde tudo começa com o “Era uma vez” e termina com “Foram felizes para sempre”, mas de repente somos surpreendidos com uma dúvida do autor: O que acontece depois do fim?

A imagem, logo acima, vem responder a essa dúvida: A intertextualidade nesse caso, apresenta a imagem de um príncipe (des)encantado em contraste com a construção de um homem perfeito, aproximando-o da imagem do homem moderno: “sentado na poltrona, pernas esticadas,

com uma cerveja na mão”, enquanto isso, Branca de Neve aparece com um rosto desencantado, rodeada de filhos. Como não poderia faltar: um cão para colaborar na desordem da casa. Muito parecido com o retrato conhecido por todas as mulheres atuais: a casa e os filhos são de obrigação da mulher, mesmo depois de um dia cheio de trabalho. Já ao homem, cabe o descanso. Dessa forma, a imagem mostra que depois de “viveram felizes para sempre” a história ainda continua.

Dentro da intertextualidade implícita pode-se citar também a alusão: que é um tipo de intertextualidade fraca, uma vez que se nota apenas uma leve menção a outro texto ou a um componente seu.

Observada por esse ângulo, a história da família Santos não passa de uma típica crônica da vida nordestina. Uma região onde os Severinos fugidos da seca deixam para trás as covas dos filhos mortos e vão para a periferia das cidades, partilhando a miséria com as proles imensas que escapam das altas taxas de mortalidade infantil. (PAULINO, 1995, p.84)

O texto acima faz parte da reportagem “A implosão demográfica” e faz alusão ao poema de João Cabral de Melo Neto: “Morte e vida Severina”. Esse tipo de intertextualidade por alusão foi muito utilizado por um de nossos maiores escritores: Machado de Assis.

2.6 A intertextualidade nos textos escolares

Para a atividade de Produção de texto na escola, utilizando-se intertextualidade, o ponto de partida é a leitura de vários textos (gêneros e assuntos), assim os alunos terão a oportunidade de comparar, contextualizar, conhecer e inserir em seus textos, os conhecimentos adquiridos.

Segundo Antunes (2009) e Bazerman (2006), a escrita na escola deve ser considerada como um processo (de intertextualidade) ultrapassando o aspecto vazio e sem sentido da atividade escolar que começa com a proposta do instrutor e acaba no produto que é apresentado a seus olhos de mero avaliador e Antunes acrescenta “... proponho uma visão de escrita, processual e interativa, que se fundamenta nas noções de interdiscursividade ou da intertextualidade...” (ANTUNES, 2009, p.163)

É o ter o que dizer: quando lemos vários textos ou os discutimos juntamente com os alunos, fazemos com que eles criem o seu repertório de leituras que serão posteriormente utilizadas em suas produções, pois “nós criamos os nossos textos a partir dos oceanos de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos”.(BAZERMAN,

2006, p. 88) Oferecer aos alunos essa diversidade de leitura e dialogicidade em sala de aula faz com que os alunos saibam lidar com o mundo do texto e escrevam seus textos a partir do conhecimento adquirido. Estar diante da folha em branco se torna um drama quando ignoramos os muitos contextos em que a escrita acontece; por outro lado, se formos um leitor, esse ato solitário, se torna permeado por muitas vozes, num entrecruzamento de textos sem fim, onde o autor tece o texto como uma rede, retomando outros textos.

Se toda leitura é intertextual e ao ler, estabelecemos associações desse texto com outros, num processo de produção de sentidos, abre-se, então, a possibilidade de escrevermos a partir de textos de outros, o nosso texto. O que acredito, assim como Bazerman (2006, p.97) é que:

Uma sala de aula pode criar, da mesma maneira, um mundo razoavelmente fechado através de uma intertextualidade de sala de aula, constituída pelas aulas expositivas, pelos livros didáticos, pelas listas de exercícios, pelas discussões na classe, pelas provas e trabalhos de alunos. A intertextualidade da sala de aula se amplia à medida que estudantes e professores trazem outros textos de fora para leitura., fazem menção a outros cursos e iniciam discussões a partir de assuntos tratados nos jornais ou em documentários televisivos.

A leitura assim como a língua não é propriedade de um indivíduo em particular, a sala de aula é espaço de intercâmbios, conflitos, vozes que se propagam e se influenciam sem cessar, levando o interlocutor a compreender a linguagem como processo social, abrindo a possibilidade de escreverem seus textos, utilizando um mosaico de citações ou referências.

2.7 O professor como mediador

O melhor era quando ela nos mandava guardar os objetos (...), continuava mais um pedaço da história. Parecia com a Sant'ana da capela com o livro no colo. Eu não acreditava que podia existir outro céu além da nossa sala de aula. Ficava intrigado como num livro tão pequeno cabia tanta história, tanta viagem, tanto encanto. O mundo ficava maior e minha vontade era não morrer nunca para conhecer o mundo inteiro e saber muito como a professora sabia. O livro me abria caminhos, me ensinava a escolher o destino. Eu pedia o livro emprestado, depois que Dona Maria terminava. Levava para casa, e brincava de escola com meus irmãos menores, e lia para eles. Era difícil guardar tanta beleza só pra mim.

Bartolomeu Campos de Queirós (2005)

Mediação é um conceito utilizado para abordar a concepção de que é na troca com o outro que o sujeito se constitui como tal e constrói conhecimentos. De acordo com Pereira (2009) mediar origina-se do latim *mediare*, do adjetivo *médius* – “que está no meio ou entre dois pontos”. Assim, a mediação vem a ser a junção, a aproximação entre duas partes, como uma “ponte”. Mas mediar não é o mesmo que facilitar. Podemos considerar que mediar a leitura significa intervir para aproximar. Os mediadores de leitura instigam, provocam, estimulam o aluno no processo de apropriação do texto; procuram incentivar o estabelecimento de relações entre as idéias que se apresentam e as experiências do leitor/autor e buscam alternativas para que a leitura possa ganhar novas dimensões. Para Vygotsky (1995), ao fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente, aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinho, o sujeito se prepara para realizar a atividade por si mesmo. Ainda segundo o autor, no processo de apropriação da aprendizagem, as qualidades humanas como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculos entram em cena duas vezes: existem primeiro sobre a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) e depois, sob a forma de atividade intrapsíquica (interna à pessoa). Em outras palavras, antes de se tomarem internas ao indivíduo, as qualidades humanas não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são aprendidas nas relações com os outros.

Daí a importância da escola, principalmente do professor ser o mediador no processo ensino-aprendizagem e, particularmente, na formação de leitores, consequentemente, de escritores, pois como foi abordado anteriormente, a escola talvez seja o único espaço, onde o aluno terá acesso ao livro. Então, o professor deverá usar de sua sedução para mediar e despertar nos alunos a vontade de mergulhar em muitos mares de leituras, de histórias. Mediar a leitura, nesse caso, é criar esta ponte entre o sujeito, um possível leitor e o texto. É abrir caminho para o leitor, criar possibilidades para o diálogo entre texto e leitor o mais naturalmente possível. É ler com o leitor, construir “... uma experiência de significação que seja a soma de todas as significações, a soma de todas as histórias das leituras individuais” (GARCIA, 1992, p.37) Mediar não é aceitar apenas a leitura e interpretação do professor como correta, como modelo, como se o professor fosse o único, a saber, o caminho de uma leitura perfeita. É saber que o ato de ler é definido por características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada aluno e assim, cada leitura tem uma dimensão totalmente diferente da outra.

Jolibert (1994) e Solé (1998) lembram outro aspecto da mediação da leitura: a importância da motivação por parte do professor para motivar a criança a aprender a ler e escrever, oferecendo a ela um contexto motivador: sala preparada com espaços reservados à leitura, à criação de textos, materiais e livros adequados à leitura. Ser um professor mediador é estar atento sempre às possibilidades de criar, organizar e propor atividades interessantes, instigantes e socialmente válidas, conhecendo os produtos que há para serem lidos e oferecê-los no momento certo.

Além do ambiente escolar propício para a formação do leitor, o que mais motiva o aluno a ler e escrever é ver os adultos que tenham importância para ele lendo e escrevendo. É desejável que o professor tenha tais práticas incorporadas em seu cotidiano. Garcia (1992), Lajolo (1988) afirmam que um bom professor deve ser um bom leitor, de maneira que sua experiência de leitura, o conhecimento e o prazer constituam a experiência de docente e interfira diretamente de maneira autônoma e positiva em sala de aula. Garcia (1992) ainda ressalta que a responsabilidade da formação do aluno leitor não cabe apenas ao professor de língua portuguesa, mas a todos os professores dos diversos componentes curriculares que sejam usuários do código linguístico. O primeiro passo em busca do espaço de leitura na escola é criar uma mentalidade profissional que aceite e tenha a leitura como condição de sobrevivência. Se não existir um espaço de leitura em cada educador, como mediar e motivar essa prática no coletivo escolar? Lajolo afirma que “o primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura”.(LAJOLO, 1988, p.54)

Gostar daquilo que se ensina é de extrema importância. Como contagiar alguém com um sentimento prazeroso que não experimentamos nem vivenciamos? No percurso educacional, nos bastidores das salas de aulas, ouve-se muito a expressão: “Não gosto de ler, mas incentivo meus alunos”. Ler e ensinar a ler, ou mesmo motivar a ler envolve pessoas, olhos nos olhos, sentimentos. Não há como fingir o que não sentimos. É como o professor de natação ensinar sem saber nadar ou prepararmos um alimento sem tempero nenhum. Não há sintonia, não há sabor, não há prazer. Ler e trocar leituras e escritos exige uma relação de proximidade, de afeto, de confiança conquistada pela mediação. Não há como enganar, seremos alvo de desconfianças permanentes e ainda não atingiremos nosso objetivo maior: formar leitores e escritores competentes.

Além do conteúdo, um professor leitor, é capaz de ensinar a seus alunos a busca do saber, e que há fontes de saber a serem investigadas. Além disso, ele será capaz de oferecer às crianças materiais de leitura adequados, as técnicas, os segredos para se ler e produzir um bom texto, para que assim se aproprie dos mesmos de modo que o êxito não somente inclua boas habilidades de leitura, mas também o desenvolvimento de interesses de leitura capazes de durar a vida inteira. Não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo para o qual não foi instruída, não se deve esquecer que competência se cria, se constrói e que não nascemos com ela. Os alunos podem aprender mais e melhor pela constante mediação e intervenção do professor experiente que deve aproveitar os conhecimentos prévios e cognitivos do aluno a fim de ajudá-lo a aumentar suas possibilidades de torná-lo mais competente. Assim, de posse dessa aprendizagem, o aluno será capaz de trocar com outros suas experiências de leitura e escrita. O correto seria que na entrada de cada escola, de cada biblioteca, de cada sala de aula houvesse a mesma inscrição da Biblioteca de Alexandria “lugar de cura da alma” e que realmente o fosse.

CAPÍTULO 3

A REDAÇÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

3.1 O difícil papel da escrita

Aprender a escrever é, em parte, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprovisionou...

Othon Garcia

Quando lemos as grandes obras que encontramos no decorrer de nossas vidas literárias, nem de longe imaginamos que seus autores, embora experientes, travaram com o papel em branco uma luta sem fim, como define Lygia Fagundes Telles:

Uma luta. Uma luta que pode ser vã, como disse o poeta, mas que lhe toma a manhã. E a tarde. Até a noite. Luta que requer paciência. Humildade. Humor. Me lembro que estava num hotel em Buenos Aires, vendo na tv um drama de boxe. (...) E de repente me emocionei: na imagem do lutador de boxe vi a imagem no corpo a corpo com a palavra.
(TELLES, 1984, p.7)

Ainda Clarice Lispector, na voz do narrador de sua obra “A Hora da Estrela”, relata detalhes minuciosos dessa angústia que antecede esse ato:

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas como aços espelhados.
Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça. Sem falar que a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho contar parece fácil à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo. (LISPECTOR, 1997, P.19)

O narrador criado por Lispector (1997), ao sair em busca das palavras, vai tecendo a sua história em meio às indecisões. Em um passado distante, encontra vivências que dão vida à sua personagem. Pára. Pensa. Reluta: “Estou esquentando o corpo para iniciar, esfregando as mãos uma a outra para ter coragem...” (Op.cit., 1997, 14). Relaciona o ato de escrever à carpintaria, com uma única diferença: escrever requer o material básico - a palavra. Sabe da dificuldade em escolher as melhores palavras, os melhores adjetivos, substantivos para dizer a sua palavra. Escolher a melhor forma de dizer. “Tenho, então, que falar simples para captar a sua delicada e vaga existência”. (Op.cit., 1997, p. 15). Tentar tirar ouro do carvão.

E nessa relutância há ainda por vir... “a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva...” (LISPECTOR, 1997, p.19), a personagem que dará vida à história , viverá o enredo criado por esse narrador/autor com uma situação inicial cheia de expectativas, o desenvolvimento cheio de intrigas e por fim, o desfecho de surpresas.

Contudo, essa luta não é privilégio dos autores já calejados em quebrar rocha, é enfrentada também por outro escritor⁵, este menos experiente: o aluno, que muitas vezes se desespera diante do papel, bloqueia, desiste. O que ele não sabe é: a palavra deve ser trabalhada, lapidada, experimentada, exige esforço e escrever não é um dom e sim uma habilidade a ser conquistada.

3.2 A escrita e a interação

Entretanto, sabe-se que essa aprendizagem, essa conquista não ocorre na solidão dele com o papel em branco. Não. A produção de texto adequada em sala de aula que o leve a escrever, só será possível em decorrência de um trabalho sistemático e incansável por parte dos envolvidos: intervenção do professor e interação na sala de aula. Não como uma atividade escolar a mais, mecânica e descontextualizada “... onde se lê somente para aprender a ler e se escreve apenas para aprender a escrever...” (LERNER, 2008, p.33), mas uma atividade vital, que precisa ser, desde cedo, plena de significação. Retomando a epígrafe de Othon Garcia citada no início deste capítulo, escrever é aprender a encontrar e estabelecer idéias, não é possível dar o que não se tem o que não se abasteceu.

O combustível imprescindível para impulsionar essas ações é a leitura, pois ler leva a escrever e para Abramovich (2005) ler suscita o imaginário, faz encontrar outras idéias para solucionar problemas, faz o leitor se tornar parte da história como mostra o trecho abaixo:

(...) comecei a ler: ‘numa casinha branca, lá no sítio do Picapau Amarelo...’ E quando cheguei no fim do livro, eu comecei tudo de novo, numa casinha branca, lá no sítio do Picapau Amarelo, e fui indo toda a vida outra vez, voltando atrás num capítulo, revisitando outro, lendo de trás pra frente, e aquela gente toda do sítio do Picapau Amarelo começou a virar a minha gente. Muito especialmente uma boneca de pano chamada Emília, que fazia e dizia tudo o que vinha na cabeça dela. A Emília me

⁵ O termo escritor aqui utilizado não se refere aos escritores profissionais, mas ao escritor aluno.

deslumbrava! Nossa, como é que ela teve coragem de dizer isso? Ah, eu vou fazer isso também! (BOJUNGA, 1990, p.11-13)

Ler poderá levar o leitor a escrever com mais eficiência e segurança se a escola tiver como “... meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida”.(BRASIL, 1997, p.53)

3.3 A significação da escrita

No capítulo anterior, discorri brevemente sobre a leitura e a escrita e, como foi abordado, ambas nasceram a partir de uma necessidade da sociedade da época. Somente depois de muitos anos e de muitas lutas para que todos tivessem acesso a essa difícil conquista, a escrita chega à escola como saber escolar e mais tarde ainda como “redação”. Contudo, esse escrever era destituído de significados. Eram redações constituídas por um conjunto de frases soltas, desconexas, períodos simples, alinhadas umas nas outras. Repetiam-se as palavras, por excelência, típicos textos cartilhescos. Trago abaixo, um exemplo:

O sapo

O sapo é bom.

O sapo come inseto.

O sapo é feio.

O sapo vive na água e na terra.

Ele solta um líquido pela espinha.

O sapo é verde.⁶

Outros vinham sem título, precedidos apenas da palavra “composição”. Que de acordo com Guedes (2009) pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado...a riqueza da rima. Depois surge a

⁶ - Texto retirado do livro do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Coletânea de textos” (Ministério da Educação 2001)

palavra “redação” que pressupõe leitores que executam comandos. Concepções contrárias à produção de textos, pois faltam nesses textos significância (para quê), um enredo, uma estrutura narrativa e um autor que fala a sua palavra, dialogando com outros interlocutores.

Quanto aos textos escritos atualmente, sabe-se que houve avanços, mas ainda revelam muitos problemas, principalmente, no que se refere à segurança em escrever do sujeito-autor, pois ao nos remetermos à expressão “prova de redação”, as palavras: correção e avaliação vem de imediato à nossa mente, acompanhadas de práticas pedagógicas ineficazes, utilizadas ainda hoje nas escolas. Redações borradas de vermelho, com anotações do professor tentam induzir o aluno, àquilo que realmente, o professor gostaria que ele escrevesse, pois como afirma Geraldi (1997), na escola não se produz textos, onde o sujeito diz sua palavra. Como ilustra o protagonista do conto abaixo:

O pior foi colocado em cima de minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem de perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cê-cedilha. (GRIBEL, 1999, p.23)

Mas o tormento segundo o protagonista continua:

Era o fim. As minhas férias já tinham virado redação e agora acabavam de virar lição de casa. E uma lição difficilima. Fazer análise sintática...Do jeito que as coisas vão, quando chegarem as minhas próximas férias, eu não sei se é para ficar feliz ou triste. Eu vou falar “Ah, não, férias, me lembram redação e lição de casa e ninguém vai entender nada” (Op.cit., 1999, p.23)

Desse modo, a escola determina e induz o aluno a devolver ao professor a palavra dita pela escola, nada mais. O aluno, por sua vez, com medo de errar, abstém-se do direito da palavra, recua, devolve ao professor aquilo que ele quer ler; fugindo assim, dos erros mais comuns cometidos pelos alunos: ortográficos e gramaticais.

Ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes selenciados para confrontar com “conhecimentos” sistemáticos, mas nem sempre capazes de explicar os fatos. Isso indica uma dialogicidade constante e o abandono de crenças, quer por parte do professor, quer do aluno. Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos (GERALDI, 1997, p.21)

Apesar de tantas evoluções ocorridas do papiro ao computador, o estudante sente-se inseguro e amargurado quando se trata de escrever uma “redação”. O que pude perceber no ensino fundamental, durante pesquisas e minhas experiências escolares é: primeiro, não se escreve como nos primórdios da escrita, para atender a uma necessidade social, escrevem - se atividades escolares para o professor. Segundo, o ensino põe em primeiro plano, certos aspectos em detrimento de outros que seriam prioritários para formar leitores e escritores. Por exemplo: a ortografia e a gramática ocupam um espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, deixando-se de lado outros problemas mais complexos relativos ao processo da escrita.

É pena que, mais de quarenta anos⁷ depois, ainda haja tantas escolas “enganchadas” no estudo da gramática, como se ela, sozinha bastasse. Parece haver por aí certa propaganda enganosa acerca dos benefícios de se estudar apenas gramática. As descobertas da lingüística não têm repercutido suficientemente. (ANTUNES, 2007, p.64)

O mais natural e gratificante para o aluno e o professor seria que no final da trajetória escolar, percebessem o êxito do trabalho da escola, ao serem ensinadas e aprendidas lições de programas amplos: valoração da sociedade, gosto pela literatura, prática da leitura crítica, da produção oral e escrita de textos adequados, relevantes e significantes para a sua vida .

Terceiro: não há nenhuma preocupação em relação ao ensino de produção de texto, mas sim de redação, o que afasta os alunos da possibilidade de entender a própria linguagem. De acordo com os PCNS: “Ensinar a escrever textos, torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com verdadeiros textos, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários”.(BRASIL, 1997, p.34).

3.4 Redação e Produção de texto: qual a diferença?

É necessário deixar claro aqui que há uma diferença em relação às expressões “Redação” e “Produção de texto”, termo esse surgido na década de 80.

Produzir um texto implica alguém que produza a partir de interações verbais, concretamente, vividas pelos indivíduos, no interior das quais internaliza o que lhe é externo. Ao

⁷ A lingüística de texto...vem explicitando aspectos altamente relevantes do funcionamento das línguas, desde o início da década de 1960, e vem mostrando que a recepção e a emissão de textos se fazem graças a recursos lingüísticos e a recursos extralingüísticos também. (Antunes,2007, p.64)

se propor uma produção de texto, estabelece-se interlocuções, diálogos com o outro não presente; ao contrário da redação que anula o sujeito e este devolve à escola mandatária aquilo que ela solicitou.

Segundo Geraldi (1997), não se trata apenas de uma mera troca de terminologias, há alguns traços essenciais nessa concepção surgida nos anos 80.

A -A questão do sujeito:

Levam a entender o sujeito como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela. O sujeito que ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico, onde repetição e criação andam juntas. (GERALDI, 1997, p.20).

O aluno nesse processo passa a ser um participante ativo de um diálogo contínuo entre escritores, leitores, professores, textos e um produtor de textos real que deixa aquela concepção de “redação” que pressupõe o escritor a seguir comandos.

B- A sala de aula como lugar de interação verbal:

É na sala de aula, espaço cultural e verbal, que a interação de pessoas e saberes se dão, proporcionando uma miscigenação na aprendizagem, obviamente, é o ambiente propício para a aprendizagem acontecer, que implica uma dialogicidade constante e o abandono de crenças tanto por parte do aluno quanto do professor. Segundo Geraldi (1997) uma sala de aula se transforma em um local de interação verbal, espaço de diálogos entre sujeitos, portadores de diferentes saberes.

Quando me refiro à sala de aula, não penso apenas num ambiente cercado por quatro paredes, mas sim numa dimensão que vai além, que ultrapassa esse espaço e chega até a biblioteca, ao laboratório de informática, de ciências e aos vários espaços ociosos e propícios que criem condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação de conhecimentos e interpretações que se transformem em aprendizagens, ambientes, onde alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, diálogos, vivências e assim vão construindo novos contextos, reproduzindo, multiplicando os sentidos da aprendizagem.

Substituir “redação” por produção de texto implica admitir este conjunto de correlações e de diálogos. Somente assim, o aluno terá a oportunidade de reunir fios dispersos, estabelecer relações, tecer a tessitura do texto como quem olha nos olhos do professor, dos companheiros de sala.

Todavia, o que se observa em sala de aula, é uma considerável distância entre a teoria e a prática, pois nela se escreve muito, mas cria-se muito pouco; escreve-se para responder a questionários, preencher lacunas, conteúdos sistematizados sugeridos por livros didáticos e seguidos, geralmente, à risca por professores, dinâmica considerada por Geraldí (1997) como mera reprodução. Em outras ocasiões, escreve-se com a inclusiva finalidade de que o professor a leia para avaliá-la e depois, esta é esquecida em uma pasta ou jogada no cesto de lixo pelos alunos. Essa dinâmica escolar revela aparentemente que serve apenas para preencher o tempo e manter o aluno ocupado. Nesses tipos de escritas, pouco ou nada pode se criar, pois na grande maioria das questões, deve-se responder aquilo que o livro sugere ou ainda o que o professor espera que o aluno responda.

Percebe-se ainda, mesmo que em quantidade menor, nos dias atuais, a sugestão de “redações” sem nenhuma preparação prévia; sem uma conversa com o aluno ou a leitura de algum texto. Apenas sugere-se um título: “minhas férias”, “A páscoa”, “O dia do trabalho”. O aluno poderia guardá-las para o ano seguinte, visto que são muitos os professores que ainda pedem esse tipo de redação. O aluno, contudo, preocupa-se mais com a quantidade de linhas que tem pela frente para escrever, menos com o que poderia escrever, pois nada ou muito pouco tem a dizer. Pára, pensa, escreve. Conta as linhas escritas, se desespera. Escreve apenas para preencher os espaços em branco e para atender a mais uma atividade escolar sugerida pelo professor.

Essa indução à escrita é vista como dom: “o aluno é levado a pensar que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma possível aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados. Aos outros, resta conformar-se”.(SERCUNDES, 1997, p.76)

Ao pensar na produção de textos como um processo de aprendizagem, estimulado pelo professor; longe das perspectivas de apenas “cumprir uma tarefa”, solicitada pela escola mandatária de uma “redação para escola”, é preciso muito mais do que saber regras gramaticais e ter um dom inato, sendo imprescindíveis algumas operações intelectuais como sugere Geraldí (1997):

a) *Tenha o que dizer*: é a partir da leitura de uma diversidade de textos, do diálogo constante do professor e autores não presentes, do entretecer de outras vozes que o aluno constrói sua biblioteca cultural e consegue tecer o seu texto. Ainda segundo os PCNS: “É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura”.(BRASIL, 1997, p. 76-77)

b) *Tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer*: que o texto tenha alguma função social na vida do aluno e não um mero exercício mecânico.

Quando afirmo que a criança deveria escrever para dar significado a sua vida; que a escrita deveria ter uma função social para a criança, espero que a escola reveja essa postura ao solicitar uma produção de texto ao aluno que deverá ser unicamente lida e corrigida pelos professores. Se essa criança soubesse que sua produção iria ser lida por outras pessoas, ainda mais, se ela tivesse certeza de que seu texto não seria apenas alvo de futuros exercícios metalinguísticos, talvez assim, teriam mais prazer em produzir, sem traumas, resgatando nesse momento o caráter dialógico do texto. Ao contrário, nada acontecerá se lhes oferecermos propostas de redações desconexas da realidade e exercícios sem sentido. E como diz Brito “Afiml, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não aprende o domínio real da língua escrita?” (BRITO, 1984, p.109)

c) *Se tenha a quem dizer o que se tem a dizer*: escolher o tipo de texto que será utilizado para melhor dizer o que tem a dizer e a quem o texto vai se dirigir. Verificar se esse texto terá realmente uma função social ou será apenas para uma prova bimestral.

d) O locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz. Que o sujeito não seja mecanizado, induzido a reproduzir apenas aquilo que a escola quer que ele diga, mas que ele crie suas próprias histórias, fie, teça, a partir de todas as interlocuções da sala de aula.

e) Se escolham as estratégias para realizar; os melhores tipos de texto para se transmitir o que se pretende.

Acrescentando ainda, como importantes e necessárias, informações a respeito da estrutura narrativa e de seus elementos.

A partir desses parâmetros, as produções de textos emergirão num processo de aprendizagem, diferentemente da proposta de redação “em se construir um quebra-cabeça em x

linhas, no tempo Y, na modalidade k, sobre o assunto Z. Ainda se exigindo criatividade”.(BRITO, 1984, p.18). Com essa proposta, os alunos precisariam de um mago ou um duende para iluminá-lo e ajudá-lo a redigir.

Ninguém escreve por “dom”. Esse processo de escrita, como foi dito anteriormente, é construído na escola: por meio da interação do professor e do conhecimento que ele tem, das suas leituras particulares, daquelas sugeridas e oferecidas pela escola e suas observações; das interações com os amigos de classe e suas escritas e, principalmente, das intervenções que o professor faz.

É imprescindível ao professor ter clareza sobre as aprendizagens necessárias e significantes no momento de intervir na facção do texto, caso contrário, pode-se cair na tentação de rotular algum aluno como fraco, médio, que não sabe escrever e não tem criatividade.

3.5 Da folha em branco à produção do texto

Antes do processo de produção de texto, é importante oferecer aos alunos uma “proposta de produção”, com o necessário para ser considerado um bom texto (estrutura textual: respostas às questões: Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Há uma sequência típica das narrativas? Quem é o interlocutor? Qual a linguagem a ser utilizada?), acrescentando-se ainda, os critérios para a correção.

Com uma proposta de produção bem elaborada, o aluno terá um norte a seguir e saberá como será avaliado. Se, se pretende que na escola, os alunos aprendam a escrever seus textos com competência, faz-se necessário oportunizar-lhes condições para tal. Também, não basta uma proposta empobrecida, sugerindo um título como “minhas férias”, um limite mínimo de linhas. É preciso ter uma boa proposta e sobre o que escrever, principalmente idéias, senão, o aluno terá a mesma concepção de redação do personagem do conto de Gribel (1999 p.13): “Outro problema de transformar as nossas férias em redação é fazer os dois meses caberem nas tais trinta linhas. Porque se a gente fosse contar tudo o que aconteceu, as trinta linhas iam servir só para um dia de férias e olhe lá”.

Nessa proposta, deve-se oferecer leituras de textos diversos que sirvam de pretexto para a produção de novos textos, como afirma Geraldi (1997). Pensar-se-á na leitura aqui, como conhecimento prévio para produzir outros textos como faço nesse instante, recorrendo a várias

leituras e vários autores, buscando informações, idéias que legitimem o que penso, procuro por um fio que combine com a trama que estou tecendo o “novo texto” que estou produzindo. Essa pluralidade de vozes colabora para a biblioteca cultural do indivíduo, amplia os horizontes, além de suscitar idéias e mais idéias para escrever.

Aprender a escrever significa dominar estas operações em conjunto; todavia, a criança não aprenderá sozinha, ela precisará da presença do adulto para levá-la a refletir sobre cada uma dessas ações; a criança não aprende apenas por meio da escrita solitária, das correções e marcações do professor no seu texto. Como imaginar uma orquestra sem seu maestro? Poderia haver instrumentos, músicos, mas o som não seria o mesmo sem a presença daquele que os dirige. Como afirma Citelli (2003 p.140-141):

Em tom sentencioso, pode-se dizer que o trabalho de produção de textos não transforma o aluno em uma ilha, em alguém que se capacita lentamente para a tessitura do texto ao mesmo tempo que sofre um processo de autofechamento. Escrever, na prática de sala de aula, é abrir-se para além da convivência íntima e solitária com as palavras, e conviver com o discurso alheio, do aluno ao lado da professora, do corretor. Ao escrever o aluno amplia a consciência de que o outro que o lê existe não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de co-participar de seu texto.

Ao corrigir a produção de texto, se o professor levar em consideração apenas os aspectos morfofossintáticos e ortográficos em detrimento dos aspectos estruturais do texto, além de uma avaliação descomprometida com os conceitos textuais, poderá contribuir para o empobrecimento do texto do aluno. Sabe-se que a ortografia e a gramática são importantes, mas não os aspectos privilegiados numa produção.

De nada adianta devolver aos alunos um texto todo corrigido, pois salvas poucas exceções, a grande maioria recebe o texto, a prova, o trabalho e...olham direto para a nota. Se ela é ruim, alguns, acabam amassando o papel e jogando-o no lixo. (PAULA e SILVA, 2008, p.91)

Em minha prática docente, presenciei muitas cenas no tocante à correção e à devolução da produção do texto ao aluno. Quando o texto é entregue todo marcado de vermelho pelo professor, sem nenhum comentário ou intervenção, essas são, com certeza, as reações repentinas por parte do aluno. Se nesse processo, houver o professor como interlocutor, ele poderá perceber

que “os textos dos alunos podem dirigir nossas aulas, nossas prioridades” (PAULA e SILVA, 2008, p.92).

É a partir dessas prioridades percebidas nas produções de textos, que se conseguirá, na escola, a proficiência por parte dos alunos em suas produções de textos, além disso, oferecer aos aprendizes leituras variadas constantemente, é de suma importância. Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, reescrevendo, tendo nossos textos lidos e comentados, muitas vezes, se necessário. Mas essas práticas só funcionam e dão bons resultados se forem frequentes e não esporádicas, pois ninguém aprende a tocar um instrumento musical, se não o exercita.

CAPÍTULO 4

ESTRUTURA DA NARRATIVA NAS REDAÇÕES ESCOLARES

4-1 As expressões cristalizadas e outras possibilidades de escrita

“... a narrativa está aí como a vida”

Barthes

Até aqui refleti a respeito da relevância da leitura para o processo da produção de texto: que ao ler, o leitor vai construindo seu percurso de escritor, que ler e escrever são faces da mesma moeda na missão de facilitar o acesso à cultura escrita que se encomendou à escola, como tem se dado historicamente esse processo na escola.

Segundo Colomer (2007), ao serem levados para a sala de aula contos populares variados, as crianças acabam por conhecer as suas características narrativas, adotando-as como modelo para o desenvolvimento de suas produções.

Geraldi afirma que quando nos remetemos às “expressões cristalizadas” como “era uma vez” ou “viveram felizes para sempre...” “O leitor imediatamente situa-se num certo campo de interpretação do que se segue: fornecida pela pista do” era uma vez “... convívios prévios fazem esperar uma história situada num espaço de ficção ou mesmo história real como se não o fosse”.(GERALDI, 1997, p.184)

Vejamos:

Era uma vez um príncipe que possuía tantos e tantos belos livros , como ninguém os tinha iguais. Tudo quanto sucedera nesse mundo, ele podia ler e ver reproduzido em maravilhosas figuras. Encontrava informações sobre todos os povos e todos os países. Apenas não constava uma só palavra a respeito da localização do jardim do Paraíso. E era precisamente neste que ele mais pensava. (ANDERSEN, 1987, P.176)

Assim quando as crianças ouvem essas expressões, as vão incorporando em suas produções textuais. Em contrapartida, além dos contos populares deve-se oferecer também aos alunos, os contos atuais que fogem das expressões cristalizadas iniciais “era uma vez” e finais “viveram felizes para sempre”, para que elas possam compreender que existem outras construções, outras possibilidades de escrita.

Lygia Bojunga (1996) inicia o conto “O bife e a pipoca” com uma carta: “Oi Guilherme! Outro dia eu olhei no mapa pra ver onde fica Pelotas. Puxa! Como a gente ficou longe de

repente...” (BOJUNGA, 1996, p.25) e termina com um bilhete: “P.S⁸: O Tuca tá me ensinando um bolão de macetes de pescaria, e a gente já combinou que todo o sábado de manhã vai pescar. Com chuva ou sem chuva.”(op.cit, p.47) Em uma outra obra da mesma autora, “Os colegas”, a história inicia :

No princípio eram só os dois. Tinham se encontrado pela primeira vez revirando a mesma lata de lixo.

- Esse osso que tem aí é meu!

- É meu.

Se zangaram. Rosnaram um pro outro.

(BOJUNGA, 1987, p.9)

No final, a autora brinca com as palavras deixando que o leitor imagine a cena: “E como estava tudo escuro e ninguém ia ver, ele tomou coragem e experimentou (isso só pra ver se acertava): deu um sorriso desse tamanho!”. (idem, 1987, p.91)

Vale citar, ainda, outro autor e o início de outro conto para exemplificar essa diversidade na literatura: “Esta é a história. Ia um menino com os tios, passar dias onde se construía a grande cidade. Era uma viagem inventada no feliz; para ele, produzia-se um caso de sonho”.(ROSA, 2008, p.49)

E o seu final:

“Voava, porém, a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vagalume. Sim, o vagalume, sim, era lindo! – tão pequenino, no ar, um instante só, alto, distante, indo – se. Era, outra vez em quando, a Alegria.” (op.cit, 2008, p.55)

Por isso, o trabalho sobre a narrativa na escola é imprescindível, porque após leituras variadas, esses leitores/autores ao se depararem com um texto a construir, terão toda a liberdade para usar os seus “teares” e tecerem estampas em que elas se reflitam. Certamente projetarão em sua produção a própria criatividade, a inovação e o estranhamento encontrados nas várias vozes dos muitos autores.

⁸ A sigla P.S é a forma abreviada de Post Scriptum (do latim posticribere, verbo que significa “ escrever depois”. Aquilo que foi escrito depois de uma assinatura em carta ou bilhete.

4.2 O texto narrativo e sua forma

Antes de adentrar à sala de aula, ou melhor, à escola em busca de evidências que comprovem as perguntas levantadas neste estudo, até que ponto atividades de leitura e produção de textos propostos em sala de aula favorecem a formação do aluno leitor e escritor, fez-se necessário definir o que pretendia observar, principalmente no que se refere à produção de texto, e entre os tipos existentes, escolhi o texto narrativo por ser o texto mais trabalhado até o 6º e 7º ano.

A narratividade teve início na oralidade das formas primitivas: a lenda e o conto popular colhido pela voz espontânea do povo. Esse material bruto colocado num tear que nos remete ao ato de tecer, movimentado pela agulha de um artesão conhecedor da arte de narrar, ia tecendo belas histórias.

Bastava ao escritor trançar os fios, combinando-os de tal forma que a matéria trabalhada, lapidada, transformava-se em uma obra de arte. Na passagem da narrativa oral à escrita, o processo passa por mudanças significativas. A principal é a mudança do contador ao autor individual e criador, que agora sendo um escriba deve construir (tecer) com os fios recolhidos da oralidade a sua narração, buscando com isso a credibilidade do leitor. Da oralidade surge o registro, da criação coletiva a invenção solitária.

Os primeiros estudos sobre a narrativa começaram a partir da Poética de Aristóteles escritos em torno de 335 a.C., ainda hoje, muito utilizados como referência para o entendimento da narrativa. Percebe-se que esta começa com a própria história da humanidade, pois não há, em lugar algum povo sem narrativa, “sem histórias” e vem representada nas diversas linguagens e nos diferentes gêneros. Tomo emprestado a passagem de um texto de Barthes para complementar essa idéia :

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomina, na pintura...nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação.

(BARTHES, 2008, p.19)

Para a passagem dessas narrativas do oral para a escrita, houve a necessidade de se fazer escolhas “... lexicais, retóricas, estilísticas, por meio das quais a ficção e a narração se realizam: os termos chave e sua organização, o jogo dos tempos, o modo de designação das personagens... as figuras de estilo...” (REUTER, 2007, p.22), uma forma, a estrutura, com alguns elementos fundamentais, sem os quais não existiria uma história. Esses elementos respondem as questões: O que? Quem? Onde? Como? Por quê? É o viver do personagem em uma trama, num determinado tempo e espaço. São eles:

Enredo

Personagens

Tempo

Espaço

Narrador

Segundo Silva:

Movido por um sentimento do mundo e recebendo influências desse mundo, o escritor articula idéias, transforma referenciais da realidade no sentido de viver a experiência da criação e, assim, estruturar o seu texto. Alfredo Bosi descreve esse processo como “um movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos”. Através dos elementos da obra (personagem, tempo, espaço) devidamente trançados, o autor dá forma e expressa uma perspectiva cultural – perspectiva essa que se origina de sua ideologia, de seu universo de valores, de sua maneira peculiar de refletir e ver a realidade. (SILVA, 1993, p.22)

O autor inventa o narrador, aquele que conta a história e que segundo Reuter (2007, p.19) “só existe no texto e mediante o texto, por intermédio de suas palavras”. Ele é o elemento estruturador da história e sem ele a narrativa não existe. De sua boca surgem os diversos personagens que tem um papel essencial na organização das histórias, um personagem bem projetado pode conquistar o leitor. Elas permitem as ações, assumem-nas, vivem em espaços, lugares, às vezes, tão bem construídos e descritos que “acreditamos na existência desse universo e chegamos a vê-lo” (REUTER, 2007, p.52). Ainda há o tempo assim como o espaço que contribui para sabermos se a história é real ou não.

4.3 A estrutura narrativa de Propp

Para analisar a estrutura da narrativa nas produções de textos dos alunos das 5^{as} séries ou 6^{os} anos, nas aulas de língua portuguesa, da Rede Estadual de Ensino, na D. E de São José do Rio Preto, reporteime aos Estudos de Vladimir Propp (1984) “Morfologia do conto maravilhoso”.

Resgatando um pouco dessa história, houve várias tentativas para se definir as formas estruturais do conto Wundt (apud PROPP, 1984), propõe a divisão dos contos em categorias: contos-fábulas mitológicas, contos de feitiçaria puros, contos e fábulas biológicas, fábulas puras de animais, contos “sobre a origem”, contos e fábulas humorísticas, fábulas morais, Volkov (apud PROPP, 1984) divide o conto em quinze enredos: sobre os inocentes perseguidos, sobre o herói tolo, sobre os três irmãos, sobre os que lutam contra os dragões, sobre a procura de uma noiva etc. Segundo Propp, seria impossível enquadrar os contos nesta ou naquela divisão, sendo que uma história pode se relacionar a vários tipos, pois entende a estrutura da narrativa a partir de uma centena de contos de magia russos, contos que ele, no princípio de sua obra, não define, deixa que o leitor tire suas conclusões ao final da leitura para entender o que viria a ser um conto de magia.

Por conto de magia entendemos, por enquanto, os que estão classificados no índice de Aarne e Thompson entre os números 300 e 749. Esta definição preliminar é artificial, e adiante teremos ocasião de dar outra mais correta, baseada nas próprias conclusões obtidas. (PROPP, 1984, p.25).

Avançando nas investigações sobre a estrutura do conto maravilhoso, Propp (1984), conclui que o conto maravilhoso atribui ações iguais a personagens diferentes. A ação aqui é entendida como função. Assim Propp estuda os contos a partir das funções dos personagens.

O que foi possível a Propp perceber no decorrer dos estudos é que por mais diferentes que os contos fossem, os personagens realizam frequentemente as mesmas ações. Percebeu-se também que existem muitos personagens e poucas funções.

As funções serão definidas por meio de um substantivo que expressa uma ação: proibição, interrogativa, fuga; ou seja; “por função, compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação”.(Op.cit., 1984, p.26).

Constata-se que:

“I- Os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções dos personagens, independentemente da maneira pela qual eles as executam. Essas funções formam as partes constituintes básicas do conto”. (PROPP, 1984, p.27)

“II- O número de funções dos contos de magia conhecidos é limitado” (op.cit. 1984, p.27)

Tratando-se de funções, apresenta-se outra questão: em que seqüências se encontram essas funções? Propp (1984), afirma que o conto maravilhoso possui leis específicas e particulares, a seqüência dos elementos é rigorosamente idêntica. Se se alterar a seqüência dos acontecimentos, a história torna-se incoerente, como o autor próprio salienta, o roubo não pode ser efetuado antes de se arrombar a porta.

“III- A seqüência das funções é sempre idêntica”: porém nem todos os contos apresentam todas as funções.

O conto maravilhoso, habitualmente, começa com certa situação inicial. Enumeram-se os membros de uma família, ou o futuro herói... é apresentado simplesmente pela menção de seu nome ou indicação de sua situação. Embora esta situação não constitua uma função; nem por isso, deixa de ser um elemento morfológico importante... Definimos este elemento como situação inicial. (PROPP, 1984, p.31)

Sabe-se que todo texto, independentemente de que gênero seja, há uma introdução, o desenvolvimento das ações e o desfecho, contudo, apenas essa informação pouco ajudará um aluno a produzir um texto, pois o que o pequeno produtor precisa saber é que da situação inicial (aparentemente tranqüila) ao desfecho existe o conflito (intriga) e um processo de transformação. Segundo Jolibert (1994) é importante um instrumento conceitual funcional por professores e pelas crianças tanto para leitura como para produção de textos.

Neto (2007) diz que podemos comparar uma narrativa a uma receita culinária: situação inicial – a lista de ingredientes, um processo de transformação – o como fazer, a situação final – o prato pronto, faltando à receita o nó da intriga como elemento fundamental ao texto narrativo.

Para Propp (1984) em todo texto narrativo há:

Uma situação inicial - a apresentação dos personagens - o afastamento do responsável.

O desenrolar dos fatos (nó) – a proibição, a persuasão dolosa pelo antagonista, o rapto de um dos membros da família, o anúncio da desgraça, a procura.

Desfecho: castigo do antagonista, a recuperação dos raptados e o regresso.

Propp (1984), denomina trinta e uma funções divididas nesses três momentos.

- I- Um dos membros sai de casa
- II- Impõe-se ao herói uma proibição
- III- A proibição é transgredida
- IV- O antagonista procura obter uma informação
- V- O antagonista recebe informações sobre a sua vítima
- VI- O antagonista tenta ludibriar sua vítima para apoderar-se de seus bens
- VII- A vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo.
- VIII- O antagonista causa dano ou prejuízo a um dos membros da família
- IX- É divulgada a notícia do dano ou carência
- X- O herói aceita ou decide reagir
- XI- O herói deixa a casa
- XII- O herói é submetido a uma prova
- XIII- O herói reage
- XIV- O meio mágico passa às mãos do herói
- XV- O herói é conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura
- XVI- O herói e seu antagonista se defrontam em combate
- XVII- O herói é marcado (ferido em combate)
- XVIII- O antagonista é vencido
- XIX- O dano inicial ou a carência são reparados
- XX- Regresso do herói
- XXI- O herói sofre perseguição
- XXII- O herói é salvo da perseguição
- XXIII- O herói chega incógnito à sua casa
- XXIV- Um falso herói apresenta pretensões infundadas
- XXV- É proposta ao herói uma tarefa difícil
- XXVI- A tarefa é realizada
- XXVII- O herói é reconhecido
- XXVIII – O falso herói ou antagonista é desmascarado
- XXXIX - O herói recebe nova aparência
- XXX – O inimigo é castigado

XXXI – O herói se casa e sobe ao trono.

4.4 Situação inicial

Na situação inicial, às vezes, nada é dito sobre o antagonista, quem aparece é o herói⁹, o falso herói, a princesa. Uma das formas de entrada do herói em cena é o seu nascimento, geralmente acompanhado por uma profecia sobre o seu futuro.

“Deve-se assinalar também que, com frequência, a situação inicial apresenta um quadro especial, podendo ressaltar o bem-estar e prosperidade de maneira brilhante e colorida. Este bem estar serve como fundo de contraste à desgraça que advirá em seguida”.(PROPP, p.79, 1984).

Nesse mesmo quadro inicial, pintam-se os atributos dos personagens que proporciona ao conto, colorido, beleza e encanto. Fala-se de suas características: a bela princesa, o corajoso príncipe, o temível dragão, a casinha distante, o castelo, ainda o cavalo branco. E, pouco a pouco, o conto vai se metamorfoseando.

4.5 O nó da intriga

Segundo Gancho (2002) para se entender a organização dos fatos no enredo, não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o conflito. Tomemos como exemplo as histórias infantis, conhecidas por todos; imaginemos Chapeuzinho Vermelho sem Lobo Mau, o Patinho Feio sem a feiúra, a Cinderela sem a meia-noite; teríamos histórias sem graça, porque faltaria a elas o que lhes dá vida e movimento: o conflito. Seja entre personagens e ambiente, o conflito possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativa diante dos fatos do enredo.

Segundo Propp (1984) após a apresentação da situação inicial nos contos, vêm as seguintes funções: um do membros sai de casa / impõe-se ao herói uma proibição / A proibição é transgredida / antagonista recebe informações sobre sua vítima / antagonista tenta ludibriar sua vítima / A vítima deixa-se enganar, ajudando seu inimigo.

⁹ 1- Herói é o protagonista da história.

2- Herói: Homem notável pelos feitos, pela valentia – protagonista de obra literária, de história de aventura, de filme . (LUFT, 2004, 367)

3- É uma figura arquétipica que reúne em si os atributos necessários para superar de forma excepcional um determinado problema. Para os gregos, o herói situa-se na posição intermédia entre os deuses e os homens.O herói tem uma dimensão semi divina.

Para (PROPP, 1984, p.35) essas “... sete primeiras funções podem ser consideradas como parte introdutória do conto maravilhoso, enquanto que o nó da intriga está ligado ao dano”. Ou seja, é quando qualquer componente da história (personagem, fatos, ambientes) se opõem ao outro, criando uma tensão na história.

Na estrutura do conto percebe-se que a saída do herói de casa, o dano, o envio, a reação, a partida do lar constitui o nó da intriga. Em outras palavras, todas as tarefas que levam a uma busca devem ser consideradas como elementos do nó da intriga. Um número bem grande de funções agrupou-se em pares: proibição – transgressão, interrogatório – informação, combate-vitória, perseguição-salvamento etc.

Do ponto de vista morfológico podemos chamar de conto de magia a todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou uma carência (a) e passando por funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), a obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs), etc. (PROPP, 1984, P.85)

A título de exemplo, buscarei apoio em um conto de Andersen, 1987, chamado “O Guardador de porcos”:

Na situação inicial é apresentado o herói e uma proibição:

Era uma vez um príncipe pobre. Tinha ele um reino muito pequeno, mas suficientemente grande, apesar disso, para que pudesse casar, e casar ele queria.

Não deixava de ser atrevimento de sua parte perguntar à filha do Imperador: “Não me queres para marido?” Pois foi o que ele fez... Pelo menos umas cem princesas o teriam aceito de mão beijada, e ainda por cima agradecido. Ela, porém, a filha do imperador, é que não quis saber disso. (ANDERSEN, 1987, p.214)

Na seqüência, na tentativa de conquistar a princesa, o príncipe manda à princesa os presentes mais preciosos considerados por ele: uma rosa e um rouxinol. Contudo, a princesa estava irredutível e recusara os presentes vindos do príncipe não lhes dando o menor valor. Mas...o príncipe sai de casa em busca do desatamento do nó, a conquista da amada, o combate.

O príncipe, porém, não desistia assim tão facilmente, nem se deixava desencorajar. Pintou o rosto com tinta marrom e preta, afundou bem o boné na cabeça e foi bater à porta do castelo.

- Bom dia, Imperador – disse ele – Não me poderia dar um serviço aqui no castelo?

Preciso de um rapaz que saiba tomar conta dos porcos. São muitos os porcos que possuo. (ANDERSEN, 1987, p.216)

O príncipe passa a viver num quartinho ordinário, junto ao chiqueiro. Passava o dia trabalhando e num desses dias, ao cair da noite fez uma panelinha que, ao ferver, tocava uma velha melodia. Essa melodia serviu de chamariz para aproximar a princesa daquela casa. Era a melodia que ela sabia tocar. A princesa desejou a panela, pediu às suas damas de honra para perguntarem ao “guardador de porcos”, quanto ele queria pela panela. E ele respondera que queria beijos em troca. A princesa, contrariada, tentou suborná-lo, mas no final o príncipe acabou ganhando os beijos e a princesa a panela. O príncipe não desistiu de sua conquista, inventa várias estratégias para aproximar e beijar a princesa. No desenrolar da história retomo as palavras de Propp, 1984, citadas acima “A função final pode ser a recompensa (F), a obtenção do objeto procurado”.

Um certo dia o Imperador observa de longe um ajuntamento de pessoas e se pergunta: “Que ajuntamento será aquele no chiqueiro?” (1987, p.219) As damas de honra estavam tão ocupadas com a contagem dos beijos para que a transação fosse correta que não perceberam a aproximação do Imperador que ficou irado com a cena que presenciara.

Assim, expulsa do reino tanto o porquenho quanto a princesa que lamentava: “- Ai de mim! Sou uma miserável!... antes eu tivesse aceito o belo príncipe! Quanto sou infeliz, ai!” (ANDERSEN, 1987, p.220)

O guardador de porcos esconde-se atrás de uma árvore, se limpa, se troca e aparece na figura do lindo príncipe e diz:

- Vim somente para desprezar-te, ouviste? – Disse ele – Não quiseste um príncipe honesto! Não gostaste da rosa e do rouxinol, mas beijaste o guardador de porcos em troca de uns brinquedos sem valor! Agora tens o que mereces!

E, dito isto, voltou ele para o reino, fechou a porta e aferrolhou -a. Só restava à princesa ficar do lado de fora, e cantar:

¹⁰Ach du lieber Augustin,
Alles ist weg, weg, weg...

(Op.cit, 1987, 220)

¹⁰ Antiga canção satírica alemã, cujo texto, em tradução literal, é o seguinte:

Meu caro Agostinho

Tudo se foi, se foi, se foi... (Apud em Andersen, 1987, p.216)

Vejamos a estrutura do conto:

ANTES	DURANTE	DEPOIS
ESTADO INICIAL - EQUILÍBRIO	DESEQUILÍBRIO	ESTADO FINAL - EQUILÍBRIO
“Era uma vez um príncipe pobre. Tinha ele um reino muito pequeno, mas suficientemente grande, apesar disso, para que pudesse casar, e casar ele queria.” Não deixava de ser atrevimento de sua parte perguntar à filha do Imperador: “Não me queres para marido?” Pois foi o que ele fez... Pelo menos umas cem princesas o teriam aceito de mão beijada, e ainda por cima agradecido. Ela, porém, a filha do imperador, é que não quis saber disso.”	“O príncipe, porém, não desistia assim tão facilmente, nem se deixava desencorajar. Pintou o rosto com tinta marrom e preta, afundou bem o boné na cabeça e foi bater à porta do castelo. - Bom dia, Imperador – disse ele – Não me poderia dar um serviço aqui no castelo? - Preciso de um rapaz que saiba tomar conta dos porcos. São muitos os porcos que possuo.” Na tentativa de conquistar a princesa, passa a morar num quartinho ordinário e a usar de todas as artimanhas, contudo em todas as situações a princesa tenta suborná-lo.	A princesa é pega pelo pai aos beijos com o “porqueiro” e ambos são expulsos do reino. “- Ai de mim! Sou uma miserável!... antes eu tivesse aceito o belo príncipe! Quanto sou infeliz, ai!” - Vim somente para desprezar-te, ouviste? – Disse ele – Não quiseste um príncipe honesto! Não gostaste da rosa e do rouxinol, mas beijaste o guardador de porcos em troca de uns brinquedos sem valor! Agora tens o que mereces!

Analisando o conto à luz da teoria de Propp (1984), evidencia-se logo no início uma proibição – nó (a rejeição da princesa), em seguida, a saída do personagem principal (o príncipe) de casa, em busca da conquista da princesa. Passa por privações e a viver num quartinho miserável. Entre o querer e a conquista há uma transformação: o príncipe percebe a futilidade da

princesa e a despreza no final do conto. Pode-se dizer que volta ao equilíbrio, contudo não como o inicial.

Ao ler esse texto, poder-se-ia imaginar que este esquema poderia ser utilizado apenas com contos de magia; contudo, segundo Propp (1984, p. 92) “... alguns contos não de magia, bastante raros, podem ser construídos segundo o esquema citado. Um número considerável de lendas, fábulas de animais e algumas novelas isoladas possuem a mesma construção”. Deduz-se que, para todos os textos, sendo eles narrativos, pode-se utilizar o mesmo esquema. E ainda, a partir das funções estabelecidas por Propp (1984), constroem-se infinitas histórias, assim como as notas musicais podem-nos proporcionar a composição de melodias sem fim.

Considerando que essa estrutura é muito importante para a construção de uma história, vale aqui ressaltar que o elemento cuja presença é obrigatória em todos os contos é o dano e a carência, ou seja, a intriga. Outro aspecto importante é a presença nos contos da sucessão invertida das funções. O conto habitual apresenta geralmente primeiro o dano e depois um herói que resolve a problemática. Exemplo:

“Minhas pobres flores estão todas mortas – disse a pequenina Ida – Estavam tão bonitas à noite passada, e agora todas as flores pendem, murchas. Por que será? – Perguntou ao estudante de quem gostava muito e estava sentado com ela no sofá.” (ANDERSEN, 1987, p.36).

Já na sucessão invertida, aparece primeiro o herói e depois o dano. Muitas vezes, o herói toma conhecimento do problema (o nó da história) durante o seu caminho. Transcrevo aqui um trecho do conto “Fita verde no cabelo”, de João Guimarães Rosa (1992):

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam.

Todos com juízo, suficientemente, menos uma menininha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia.

Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí, que indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. (ROSA, 1992)

A protagonista do conto, Fita -Verde é apresentada indo atravessar o bosque. Não tem mais medo do lobo, pois este foi exterminado pelos lenhadores. Vive em um lugar onde todos têm juízo, menos ela. No caminho à casa da avó, escolhe o caminho mais longo, pois não há mais perigo (conflito). Brincava com as borboletas e divertia-se com as avelãs do chão...Demorou em chegar até lá, e no caminho não se deparou com problema algum...Até que...

A avó estava na cama, rebufada e só. Devia, para falar agitado e fraco e rouco, assim de ter apanhado um ruim defluxo.

Depõe o pote e o cesto na arca e vem perto, e vem para perto de mim , enquanto é tempo.

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

- Vovozinha, que braços tão magros, os seus e que mãos tão trementes!

- É porque não vou poder mais te abraçar, minha neta...- a avó murmurou.

- Vovozinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!

- É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta...- a avó suspirou

.....-

Vovozinha, eu tenho medo do lobo!...

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

(ROSA, 1992)

Percebe-se com a leitura desse trecho do conto, que o ponto culminante fica por conta do final quando a protagonista encontra com a avó na cama adoentada, mórbida. Fita - Verde se assusta como se fosse ter juízo pela primeira vez, sente medo com o problema que se depara e, de imediato, há no seu interior uma mudança inesperada.

4.6 A estrutura narrativa observada nas produções textuais

Para esta investigação, optei por observar nas produções de textos escolares (num total de 32 textos) incluindo as duas séries observadas, 6^{as} ano e 7^{as} séries do Ensino Fundamental, utilizando a essência de uma estrutura da narrativa simplificada e linear, sem entrar em detalhes quanto às funções dos personagens. Definir o trabalho com esta estrutura narrativa resulta de minha experiência em sala de aula, verificar que crianças nessa fase escolar, ainda não têm o

domínio de uma escrita com estruturas mais complexas. Essas estruturas simplificadas lineares compreendem:

- 1- Uma situação inicial: Desfile dos personagens da trama, alguns dados sobre sua vida e do ambiente onde moram. E uma vaga menção do que vai acontecer com eles futuramente
- 2- Desenvolvimento: Surge um problema (um nó) na trama, que será conduzido a um ápice da história chamado de clímax. Em torno da problemática, processa-se uma transformação.
- 3- Desfecho: A resolução ou não dos acontecimentos descritos nas outras etapas. A transformação se efetiva.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

5.1 Biblioteca: Sala de leitura

Os livros podem não alterar nosso sofrimento, os livros podem não nos proteger do mal, os livros podem não nos dizer o que é bom e o que é belo, e certamente não terão como nos livrar do destino comum – a tumba. Mas os livros nos abrem miríades de possibilidades: de mudanças, de iluminação. Pode ser que nenhum livro por mais bem escrito que seja, consiga remover uma grama de dor que seja da tragédia do Iraque ou de Ruanda, mas pode bem ser que não haja livro, por mais mal escrito que seja, que não contenha alguma epifania para algum leitor
Manguel

Ao ler essa passagem da obra de Manguel, recordo-me mais uma vez da inscrição contida na Biblioteca de Alexandria: “Lugar de Cura da Alma”, destruída há muitos séculos atrás. Historiadores tentaram reconstruir uma imagem desse lugar, quase que sagrado. O que se sabe é que lá estava reunido o maior acervo de conhecimento já existente historicamente, tendo servido de epifania a tantos leitores.

Lembro-me de uma conferência proferida por Bartolomeu Campos de Queirós (2006)¹¹ quando dizia que ao nos depararmos com a beleza da literatura, dói tanto que sentimos a necessidade de dividir com o outro. É a beleza mobilizadora do livro...da leitura. É a epifania definida por Manguel, encontrada nos livros que habitam a biblioteca, lugar este inspirador, onde o mundo lá fora não existe, apenas espaços e livros.

A biblioteca em observação, sendo um dos espaços que deveria privilegiar a leitura e a divulgação da beleza transformadora do livro, como descrita por mim, é ventilada, espaçosa e iluminada. Para atendimento ao público, a biblioteca escolar conta com duas professoras de língua portuguesa, readaptadas. Segundo uma das professoras-bibliotecárias, que respondeu ao questionário, há na biblioteca um acervo, em torno de 1800 livros, além de dicionários, enciclopédias e revistas. Quanto à frequência dos alunos à biblioteca é de: 100 a 150 alunos mês, que a procuram para retirada de livros para leitura e pesquisa. A professora salienta que o “incentivo do professor é o mais importante nesse processo!”

Uma das perguntas feitas à bibliotecária foi sobre a existência de um projeto destinado ao incentivo da leitura na biblioteca. NÃO, foi a resposta.

¹¹ - Palestra proferida no III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil do Oeste Paulista. Presidente Prudente, São Paulo. Ano 2006

Todas as vezes que fui à escola, procurei visitar a biblioteca. É um espaço bem organizado, propício para acolher livros e leitores e, com certeza, para ser o primeiro espaço de mediação para a leitura. Contudo, muitas vezes, encontrei-a de portas fechadas ou vazia... (de gente), e silenciosa, como uma igreja. E assim como Manguel (2005) tinha a impressão de ouvir os livros me chamar. Ainda como Calvino (2003) lançava sobre os livros um olhar desgarrado, ou melhor: os livros é que me olhavam com um olhar perdido, como o dos cães nos cercados do Canil Municipal quando veem um ex-companheiro ser levado na coleira pelo dono que veio resgatá-lo.

Nunca vi a biblioteca escolar em movimento, nenhum aluno, nem mesmo aqueles das duas salas observadas:

6º ano – Nenhum aluno dessa série freqüentou a biblioteca esse ano.

7º ano – Apenas 10 alunos freqüentaram a biblioteca até o início de julho.

Na porta havia uma inscrição muito diferente da Biblioteca de Alexandria, apenas: Horário de funcionamento: das 8 às 12 h.

Manguel afirma que “O amor às bibliotecas, como a maioria dos amores, deve ser aprendido. Ninguém que pise pela primeira vez num aposento repleto de livros saberá instintivamente como se comportar nem o que se espera, o que se promete e o que é permitido”.(MANGUEL, 2006, p.13).

E se esse amor for ensinado, quem sabe os alunos possam, assim como Manguel (2006), sentir um prazer aventureco em se perder entre as estantes carregadas, confiando supersticiosamente que alguma hierarquia de letras ou números que os conduza, um dia, ao destino prometido. Ou quem sabe, um dia, queiram dormir uma noite na biblioteca para tornar o espaço verdadeiramente seu...assim como fazem os cães quando demarcam o território, Manguel (2005). Nóbrega acrescenta que:

A biblioteca, ao longo de sua história, tem lutado para mostrar que não é só lugar de estoques estanques, mas, sim, um espaço de possibilidades de transformação do que foi cristalizado. É vida em ebulição, oportunidade de comparação, pelo fato de ler, tanto das idéias registradas nos variados suportes de leitura, quando as multiplicadas na oralidade, argumentadas em narrativas e discursos em palestras, conversas e debates. Ainda que muitos continuem a conceituá-la como somente uma “caixa de livros”, na biblioteca há sempre uma tensão de vida entre suas três faces principais: a face guardiã, que preserva os tesouros da humanidade; a face disseminadora, que oportuniza o acesso à construção humana; a face

educadora , que instiga a uma constante inquietude em busca da apropriação do conhecer e criar caminhos possíveis de reflexão e ação. (NÓBREGA, 2009, p.105)

Contudo, nessa escola, na biblioteca observada, os livros continuaram lá, nas estantes, como estoques estanques à espera humildemente de alguém que os livrem do bolor, da poeira, das prateleiras.

5.2 Análise dos questionários - professores

PROFESSORES: A concepção dos professores sobre leitura e produção textual nos 6ºs anos e 7ºs anos do Ensino Fundamental

O objetivo do questionário aplicado às docentes da disciplina de “Leitura e produção de textos” foi caracterizá-las quanto à sua formação e prática. O questionário, que consta no apêndice 4 deste texto, é composto por dezessete questões. Da 1ª a 9ª questão destinam-se a identificar informações como: ACT ou efetiva, formação inicial, tempo na profissão, se a formação inicial capacitou-as para o trabalho em sala de aula, se as profissionais participam de capacitações e se estas colaboram para o trabalho em sala de aula.

As duas professoras são efetivas na rede, formadas em Letras e participam de formações esporádicas. Ao serem indagadas sobre a concepção de leitura e produção textual responderam:

Professora A:

Leitura: ler diariamente sobre todos os assuntos, os mais diferentes possíveis.

Produção de textos: de acordo com a leitura, somado à orientação da estrutura do texto, produz-se bom texto.

Professora B:

Leitura: Ler amplia a visão de “mundo” e do próprio ser, apresenta sua existência, dá vida às mentes adormecidas pelas modernidades, prospera o vocabulário, aponta caminhos para a escrita.

Observa-se nas falas das professoras uma concepção de leitura que amplia conhecimentos e que possibilita ao aluno escrever. As dificuldades encontradas pelas professoras no seu trabalho com leitura e produção de textos são:

Profª A : xerox limitado e o número de livros (do mesmo título) não condiz com o número de alunos da sala de aula.

Essa informação não confere, pois no início do ano, as crianças dessa turma receberam um kit de livros da Secretaria de Educação do Estado de S.Paulo:

- Juca Pirama e os Timbiras – Gonçalves Dias
- Comédias para se ler na escola – Luís Fernando Veríssimo
- Reinações de Narizinho (Volume I e II)- Monteiro Lobato

Quanto às dificuldades dos alunos em relação à leitura:

Profª A: *Não existem problemas graves de leitura e produção de textos (em geral). A dificuldade é sempre a mesma: o acompanhamento e estímulo constantes dos pais.*

Na verdade, a professora A não relata as dificuldades de aprendizagens de seus alunos, mas sim uma “suposta causa” para suas dificuldades que não são citadas.

A profª B relata que na leitura, os alunos têm dificuldades de sair da superficialidade da codificação, já na produção de textos a dificuldade está no vocabulário curto, ausência de sensibilidade para descrever os diferentes elementos textuais, adequando-os aos contextos.

Ao perguntar sobre a frequência com que os alunos escreviam, ambas responderam quinzenalmente. No entanto, não foi isso que presenciei: no período de observação apenas uma produção foi solicitada e escrita.

Ao ser solicitada a opinião das professoras sobre: “Quem tem o hábito da leitura, escreve melhor?”

As professoras responderam afirmativamente e salientaram que:

“Escrevemos ou falamos daquilo que conhecemos.”

“Ler permite que se possa ser mais inventivo, perspicaz e habilidoso na argumentação.”

Em outra questão, solicitei que relatassem quais atividades deveriam ser enfatizadas para formar um aluno leitor e escritor.

Profª A : *Leitura mais orientação da estrutura textual.*

E a professora ainda persiste:

Acompanhamento familiar na vida escolar de seus filhos apoiando o professor em seu trabalho.

Profª B: Colocar os alunos em contato com diferentes tipos de textos e temáticas, possibilitar que construam hipóteses interpretativas por meio de releituras. As leituras devem ser constantes e compartilhadas para finalizar com a escrita.

Notei que a professora A apenas cita as atividades de leitura e orientação textual para a formação do aluno/leitor/escritor. Parece desconhecer o processo complexo da interação entre leitor/ texto. O que mais a preocupa é a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos alunos.

Sabemos que a família tem papel importante na formação do aluno/leitor, mas esse não é o único caminho, quando em casa não há hábito, a escola tem papel duplicado. O que percebi , foi o desconhecimento de concepções teóricas que ajudem-na a refletir sobre uma verdadeira formação de um aluno leitor/escritor.

Já a professora B, vê a possibilidade de se formar leitores / escritores por meio do contato constante com diferentes textos e temática; percebe-se também uma preocupação com o compartilhamento / interação em seu discurso.

5.3 Análise dos questionários dos alunos 7ºs anos (6ª SÉRIE)

Ao aplicar os questionários aos 7ºs anos, quis verificar qual a relação do aluno com a “leitura” e, conseqüentemente, com a “produção de textos”. Foram analisados 27 questionários do 7º ano, grupo constituído por 66,66% de mulheres e 33,33% de homens, na idade de 11 a 15 anos.

Com a primeira questão procurei verificar o gosto de cada aluno pela leitura, onde o resultado obtido foi o seguinte: 88,88% disseram gostar de ler e 11,11% disseram que não. Na 2ª questão justificaram o não gosto pela leitura: “*muitas vezes o texto é grande e dá preguiça*” e “*não gosta de ler porque não é atento à leitura*”.

Na 3ª questão: Em sua casa há livros?

96,29% responderam que sim.

3,7% responderam que não.

TABELA 1: Quantos livros em média, há em sua casa?

01 a 10 livros	12 sujeitos	44,44%
11 a 20 livros	08 sujeitos	29,44%
50 a 100 livros	02 sujeitos	7,4%
Mais de 200 livros	02 sujeitos	7,4%
Muitos livros	01 sujeito	3,7%
Não informou	02 sujeitos	7,4%

TABELA 2 : Você costuma ler em casa?

23 alunos	Sim	85,18 %
03 alunos	Às vezes	11, 11 %
01 aluno	Não	3,7 %

A questão: “O que você costuma ler em casa?” tinha como objetivo caracterizar os hábitos de leitura dos alunos e ainda observar a relação entre as leituras pessoais e as escolares. No grupo de alunos, as respostas dadas revelam um gosto eclético e se aproximam das respostas da questão seguinte: “Que tipos de livros você gosta de ler?”

- Jornal “Bom dia” - Gibi Jornal e revista - Piada e história em quadrinhos - Revistas e jornais - Gibis - Revistas e gibis - Revistas de adolescente	- História de terror, aventura - Memórias Inventadas – Manoel de Barros - Livros - O coruja - Livros da escola e de casa - Livros de aventura, romance
- Poemas, aventuras e romance	- Orkut¹², revistas e receitas culinárias - Livros de biografia

A maioria dos alunos, com 85,18% afirmam ler em casa, no entanto, percebe-se uma preferência por revistas (de adolescente), jornais (Bom Dia – que é o Jornal da Região), gibi (Histórias em quadrinhos), Orkut e duas leituras incomuns à idade: Receitas culinárias e livros de Biografia.

Em segunda instância aparecem os livros: História de terror, aventura, romance e poemas. Um dos alunos ressalta: “Leio poemas, aventuras e romance, menos tragédia”. Os livros doados pela Secretaria de Educação de São Paulo aparecem em algumas respostas: Memórias Inventadas e O Coruja. Um dos alunos disse que lê “Memórias Inventadas” quando tem tempo.

Percebe-se um grupo de alunos que lê em casa, não necessariamente livros. A preferência por gibis, revistas etc, que diferentemente de uma leitura de livros, exige concentração por menos tempo, o que pode atrair um leitor não experiente.

Os alunos que responderam não gostar de ler na 1ª questão, confirmaram ao responderem nessa questão que não leem em casa.

¹² O Orkut é uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de Janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google.

TABELA 3: Que tipo de livros você gosta de ler?

POEMA (POESIA)	05 alunos	18,51 %
AVENTURA	05 alunos	18,51 %
GIBI (HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, PIADAS)	04 alunos	14, 81 %
AVENTURA, COMÉDIA E ROMANCE	03 alunos	11, 11 %
ROMANCE	02 alunos	7, 4 %
TERROR, AVENTURA E SUSPENSE	01 aluno	3,7 %
HIP - HOP	01 aluno	3,7 %
HISTÓRIAS DE AMOR	01 aluno	3,7 %
TODOS (QUE SEJAM LEGAIS E INTERESSANTES)	01 aluno	3,7 %
NENHUM LIVRO	01 aluno	3,7 %

Em relação ao tipo de livros que gostam de ler obtive os seguintes resultados, no rol dos prediletos com 18,51 % : os poemas e os livros de aventura. Coelho (1995) afirma que crianças na faixa etária de 10 anos em diante gostam de narrativas de aventuras. Essa informação explica essa preferência dos alunos.

O gibi apesar de não ser um livro, aparece como leitura preferida em 14,81 % dos questionários respondidos. Apenas 01 aluno (3,7 %), disse não gostar de NENHUM livro, tendo afirmado antes que não gosta de ler.

Ao analisar a tabela acima, percebe-se um gosto diversificado, aparecendo até mesmo leituras sobre Hip – Hop.

TABELA 4 : Alguém de sua família gosta de ler? Quem?

Dos 27 alunos que responderam aos questionários, 24 (88,88 %) afirmaram que algum membro da família gosta de ler, 03 alunos (11, 11 %) afirmaram que NINGUÉM na família gosta de ler. Para se contagiar uma criança com o gosto da leitura é imprescindível a presença de um adulto experiente que de fato goste de ler e enrede-o em sua teia de prazeres. Muitas vezes, na família, encontramos esse adulto que faz com que o aluno se constitua como leitor. Nos questionários apareceram os seguintes familiares que disseminam esse gosto no âmbito familiar:

MÃE	09	33,33 %
PAI E MÃE	04	14,81 %
TODOS	04	14,81 %
MÃE E IRMÃOS	03	11,11 %
MÃE, IRMÃOS E PAI	01	3,7 %
IRMÃ E TIA	01	3,7 %
IRMÃ	01	3,7 %
PAI	01	3,7 %
NINGUÉM	03	11,11 %

Percebe-se claramente, a presença da mãe como leitora em 22 questionários (81,48%), o que pode ser um ponto positivo para estimular deveras o prazer pela leitura às crianças. É evidente que apenas vir a família ler não é o suficiente para que a criança sinta prazer na leitura. Os pais podem estimulá-las por meio de contação de histórias, presenteando-as com livros, conversando com as crianças a respeito das leituras que estão fazendo. Dessa forma, os pais terão grande chance de formar leitores que se diferenciarão daqueles que tiveram contato com a leitura apenas na escola. O leitor que se inicia a leitura na família compreende melhor o mundo ao qual pertence, desenvolvendo o senso crítico mais cedo.

TABELA 5: Alguém da sua família costuma contar-lhe histórias?

19 ALUNOS	NÃO	70,37 %
08 ALUNOS	SIM	29,62 %

Diferentemente da tabela anterior, que revela uma grande maioria de familiares que gostam de ler, em apenas 08 casos (29,62 %), há a contação de histórias pela família, que são voltadas para compartilhar as experiências e as vivências do dia a dia ou de um passado remoto.

Alguns dos alunos dos 70,37 % justificaram que “quase ninguém tem tempo” ou “nunca contaram”.

É a modernidade que chegou aos lares brasileiros, pais saem para trabalhar, voltam à noite e são absorvidos pelos meios de comunicação que contam as velhas histórias ouvidas todos os dias, de uma maneira tão fascinante, que a família se cala, e os velhos contadores não se arriscam a abrir a boca. Contrariando a idéia de que é pela voz da mãe e do pai, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas do cotidiano ou memórias do passado que a criança tem o primeiro contato com o texto.

Você está lendo livros agora? Qual?

25 alunos responderam que sim – 92,59 %

02 alunos responderam que não - 7,4 %

Um dos alunos que respondeu não estar lendo nenhum livro, afirmou anteriormente não gostar de ler. Outro, apesar de dizer gostar de ler, afirma estar de férias depois de ler um livro de 300 p.

TABELA 6 – Livros que estão lendo:

21 alunos	Memórias Inventadas – Manoel de Barros	77,77 %
01 aluno	Almanaque / Ruth Rocha e Memórias Inventadas – Manoel de Barros	3,7 %
01 aluno	Marley e eu e Memórias inventadas – Manoel de Barros	3,7 %
01 aluno	Sempre o teu amor	3,7 %
01 aluno	O coruja – Aluísio de Azevedo	3,7 %
02 alunos	Não estão lendo	7,4 %

De todos os alunos que responderam ao questionário, 23 (85,18 %) estão lendo “Memórias Inventadas” de Manoel de Barros, que faz parte de um conjunto de três livros de escritores clássico distribuídos pela “Secretaria de Estado de Educação de São Paulo”, ação do Projeto Apoio ao Saber, com o objetivo de fazer com que a leitura fizesse parte da vida cotidiana

dos estudantes, visto que eles poderiam ser levados para casa. Ainda, o kit é um incentivo para que as famílias iniciem um acervo e descubram o prazer da leitura.¹³

Faz parte do acervo do 7º ano:

- Papéis avulsos – Machado de Assis
- Memórias Inventadas – Manoel de Barros
- O coruja – Aluísio de Azevedo

“O Coruja”, que também faz parte do kit, está sendo lido por 01 aluno (3, 7 %). O nome do livro “Papéis avulsos” não apareceu em nenhum questionário. Apenas 03 títulos que não fazem parte dos kits foram citados.

TABELA 7- Você leu quantos livros no ano de 2008 e 2009?

ANO DE 2008

01 a 05 LIVROS	16 alunos	59,25 %
06 A 10 LIVROS	02 alunos	7,4 %
10 a 20 LIVROS	01 aluno	3,7 %
20 a 30 LIVROS	03 alunos	11,11 %
100 LIVROS	01 aluno	3,7 %
BASTANTE	01 aluno	3,7 %
NÃO SE LEMBRA	02 alunos	7,4 %
NENHUM LIVRO	01 aluno	3,7 %

¹³ - Informações obtidas no site: www.educacao.sp.gov.br / Acesso em 15 de agosto de 2009, as 12.26 h.

ANO DE 2009

01 A 03 LIVROS	17 alunos	62,96 %
04 a 05 LIVROS	03 alunos	11,11 %
10 a 20 LIVROS	04 alunos	14,81 %
BASTANTE	01 aluno	3,7 %
NÃO SE LEMBRA	01 aluno	3,7 %

O mais interessante desses dados coletados e analisados foi que todos os alunos que disseram não gostar de ler, leram ao menos 01 livro no ano anterior, no entanto, o único aluno que respondeu não ter lido NENHUM livro, diz gostar de ler, ter muitos livros em casa e conviver num ambiente, onde todos gostam de ler.

TABELA 8 – Do kit de livros recebidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, você leu algum?

21 ALUNOS	Memórias Inventadas – Manoel de Barros	77,77 %
03 ALUNOS	Memórias Inventadas – Manoel de Barros e O Coruja – Aluísio de Azevedo	11,11 %
01 ALUNO	O Coruja – Aluisio de Azevedo	3,7 %
01 ALUNO	Está lendo “Memórias Inventadas”-	3,7 %
01 ALUNO	Não leu ainda	3,7 %

“Memórias inventadas” foi ou está sendo lido por 77,77 % dos alunos, 3,7 % leu apenas “O coruja” e 11,11 % leu dois livros do kit, apenas um aluno não leu nenhum livro do kit. O livro mais lido foi “Memórias Inventadas – Manoel de Barros”, com 88,88 % dos alunos. Um dos alunos disse estar lendo “Memórias Inventadas” e não estar gostando do livro. Esse aluno não gosta de ler.

TABELA 09 – Você gosta de produzir textos?

13 ALUNOS	NÃO	48,14 %
10 ALUNOS	SIM	37,03 %
02 ALUNOS	MAIS OU MENOS	7,4 %
01 ALUNO	DE VEZ ENQUANDO	3,7 %
01 ALUNO	ADORA (MUITO)	3,7 %

Ao analisar detalhadamente a questão referente ao “gosto em produzir textos”, constateei um dado alarmante e desanimador, já que apenas 11 sujeitos responderam gostar de produzir textos, o que representa 40,74 % dos questionários respondidos; desses 01 (3,7) disse que “adora muito produzir texto”, 48,14% dos alunos afirmaram não gostar de produzir textos e 11,11% gostam mais ou menos, resposta esta que está próxima à negatividade.

Um dos alunos explica que gosta muito de produzir textos, principalmente, “quando se trata de competição”.

Outro, ao contrário, fala de sua angústia ao escrever “sai tudo errado e eu tiro nota baixa”.Esse depoimento endossa o que Leal (2008) afirma em seu texto, que o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, pois sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz.

Percebi que os estudantes têm o conceito de “Redação” e não de “Produção de Textos”, escrevem para o professor ou para competição. De acordo com Geraldi “Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve a palavra que foi dita pela escola” (GERALDI, 1984, p.122)

TABELA 10 – Quais as dificuldades que você sente ao produzir um texto?

Ao indagar sobre as dificuldades de produção de textos, muitas foram as respostas:

22 ALUNOS	Tem dificuldades diversas	81,48 %
03 ALUNOS	Não tem dificuldades	11,11 %

01 ALUNO	Não respondeu	3,7 %
01 ALUNO	Se a professora explicar bem, não tem dificuldades	3,7 %

Dificuldades:

- Produzir um final interessante - De produzir o cenário - Como encerrar o texto - Não sei como começar - Depende do tema que é proposto - Fazer um fim dramático e surpreendente	- Contar a história como a professora diz - Medo de errar e do que falar - De inventar um texto - Muitas dificuldades
- Quando não tenho idéias - Falta de criatividade	- Ortográficas - Pontuação - Parágrafos

Dentro da situação escolar existem relações rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único - leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente dará uma nota). Mais precisamente fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e visão de língua do professor. *Serviço a La carte.* (BRITO, 1984, p.112)

Essa passagem do texto de Brito (1984) fica evidente na fala de um dos alunos que respondeu ao questionário “Tenho dificuldades de contar a história como a professora diz”. Ele aprendeu na escola mandatária que apenas o “modelo” do professor é o correto e o único que irá ler o seu texto.

Outro aluno salienta sobre o medo de errar (erros ortográficos) e do que falar. É o medo da famigerada caneta vermelha, da correção centrada em erros ortográficos e em deslizes gramaticais. É o sentimento de incapacidade ao se deparar com sua “redação” toda borrada de vermelho. Leal (2008) afirma que podemos perceber em diferentes práticas escolares uma grande preocupação dos professores em assinalar os problemas lingüísticos (aqui entendidos como gramaticais, ortográficos, estruturais), nos textos dos aprendizes, com receio de que, se assim não

procederem, estarão sustentando os “erros” e deixando de ensinar. No entanto, acrescenta Leal “os saberes e conhecimentos lingüísticos revelados no texto possa transformá-los em subsídios para o seu planejamento, isto é, para o que de fato, precisa ensinar”.(LEAL, 2008, p.65).

Um dos alunos associa a sua dificuldade “em não entender a história” por ler pouco. É a falta da criatividade, das idéias que não vêm. Como diz Geraldi (1984), é a falta do que dizer. Falta de uma razão para dizer o que se tem a dizer e ainda, a falta de uma estratégia para dizer o que se tem a dizer. Essas respostas poderiam obter se houvesse o hábito da leitura e a interlocução na sala de aula entre professor/aluno/texto. Segundo Guedes (2009) “Quanto mais leitura, maior o acervo de modelos para ser comparado, pesados, medidos, aceitos, rejeitados, trocados, mais profundo o processo de autoconhecimento e maior a chance para a produção de texto, ao mesmo tempo inteligível e original.” (GUEDES, 2009, p. 94)

Notei que a maioria dos alunos aponta como dificuldades: os erros ortográficos, de pontuação e de paragrafação; é a concepção de produção de textos que os alunos conhecem: um ato mecânico de escrever, pois segundo Guedes (2009) e Antunes (2009) ao falar-se sobre língua portuguesa na escola, é comum falar-se simplesmente em aulas de gramática, como se uma coisa se equivalesse à outra, ainda como afirma Guedes “longe da concepção da produção de textos que pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria para seu trabalho”.(GUEDES, 2009, p.90)

Na seqüência, percebi preocupações com a estrutura do texto: Não saber como terminar um texto, com um final interessante ou dramático. Jolibert (1994), diz que é importante um instrumento conceptual utilizável pelos professores e pelas crianças tanto para a leitura como para a produção de textos, pois uma estrutura é um princípio de organização do texto.

ANTES	DURANTE			DEPOIS
Estado Inicial	TRANSFORMAÇÕES			Estado final
Equilíbrio 1	PROCESSO DINÂMICO			Equilíbrio 5
	Provocação 2	Ação 3	Sanção Consequência 4	

(LARIVAILLE apud JOLIBERT, 1994, p.28)

Se o professor fizer com os alunos, durante as primeiras leituras, essas observações a respeito da estrutura no texto, assim como sugere Larivaille apud Jolibert (1994), elas a utilizarão em suas produções:

Na fala “se a professora explicar bem, eu não tenho dificuldades em escrever”, percebe-se que “os alunos esperam que o professor conduza o processo, faça com que ele avance” (GUEDES, 2009, p.84) e que ele deixe de ver a produção de textos como um arame farpado.

E um dos alunos confessa o seu penoso processo de escrever “não sei como começar”.

TABELA 11: De onde vêm suas idéias para escrever?

14 ALUNOS	Idéias de livros e histórias que leram	51,85 %
06 ALUNOS	Da cabeça	22,22 %
03 ALUNOS	De experiências pessoais	11,11 %
01 ALUNO	Internet	3,7 %
01 ALUNO	Da imaginação	3,7 %
01 ALUNO	Não tem idéias	3,7 %

Comentei no capítulo 3 sobre as dificuldades que o autor sente ao escrever, ao perceber a folha em branco à sua frente, o texto sem querer fluir. É o pular de uma história a outra, girar em torno de uma mesma história, fugir dela, rasgar a folha...criar outra. Como afirma Calvino “escrever representa para mim uma operação de tal peso que me esmaga”.(CALVINO, 2003, p.176)

Sentimento diferente do copista que “vivía simultaneamente em duas dimensões, a da leitura e da escrita; podia escrever sem a angústia do vazio que se abre diante da pena...” (CALVINO, 2003, p.182) assim como os copistas da Biblioteca de Alexandria.

E de onde vêm as idéias para acabar com essa tortura?

Dos 27 alunos que responderam ao questionário, 14 (51,85 %) dizem que suas idéias vêm de leituras de livros, jornais, revistas, teatros que assistiram. O que comprova a fala de um dos alunos que respondeu ao questionário: *Ah! Eu pego um pedacinho de uma história, depois pega um pedacinho de outra, junto tudo e invento bastante coisa.*

É o tecer de uma história a partir de palavras de outrem, em consonância com sua experiência. E tornar outro texto, com suas palavras e suas vivências. É o ler que leva o texto ao extremo, ao espaço em branco que abre a possibilidade de escrever um outro texto. Como dito anteriormente ninguém escreve do nada, é sempre necessária leitura diversificada e de qualidade para que o aluno encontre idéias para escrever.

Os alunos citam também por duas vezes TV e filmes (7,4 %), 06 sujeitos (22,22%) dizem que as idéias vêm da cabeça, 03 (11,11 %) afirmam que as idéias vêm de experiências pessoais, de suas vidas. Assim como Freire “neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-crio, no texto que escrevo, a experiência vivida”.(FREIRE, 2008, p.12)

Apenas um sujeito mencionou a internet (01 sujeito – 3, 7 %), imaginação (01 sujeito – 3,7 %), como inspiradoras para o ato de escrever. Não respondeu essa questão (01 sujeito 3,7 %), e por último, (01 sujeito disse não ter idéias para escrever – 3,7 %), este aluno não gosta de ler nada.

TABELA 12 – Você frequenta a biblioteca escolar?

08 ALUNOS	SIM	29,62 %
10 ALUNOS	ÀS VEZES	37,03 %
09 ALUNOS	NÃO	33,33 %

Essa tabela comprova em parte o que a bibliotecária disse a respeito da procura de livros pelos alunos do 7º ano. Segundo ela, apenas 10 alunos retiraram livros esse ano na biblioteca.

5.4 Análise dos questionários do 6º ano (5ª série)

No decorrer das observações do 6º ano, entreguei o questionário à Professora de Produção de textos e a 35 alunos. O questionário foi levado para casa juntamente com o consentimento da pesquisa para os pais assinarem. No entanto, apenas 11 crianças trouxeram os questionários com os consentimentos assinados. O restante disse que os pais não tinham autorizado a pesquisa.

Então, foram analisados 11 questionários do 6º ano, constituído por 72,72% de mulheres e 27,27% por homens na idade de 10 (18,81%) e 11 (81,81%) anos

Ao perguntar sobre o gosto pela leitura e se tinham livros em casa, meu objetivo foi o de traçar o perfil do meu sujeito e verificar se estes viviam ou não num ambiente motivador da leitura, 100% dos sujeitos afirmaram gostar de ler e ter livros em casa.

TABELA 13– Quantos livros em média há em sua casa?

1 a 5 livros	04 alunos	36,36%
06 a 10 livros	02 alunos	18,18%
20 a 35 livros	02 alunos	18,18%
150 livros	01 aluno	9,09%
300 livros	01 aluno	9,09%
Não respondeu	01aluno	9,09%

TABELA 14 – Você costuma ler em casa? O quê?

Gibi (Histórias em quadrinhos)	04 alunos	36,36%
Suspense e Comédia	02 alunos	18,18%
Contos de fadas	02 alunos	18,18%
Poesia	01 aluno	9,09%
Piada	01 aluno	9,09%
Depende do livro	01 aluno	9,09%

Ao perguntar se leem em casa 09 alunos (81,81%) disseram que sim e 02 alunos (18,18%) às vezes. Entre as leituras que fazem em casa relacionaram: livros que pegam na biblioteca, livros que têm em casa, livros de contos, revista, livros de filmes e gibi.

O gênero textual mais citado foi o gibi (Histórias em quadrinhos) com 36,36%.

Ao ser indagado aos alunos se alguém na família gosta de ler, 100% disseram que sim.

TABELA 15 – Quem gosta de ler em sua casa?

Mãe	05 alunos	45,45%
Pai	02 alunos	18,18%
Mãe, avós e tia	02 alunos	18,18%
Pai e Mãe	01 aluno	9,09%
Avó	01 aluno	9,09%

Dos 11 questionários válidos, a presença da mãe como leitora aparece em (90,90%). A avó aparece em 03 questionários (27,17%), diferentemente do 7º ano que a avó não aparece em nenhuma resposta.

TABELA 16 - Alguém de sua família conta-lhe histórias?

NÃO	06 alunos	54,54%
SIM	04 alunos	36,36%
QUANDO ERA PEQUENA SIM	01 aluno	9,09%

Em apenas 04 casos (36,36%) aparece a contação de histórias no lar. Um aluno justifica que lhe contam histórias “*apenas quando está doente*”, caracterizando um ato esporádico. Outro diz que a avó conta-lhe muitas histórias antigas.

TABELA 17: Você está lendo algum livro agora? Qual?

De todos os questionários respondidos, 08 alunos (72,72) disseram estar lendo um livro no momento, 03 alunos (27,27 %) disseram que não. Veja a tabela abaixo:

REINAÇÕES DE NARIZINHO	02 alunos	18,18%
GIBI (HISTÓRIAS EM QUADRINHOS)	02 alunos	18,18%
COMÉDIAS PARA SE LER NA ESCOLA	01 aluno	9,09%
TCHAU – LÍGIA BOJUNGA	01 aluno	9,09%
CREPÚSCULO	01 aluno	9,09%
NENHUM	03 alunos	27,27%

TABELA 18 – Você leu quantos livros no ano de 2008 e 2009?

2008:

01 a 10 LIVROS	06 alunos	54,54%
11 a 30 LIVROS	03 alunos	27,27%
MUITOS LIVROS	01 aluno	9,09 %
NÃO RESPONDEU	01 aluno	9,09%

2009:

01 a 10 LIVROS	07 alunos	63,63%
11 a 15 LIVROS	03 alunos	27,27%
ALGUNS GIBIS	01 aluno	9,09%
NÃO RESPONDEU	01 aluno	9,09%

Considerando a quantidade de livros lidos no ano anterior e no ano vigente, percebem-se algumas incoerências: alguns alunos dizem ter lido quantidades de livros maiores daquelas que tem em casa e fazendo um cruzamento do questionário dos alunos com o questionário respondido pela bibliotecária, vê-se que nenhum aluno dessa série retirou livros da biblioteca esse ano. Um dos alunos (9,09%) respondeu que leu “alguns gibis”, considerando esse gênero como livro.

TABELA 19 – Do kit de livros doados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, você leu algum? Qual?

Num total de 100%, os alunos responderam que leram algum dos livros recebidos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Entre eles:

REINAÇÕES DE NARIZINHO	06 alunos	54,54%
COMÉDIAS PARA SE LER NA ESCOLA	03 alunos	27,27%
COMÉDIAS P/ SE LER NA ESCOLA E REINAÇÕES DE NARIZINHO	02 alunos	18,18%

Vale lembrar que os alunos do Ensino Fundamental receberam um kit de livros doados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, composto por três livros, no caso do 6º ano, foram:

- Juca Pirama e os Timbiras – Gonçalves Dias
- Comédias para se ler na escola – Luís Fernando Veríssimo
- Reinações de Narizinho (Volume I e II)- Monteiro Lobato

Com a segunda parte do questionário, procurei verificar o contato e a relação do aluno com a “Produção de textos”. A questão doze se pautava em investigar o gosto do aluno em produzir textos: 06 alunos (54,54%) responderam que gostavam e 05 alunos (45,45%) disseram que não.

TABELA 20- A questão de número treze: Quais as dificuldades que você sente ao produzir textos?

NENHUMA DIFICULDADE	05 alunos	45,45%
O QUE ESCREVER	05 alunos	45,45%
PONTUAÇÃO E ÀS VEZES TROCA DE LETRAS	01 aluno	9,09%

Após análise detalhada dos dados, percebe-se que 05 (45,45%) dos sujeitos dizem não ter nenhuma dificuldade em produzir textos, um aluno (9,09%), diz ter problemas com pontuação e troca de letras e 05 (45,45%) falta-lhes o que escrever.

Pode-se afirmar que para estes alunos, a maior dificuldade está na “falta do que escrever” e como lembra um aluno “*dificuldade essa que tem que superar e continuar*”.

TABELA 21 – De onde vêm suas idéias para escrever?

LIVROS LIDOS E HISTÓRIAS OUVIDAS	06 alunos	54,54%
CABEÇA, IMAGINAÇÃO, INSPIRAÇÃO	03 alunos	27,27%
DO QUE ACONTECEU	01 aluno	9,09 %
NÃO RESPONDEU	01aluno	9,09 %

06 alunos (54,54%) dizem que as idéias para escrever vêm de (livros, histórias, do dia a dia, histórias contadas pela avó e gibis), 03 alunos (27,27%) responderam que as idéias vêm da (cabeça, imaginação, inspiração).

Sklovski (apud PAULINO, 1995) descarta o tradicional vínculo entre inspiração e escrita, contextualizando os empréstimos, por entender o ato criador como entrecruzamento de textos.

A última questão pautava-se em verificar se os alunos, dessa série, freqüentavam a biblioteca, 18,18% responderam que às vezes vão à biblioteca, 81,82% disseram que não. Relembrando que a bibliotecária, ao analisar os seus registros, verificou que nenhum aluno dessa série frequentara a biblioteca no ano corrente.

5.5 Projeto de leitura e produção de textos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Com prioridade para a competência da leitura e da escrita, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementou a partir de 2009, na rede, o Projeto de Leitura e Produção de textos com o objetivo de:

- Contribuir para a formação dos alunos do ciclo II do Ensino Fundamental no que concerne à leitura e a produção de textos.
- Proporcionar o contato sistematizado dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar, fluir e para conhecer.
- Possibilitar aos alunos momentos para compartilhar idéias.

Trata-se de um projeto vinculado a um Programa de Enriquecimento Curricular para ser desenvolvido, duas vezes por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos cada aula, com o propósito de ampliar a competência leitora e escritora dos alunos do ciclo II do Ensino Fundamental, acrescentando-se mais duas aulas com esse propósito à área de Língua Portuguesa.

O projeto orienta os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura e a produção de textos e ainda sugere conteúdos gerais do Ensino Fundamental:

6º ano: Narração e narrativas

- Apólogo (objetos com características humanas), fábulas (animais com características humanas), conto, narrativa paradidática, história em quadrinhos, filme de aventura, narrativa em texto jornalístico, piadas.

7º ano: agrupamento tipológico “relatar” e estudos dos gêneros textuais notícia e relato.

- Retomada dos elementos estruturadores da narrativa, diferenças do narrar e do relatar, relato autobiográfico, notícias de jornal/revista, letra de música, jornal, crônica esportiva ou social, depoimento (oral e escrito), poema, música, carta...

No projeto analisado é clara a preocupação da Secretaria da Educação com uma escola construtora de leitores e escritores em vez de apenas transmissora de conteúdos, tendo o professor como mediador indispensável à formação de um sujeito que seja capaz de ter o seu ponto de vista, de fazer uma leitura crítica, que sinta prazer. Enfim, que crie o hábito de ler e não

o imediatismo. O projeto ainda salienta a importância de se oferecer leituras de bons textos e que estes não sejam uma atividade específica para “nota”. Como afirma Garcia (1992), longe da concepção de fichas de leitura, livros, adotados, leitura para prova bimestral.

Quanto à produção de textos, o projeto ressalta a importância do aluno saber o que dizer, para quem escrever e qual melhor gênero para exprimir essas idéias, assim como afirma Geraldi (1997). Além disso, enfatiza a importância do autor ter claro sobre o enredo e a estrutura de um texto.

5.6 Projeto de Extensão Universitária : “Desenvolvimento de oficinas de leitura, interpretação e produção de textos”

O projeto, em questão, foi desenvolvido por alunas graduandas do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.,

Com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos na área de Língua Portuguesa, especificamente, no que diz respeito à ortografia, pontuação, organização textual, o projeto propunha desenvolver oficinas pedagógicas de leitura, interpretação de textos de diferentes gêneros, com alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental. A partir dessas oficinas, depois de atividades de produção de textos, detectavam as dificuldades dos alunos que seriam trabalhadas, posteriormente, em mini-cursos.

Foram desenvolvidas seis oficinas com propostas de redações com os seguintes gêneros e temas:

6º ano	
GÊNERO SOLICITADO	TEMA
Relato	Contar uma viagem à Disneylândia
História em quadrinhos	Dar continuidade a uma história em quadrinhos
Cordel	Escrever um cordel contando a sua história
Relato	A partir de uma história em quadrinhos, contar seus maiores sonhos
Carta	A partir de um quadrinho do “Chico Bento”, escrever uma carta a um primo da cidade perguntando o que é internet e como se faz para mandar mensagem por meio do MSN.
Narrativa	“Imagine que você é um astronauta que fora mandado a um planeta solar. Escreva uma narrativa contando como era esse planeta e os habitantes.”

7º ano	
GÊNERO SOLICITADO	TEMA
Carta	A partir de uma história em quadrinhos, escrever uma carta
Relato	A partir da música: “Melo do marinheiro”, escrever um relato contando uma situação familiar que tenha sido desagradável ou perigosa.
Notícia	Redigir uma notícia
Carta	A partir de um quadrinho de “Chico Bento”, escrever uma carta a um primo da cidade perguntando o que é internet e como se faz para mandar mensagem por meio do MSN.
Relato	Relatar a emoção ao ser premiado com viagem a Miami - EUA
Carta	“Suponha que você seja um astronauta, que fora mandado para um planeta do Sistema Solar ,escreva uma carta para um amigo, contando o que você encontrou lá”

Após as correções das produções de textos foi oferecido um mini-curso aos alunos, com a duração de 25h. e 20 m. , contemplando os seguintes conteúdos:

- 6º ano – Ortografia – relação com estrutura fonológica
- 7º ano – Ortografia e léxico – relação com história da língua

Ao analisar o projeto, percebi que é voltado apenas para o ensino da língua: a ortografia, pontuação. As produções de textos foram pretextos para verificação de erros ortográficos para definirem os conteúdos dos mini-cursos. As leituras feitas no decorrer do projeto faziam parte de atividades para o estudo ortográfico. Outro dado verificado pautava-se no fato de o projeto ser oferecido aos melhores alunos de cada turma da escola, que geralmente não precisavam dessa ajuda, sempre indicados pela professora.

5.7 As observações em sala de aula

Em sala de aula, para que haja transmissão de saberes, são indispensáveis interações e trocas. Se à sala de aula, nos dirigirmos, todos os dias, e nada for acrescentado aos alunos, não tem o porquê existir. Eles precisam da mediação de um parceiro mais experiente que saiba como fazer um pacote de informações e apresentar-lhe, para que os estimulem a buscar e sintam prazer nesse fazer.

Tomo emprestada a fala de Pieron (apud MELLO, 2003) para ilustrar a importância da mediação. Segundo a autora se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que apenas poupasse as crianças pequenas, a vida humana continuaria, mas a história da humanidade teria que recomeçar, pois sem ter quem ensinasse às crianças os tesouros da cultura, eles continuariam a existir fisicamente, mas não poderiam ser apropriados pelas crianças: os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética.

Trago aqui essa ilustração para demonstrar que nenhuma habilidade se desenvolve espontaneamente, ninguém nasce com o dom de ler e escrever, por exemplo. Essas habilidades são aprendidas nas relações com os outros. Não basta colocar à disposição do aluno livros e gêneros diversificados de leitura. Ele precisa do educador, figura central do processo ensino-aprendizagem para intermediar a aquisição dessas habilidades. Além disso, segundo Guedes (2009), o leitor não quer ficar no lugar onde já está, com os conhecimentos que já tem. Ele quer avançar, adquirir conhecimentos, confrontar sentimentos. A partir dessas reflexões relato as observações feitas em sala de aula.

Ao adentrar a sala, nas aulas de “Leitura e Produção textual”, coloquei-me no lugar de observadora do processo de ensino - aprendizagem de leitura e produção de textos e busquei, então, naquele cenário, verificar quais os instrumentos de leitura e produção textual utilizados e se estes, da maneira como eram trabalhados em sala de aula, colaboravam para tornar os alunos leitores e escritores competentes.

As observações ocorreram em duas salas de “Leitura e produção textual”, em uma Escola Estadual do Município de São José do Rio Preto.

6º Ano –10 aulas

7º Ano –07 aulas (1ª etapa)

7º Ano – 10 aulas (2ª etapa)

No diário de observação, procurei registrar todos os fatos ocorridos na aula, descrição física do ambiente como: organização da sala (cartazes, materiais de leituras disponibilizados), instrumentos de leitura e produção de textos utilizados pela professora (livros, textos diversos, cartazes, jornais), interação dialógica entre professora/ alunos, alunos/alunos, alunos/leitura e alunos/produção de textos.

5.7.1 O Tic – Tac nas aulas do 6º ano

O relógio

Passa, tempo, ti-tac

Tic - Tac, passa, hora

Chega logo, Tic-Tac

Tic – Tac, e vai-te embora

Passa, tempo

Não atrasa

Não demora...

Tic-Tac

Vinícius de Moraes

Por um período de dois meses, num total de 10 (dez) aulas, pude acompanhar essa turma de alunos nas aulas de leitura e produção textual. Esse contato possibilitou-me observar cenas, as quais descreverei neste texto, lembrando que os meus objetivos se pautavam em verificar a leitura e a produção textual: os textos utilizados em sala de aula e a relação do professor com esses instrumentos e se estes colaboram para a formação do aluno/leitor/escritor.

Na primeira aula observada, vi desfilar pela sala “Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato”¹⁴. Sobre todas as mesas estavam os livros, à espera de sua leitura. Imaginei que em algum momento da aula, essa leitura ocorreria, mas o que presenciei foi uma rotina de atividades mecanizadas que perpassaram por todas as outras aulas observadas:

¹⁴ Como dito anteriormente, este livro faz parte de um pequeno acervo doado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2009.

[Organização da sala, tic-tac, pés para frente, tic-tac, nenhum pé no corredor, tic-tac, desligue o ventilador, tic-tac, distribuição do texto, tic-tac, colar no caderno, tic-tac, leitura da professora, tic-tac, entendimento do texto, tic-tac, cópia na lousa, tic-tac, fique quieto, tic-tac, ditado, tic-tac, olha a prova, tic-tac, olha o tempo!] - da autora

A professora A, corria contra o tempo, numa busca incessante de “dar o conteúdo”.

“Vamos depressa que eu não disponho de tempo.”

Quanto à leitura, nas 08 primeiras aulas observadas, trabalhou-se o gênero crônica: “No restaurante” – Carlos Drummond de Andrade, “Pneu Furado” – Luís Fernando Veríssimo, “Terno e Tênis” – Walcyr Carrasco. Os textos já vinham recortados pela professora e eram colados em caderno, todos com bordas, como se fossem padronizados.

Quanto à leitura, não há uma verificação prévia sobre o texto que será lido. Segundo Condemarin e Medina (2005) essa prática nas aulas de leitura permite ao professor observar quais são os conhecimentos prévios de seus alunos sobre o tema e suas competências para antecipar ou levantar hipóteses sobre o conteúdo. Também perceber as necessidades de seus alunos quanto à expansão de conhecimentos e conceitos sobre temas determinados e sobre estratégias de construção de significados.

Cooper (apud SOLÉ, 1998) sugere as seguintes questões a partir dos elementos do texto narrativo:

CENÁRIO	Onde ocorre esta história? Em que época sucede esta história?
PERSONAGENS	Como serão os personagens? Quem serão? Quem serão os personagens principais da história?
PROBLEMAS	De que tratará a história? Que problema os personagens enfrentarão?
AÇÃO	Que fatos importantes ocorrerão?
RESOLUÇÃO	Como se resolverá o problema?
TEMA	O que a história pretenderá nos comunicar? Que lições poderão ser extraídas?

Condemarin e Medina (2005) afirmam que com esses questionamentos poder-se-á observar quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e suas competências para antecipar ou levantar hipóteses sobre o conteúdo. E ainda lhe “permite tomar consciência das necessidades de seus alunos quanto à expansão de conhecimentos e conceitos sobre temas determinados e sobre estratégias de construção de significados”.(CONDEMARIN E MEDINA, 2005, p. 50-51)

Ainda poder-se-á utilizar-se a estrutura da narrativa proposta por Propp (1984), antes ou mesmo durante a leitura: como se inicia este texto? Há alguma ação perturbadora que desencadeia um desequilíbrio? Há alguma transformação ou ela continua como na situação inicial?

Faz-se necessário conversar sobre o que será lido, sobre a temática, o gênero textual, é uma forma de proporcionar aos alunos conhecimentos e compreensão em sua leitura.

São escolhidos três alunos para lerem o texto: no restaurante, representando o papel dos personagens: o pai, a filha e o narrador.

Os alunos liam, a professora intervinha quanto à entonação, quando erravam, as outras crianças intervinham, reclamavam. Um aluno ao errar e ser corrigido queria desistir. A professora persuade-o a continuar. Solé (1998) afirma que quando a leitura é interrompida, o leitor “desliga”, perde o ritmo e precisa se ligar novamente.

Nesse episódio, a leitura foi avaliada como mera emissão de voz, importando mais a fluência e a dicção do que a compreensão do texto, esquecendo-se do maior objetivo que é o domínio e autonomia dos aprendizes na habilidade de ler.

A leitura acaba assim: entre reclamações e decepções, os alunos se desinteressam. De acordo com Mello (2003), alunos se interessarão pelas histórias em sala de aula, se a temática e a apresentação atraírem sua atenção e criarem nelas um novo desejo, uma nova necessidade, um novo prazer. Se houvesse um trabalho prévio antes da leitura, os alunos iriam verificar se suas hipóteses estavam certas e ainda iriam preencher as lacunas deixadas pelo autor com as suas perguntas feitas anteriormente e o seu entendimento.

Quando não há diálogo com o texto, não há perguntas a serem feitas e nem interesse por respostas, ou seja, a leitura não tem sentido e passa a ser apenas uma leitura visual em vez de cerebral. Segundo Smith (1999) é o cérebro que vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro. É o cérebro que vê tudo o que ocorre diante dos olhos. O cérebro

requer tempo para encontrar sentido na informação visual. Que perguntas esses alunos fizeram para que fossem respondidas. Será que o cérebro realmente fez sua leitura para que a tornasse significativa?

Carbonari et al (1997) ressaltam que a independência da leitura por parte do aluno só será conquistada pelo professor se este desenvolver suas próprias habilidades de leitura. É preciso gostar de ler, seja pelo prazer pessoal ou pelo comprometimento com sua opção de trabalho.

Após a leitura, nenhuma discussão sobre o texto foi feita, o que poderia revelar o nível de compreensão do aluno. Além disso, a troca de informações orais possibilitaria àqueles que não preencheram os espaços deixados pela leitura, fazê-lo com proficiência.

O que segue são atividades mecânicas, sem relevância: estudo do vocabulário, entendimento do texto, cópia, ditado. Segundo Chiappini (1997, p.10):

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando – a e enrijecendo – a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos, cuja compreensão deixa a desejar (...)

Estas atividades em nada ajudariam o aluno no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas.

Vocabulário:

Professora: Tem no texto alguma palavra que vocês não conhecem? Relutante, conjuntura, amou, desabrochava, competência.

Aluno A: Eu sei desabrochava, é abrindo.

Prof. : Competência. Quem é competente na sala de aula?

Aluno B: O professor.

Aluno C: Aquele que faz tudo direito.

Prof.: A linguagem é formal ou informal?

A professora mesmo responde: *É uma linguagem simples, clara. É um texto que conta a história do dia a dia.*

A professora passa na lousa o entendimento do texto.

ENTENDIMENTO DO TEXTO

- 1- O que a menininha deseja comer desde o começo do texto?
- 2- O pai cede a vontade da filha no começo da história?
- 3- Alguém poderia me dizer o porquê do pai chamar a filha de coisinha?
- 4- Por que o casal aplaudiu a menininha?
- 5- Qual a linguagem usada no texto?
- 6- Personagens, como são?
- 7- Onde e quando se passa a história?
- 8- E o narrador?

Carbonari e Silva (1997) salientam que a cópia está de tal forma arraigada aos procedimentos de aula que muitas vezes acaba se naturalizando, não conduzindo à reflexão do papel que exerce e das conseqüências de uma utilização aleatória. Acaba a aula e em cima das mesas os livros “Reinações de Narizinho” continuam à espera que alguém os abram.

De acordo com Mello (2003) toda a ação dentro da sala de aula deve ser feita tendo um motivo, uma finalidade. É o motivo que leva à ação e, conseqüentemente, ao sucesso. Os motivos devem ser sempre eficazes. Não basta dizer ao aluno que a leitura, por exemplo, faz-nos viajar, conhecer outros mundos. Ele deve compreender o porquê daquela atividade ser importante, em que ela o ajudará. Quando o aluno passa a compreender a importância desse ato, é porque o entendeu como uma atividade significativa. Segundo Smith (1999), o professor precisa compreender, ter certeza de que sabe o suficiente sobre leitura em geral e sobre aquelas crianças em particular para que ele proponha e possibilite experiências que possam vir a se tornar significativas. Lajolo (1993) acrescenta que o importante é que haja um sentido crítico que norteie permanentemente a atitude com que o professor, juntamente com a classe, se entrega ao texto.

Que motivo fez a professora da sala a propor esse entendimento do texto? Que conhecimentos e experiências poderiam acrescentar? Carbonari et al (1997) comentam que ao trabalhar com exercícios escolares, é preciso ir além, instigando os alunos por meio de questionamentos em busca de sentidos que se encontram nas entrelinhas, buscando uma leitura

aprofundada que verifica os implícitos lingüísticos e extralingüísticos, cujo acesso muitas vezes depende de informações trazidas pelo educador. Na aula seguinte, eis a correção do “entendimento do texto”.

Como se pode observar, não há dificuldade com a resolução do entendimento do texto, já que as respostas estão em sua superfície. É apenas a escrita-reprodução do texto, pois o questionário é diretivo, insinuando na pergunta o que deve ser respondido. Não há reflexão, provocando avanços nos conhecimentos reais dos alunos.

A professora lê as questões, enquanto os alunos vão respondendo. De costas para sala, ela vai escrevendo na lousa, alguns copiam no caderno e outros se distraem com outras atividades. De vez em quando interrompia a correção e dizia: “*Vamos, que estou com pressa*”. Carnoy (2009) em seu livro “A vantagem acadêmica de Cuba”, resultado de um estudo comparativo entre Cuba, Brasil e Chile, diz que o quadro negro deve ser utilizado, é importante para apresentar conceitos e discuti-los, mas seu uso deveria ser rápido. Passar a aula toda escrevendo, é sem dúvida, uma perda de tempo.

Esta atividade é apenas uma exercitação mecânica para preenchimento de tempo e inibir conversas. A cópia só era imprescindível antes da tipografia inventada por Gutemberg em 1449, que graças aos frades e monges chamados copistas ou escribas, os livros se difundiam. Na era em que nos encontramos, é papel das instituições formarem pessoas que saibam fazer coisas realmente úteis fora da escola e a cópia pode ser banida com fotocópias.

A aula segue, as crianças vão respondendo às questões, certas ou erradas, a professora vai corrigindo, sem perguntar o porquê do aluno pensar assim. Segundo Carnoy (2009) quando alguém comete um erro, seria mais produtivo instigá-lo sobre o erro, “onde está o problema?”, “por que está errada?”. Do contrário ninguém saberá porque errou. Em alguns momentos da correção, houve a possibilidade de um diálogo real entre aluno/texto/professor; contudo, ela se perde em seguida. Prof^a. : *Agora vamos falar sobre a linguagem formal e informal.*

A professora não espera a resposta dos alunos e define os dois termos e pergunta: Prof^a.: *Qual a linguagem usada no texto? Linguagem Informal, a resposta que eu quero é essa. Linguagem simples, clara, e correta. Sempre que eu perguntar eu quero essas respostas.*

Seria o momento de buscar no texto a presença da linguagem informal para que eles de fato pudessem entender essa nomenclatura. Ao perguntar sobre o narrador um dos alunos diz que está em 1ª pessoa, a professora se irrita:

- *Você tem mania de responder sem pensar, pense, depois responda.* Ele desiste e se cala.

- *Quero tudo isso no caderno, eu dou nota, vocês sabem disso.*

Segundo Carbonari e Silva (1997), o caderno, nesse caso, atua como um “fiscal” do desempenho do aluno. Por meio dele o professor pode comprovar o cumprimento ou não dos deveres solicitados.

Em certo momento da aula, ela pede a atenção à sala:

- *Pedi para vocês trazerem os livros para eu dar uma olhada, eu vou escolher um.*

Foi escolhido o livro “Reinações de Narizinho” - Vol. I, fiquei na expectativa para saber o objetivo da professora com a escolha do livro. Ela não o disse, a aula acabou, não se falou mais no assunto nas aulas seguintes.

Quanto aos livros? Foram desaparecendo um a um da sala de aula, até não vê-los mais em cima das carteiras.

O segundo texto trabalhado foi “Pneu Furado”- Walcyr Carrasco.

A leitura acontece num ambiente agitado: a professora como narradora e dois alunos escolhidos aleatoriamente para serem os personagens. Como no primeiro texto lido, não há provocação sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto. Há apenas uma leitura oralizada. Novamente, não há diálogo entre o texto/ aluno/ professor. As mesmas perguntas são feitas: Quem são os personagens? Está narrado em que pessoas? Qual a linguagem do texto?

Define-se, então o gênero:

Prof.^a- *Isso é uma crônica, é um fato do dia a dia, assunto sempre leve e corriqueiro. Um dia seu na escola é um fato corriqueiro? E um dia da dona de casa? Querem me falar algum fato?* A professora não espera pelas respostas e prossegue:

-*Tem algum vocabulário que não conhecem? (Acho que não),* complementa e não espera pela resposta do aluno. Lajolo (1988) diz que alguns textos podem ser trabalhados com uma certa sensibilidade do mestre; a propósito do vocabulário por que não discutir a impossibilidade de uma palavra substituir a outra? Qualquer conjunto de palavras serve como começo de conversa, e permite a discussão dos limites de uma concepção bancária da linguagem.

Em seguida, é registrada na lousa a definição de crônica. A professora tem pressa, enche a lousa, volta à primeira parte, apaga, os alunos não tinham copiado ainda, reclamam.

- *Combinado é combinado, pare de falar e copie.*

Não há diálogo sobre o gênero, apenas as costumeiras atividades mecânicas.

Ditado: Para que a sala se acalme, a professora dita a compreensão do texto, 14 questões ao todo. Assim que termina, volta-se para a lousa para a correção, utilizando a mesma estratégia do outro texto, sem ao menos esperar que os alunos as respondam.

COMPREENSÃO DO TEXTO

- 1- Quem é o autor do texto Pneu Furado?
- 2- Em que pessoa está narrado? Como é o narrador?
- 3- Que texto é esse?
- 4- Quais são as características da crônica?
- 5- Dê o nome da crônica e o nome do autor da crônica.
- 6- Qual a linguagem usada no texto?
- 7- Quais são os personagens e suas características?
- 8- Como é marcada a passagem do tempo?
- 9- Como é mostrado o espaço?
- 10- Qual o tempo verbal utilizado? E por quê?
- 11- Por que o homem trocou o pneu do carro?
 - A- Porque ele queria ser simpático
 - B- Porque ele tinha compulsão por trocar pneus**
 - C- Porque era seu dever ajudar o próximo
 - D- Porque ele tinha estepe e macaco

12 O que ele sentiu ao ver a moça entrando no ônibus:

- | | |
|---------------|-----------------|
| A)- raiva | C)- espanto |
| B)- gratidão | D)- felicidade |

13 – A reação do homem quando o dono do carro agradeceu por ele ter trocado o pneu foi de :

- | | |
|-------------|---------------|
| A) Vergonha | C) Satisfação |
| B)Violência | D)Timidez |

14 – Quem conta a história:

- A) – O autor, Luís Fernando Veríssimo
- B) – O dono do carro que estava com pneu furado.
- C) Um narrador que participa da história
- D) Um narrador que está fora da história.

Poucos alunos participam da aula, apenas copiam, os olhos apenas veem, mas não leem. Um dos alunos levanta a mão para responder a questão 7, mas é impedido pela professora. Ela quer silêncio e tem pressa. A aula termina.

A aula seguinte inicia com a mesma organização de todos os dias e... cópia na lousa sobre a autor do primeiro texto trabalhado “No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade. Uma das alunas pergunta se a professora não vai continuar a correção da compreensão do texto da aula anterior, ela se irrita, briga com a aluna e continua com a cópia. Percebe-se, então, a cópia do entendimento como uma mera atividade de preenchimento de tempo e uma maneira para manter os alunos calados. É uma atividade de mera reprodução como salienta Geraldi (1997).

Assim que termina a cópia na lousa, começa a indicar outras leituras do autor, interrompe a fala para pedir silêncio e não volta a falar sobre o assunto. Em certos momentos, abria-se a possibilidade de uma verdadeira interação aluno/professor/leitura, que nunca acontece.

A professora pergunta sobre os livros que estão lendo em casa e quem pode contar-lhe uma história. Alguns alunos levantam as mãos, mas a professora esquece a contação, entretida na entrega de um novo texto “Terno e tênis”. A aula acaba nesse ponto.

Após a organização da sala, retoma o texto entregue na aula anterior, indaga se os alunos querem ler ou ela lê. Eles optam por ler, então ela alerta:

Prof^a- Leiam em silêncio! Vou dar uma prova sobre o texto.

Aluna: Professora, que dia a senhora vai dar a prova?

Prof^a- Sexta-feira, no máximo.

A professora age contra os objetivos da disciplina que é evitarem-se provas e notas, a prova aqui é utilizada como um fator negativo de motivação, estimulando o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento tenso, ao contrário, de uma aprendizagem produtiva e prazerosa.

As crianças ficam agitadas, não se concentram, não há leitura.

A professora, andando pela sala, começa a vocalizar o texto. Os alunos continuam agitados, ela continua a andar pela sala, para a leitura, ameaça em colocar um aluno para fora, continua a leitura, enquanto lê, vai esclarecendo sobre o vocabulário do texto, que julga difícil.

Como nos outros textos, não há levantamento prévio, não há interação nem durante, nem depois da leitura “superficial”. Em cada uma das aulas observadas, os alunos saíram da sala de aula assim como chegaram. Não houve leitura significativa, o que se percebe é o mesmo padrão de leituras do passado: leitura do professor como modelo, cópia, ditado etc.

De acordo com Carbonari e Silva (1997), a cópia, a leitura oral se originam de um estímulo visual e engendram uma resposta que consiste na mera produção sonora de estímulos visuais. Em ambos os casos, as respostas provocadas apresentam o mesmo alcance pedagógico: reações mecânicas que não propiciam reflexões. Ainda segundo Carbonari e Silva (1997) quando o leitor é o próprio professor, ele é dono da voz...o mesmo se coloca como modelo para a classe e acredita que ouvindo, o aluno introjetará tal modelo.

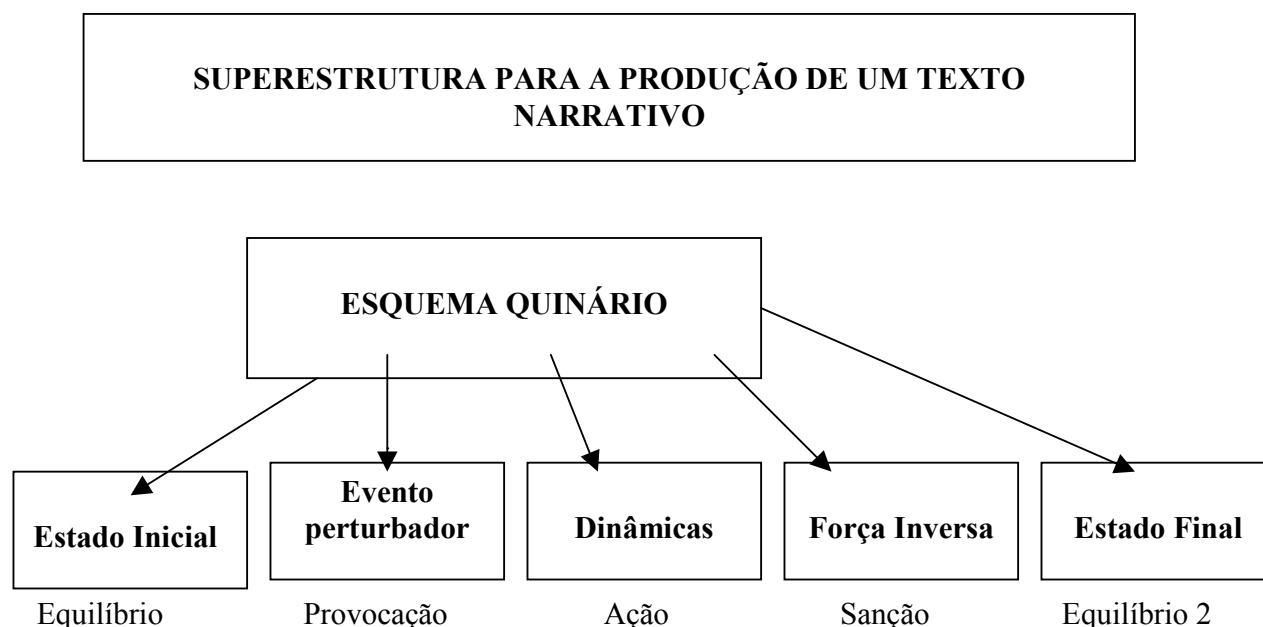
E a produção de textos?

Sabemos que formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante e significativa de leitura, que ao escrever, buscamos na memória leituras anteriores que nos ofereçam subsídios para o que escrever. É na escola que essa aprendizagem deve acontecer com a orientação e mediação do professor. A proposta de produção de textos precisa ter claros os objetivos que deverão alcançar, pois o seu produto final dependerá do modo como o professor elaborou-a e como interveio no momento da escrita.

A produção de textos, na sala de aula observada, foi solicitada depois de 08 aulas.

Apenas a inscrição na lousa: “Um dia interessante” e algumas observações da professora sobre possíveis começos da produção textual, “um certo dia, numa linda manhã etc” que foram fielmente seguidos nas produções dos alunos. Nada se falou sobre a estrutura da narrativa (situação inicial, problemática, resolução do problema), nem sobre a possibilidade de buscarem idéias em leituras feitas anteriormente.

Segundo Jolibert (1994), a apresentação de uma “silhueta” de um texto às crianças, isto é, a distribuição espacial e a função dos blocos de textos que os constituem, é um instrumento essencial na representação e na produção de um texto.



(LARIVAILLE apud JOLIBERT, 1994, P.144)

Com a “superestrutura” de um texto acrescentada à intervenção do professor, os alunos teriam a organização clara de seu texto e o que seria essencial e significativo em sua produção.

Contudo, as produções foram iniciadas nessa sala de aula, no caderno. Enquanto escreviam, não houve intervenção do professor. Não houve tempo dos alunos terminarem em classe, ficando como atividade para casa.

Se escrever um texto, como afirma Geraldi (1997) implica alguém que produza a partir de interações verbais, concretamente, vividas pelos indivíduos, pelas quais se estabelecem interlocuções, diálogo com o outro presente, os alunos não o produziram, apenas devolveram à escola aquilo que foi solicitado.

E estas, se foram escritas, no caderno ficaram, sem ao menos a sua leitura. Conforme Guedes (2009), o aluno sempre escreve para o professor, de quem ele espera, com toda razão e direito, senão uma última palavra, pelo menos uma palavra forte a respeito da qualidade do que

produziu. Ainda Leal (2008) afirma que quando os alunos produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta sobre a sua produção.

(...) se logo nas primeiras aprendizagens o que o aluno obtém como resposta à sua produção se transforma em silêncio (atividades que se fecham na produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar) ou obtém a marca de um visto (visto não significa lido, significa “vistoria”, ver se fez) ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse que esse sujeito aprendiz encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. (LEAL, 2003, p.55)

O que observei, foi uma distância entre teoria e prática, percebi que na escola escreve-se muito, mas cria-se pouco, escreve-se para responder questionários, cópia da lousa, mera reprodução. Na aula seguinte, poucos foram os alunos que mostraram os textos à professora, os quais foram xerocados por mim, os demais nada disseram e não houve nenhuma cobrança para aqueles que não o fizeram.

5.8 Produção de textos na escola: a análise

De acordo com Costa Val (2004), texto é uma unidade semântica que deve se mostrar reconhecivelmente integrado, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso. Chama-se textualidade ao conjunto de características que faz com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases. Espera-se um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levar o leitor a compreendê-lo e adquirir conhecimentos. Merece destaque também em um texto a estruturação formal do texto que pode atrair e prender um leitor e a intertextualidade: presença das falas de outrem nos textos e dos diálogos em sala de aula

Segundo Geraldi (1997) para que esse texto seja escrito na escola, o produtor de textos deve fazê-lo após um processo de situações interlocutivas criadas em sala de aula, com um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo como da “antiga redação escolar”.

Escrever requer o conhecimento da palavra, do prévio obtido pela leitura e interação em sala de aula antes da produção do texto, somente assim, o produtor de textos poderá dizer a sua palavra, pois segundo Geraldi “Ensinar a escrever textos, torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com verdadeiros textos, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que se tornem necessários”.(GERALDI, 1997, p.34).

Diante desta perspectiva de que o produtor de textos o criará a partir de interlocuções reais em sala de aula, tenho como objetivo ao analisar as produções de textos; após análise do referencial teórico, verificar nas produções de textos:

A intertextualidade: Como sabemos, não existem textos puros, uma verdadeira matéria original, pois o que é dito por nós, já foi dito por outro. Ao escrevermos, buscamos na memória as leituras feitas, as interlocuções do nosso dia a dia. Assim, verifiquei nas produções dos alunos, marcas de intertextualidade. Vale ressaltar que o texto produzido pelo aluno para ser marcado pela intertextualidade, as leituras e os diálogos em sala de aula devem ser significativos e façam com que haja uma transformação na maneira de pensar do indivíduo, sendo essa mudança perceptível no ato da escrita.

A estrutura da narrativa simples (linear), no 6º ano e 7º ano, os alunos ainda não têm a habilidade de, ao narrar um episódio, voltar ao passado, avançar ou retroceder para explicar a ação de uma personagem ou acontecimento do presente. Escrevem sempre linearmente, pois esta é a estrutura familiar nessa faixa etária (série). Não sabem ainda escrever uma narrativa dentro de

outra narrativa ou resgatar uma cena do passado. As histórias deveriam ser contadas a partir da “superestrutura” sugerida por Jolibert (1994), destacada neste texto.

Foram analisadas:

6º ano: 09 produções de textos

7º ano: 23 produções de textos

As professoras sugeriram as seguintes produções de textos :

6º ano: Tema sugerido: “Um dia interessante”

7º ano: Descrição da tela: “A leitura” – Obra de José Ferraz de Almeida Júnior (1950 – 1899)

Todos os textos foram analisados, entretanto, não caberá aqui a análise individual de cada um, já que as produções apresentam as mesmas problemáticas. Apenas algumas servirão de base para elucidar os comentários que farei, de acordo com a análise feita.

5.8.1 Análise dos textos produzidos pelo 6º ano

Das 09 redações analisadas, 08 utilizaram o título “Um dia interessante”, percebe-se que os alunos, mesmo não fugindo do tema proposto, não conseguem diferenciar tema e título. Os erros ortográficos e gramaticais que aparecem em alguns textos são poucos e não comprometem sua clareza e a fluência. Mesmo não sendo o meu objetivo observar esses erros, citarei alguns exemplos de problemáticas encontradas nas produções dos alunos:

- Interferência da fala na escrita:

“... depois vou lavar loça... (omissão do “u”; normalmente não se fala o ditongo “ou”, em palavras como essas)

“... o carro ando...” (omissão do “u”)

“..quando eu tava bebendo leite...” (omissão da sílaba inicial no verbo estava)

“...mi arumar...” (me arrumar)

“...ai todo mundo tinha acabado...aí eu minha mãe minha tia fomos dar...” (além de interferência da oralidade (aí), problemas de pontuação (falta de vírgula: “...minha mãe minha tia fomos dar...”)

- **Erros ortográficos** justificáveis para essa faixa etária (arumar, rizadas, picina, torada, assistir, shopps, churasco,), problemas estes facilmente solucionáveis com a intervenção efetiva do professor e práticas significativas, contextualizadas, de análise e reflexão; pois como sabemos

, erros de ortografia ocorrem em textos de praticamente todas as pessoas que escrevem (e não apenas nos de alunos).

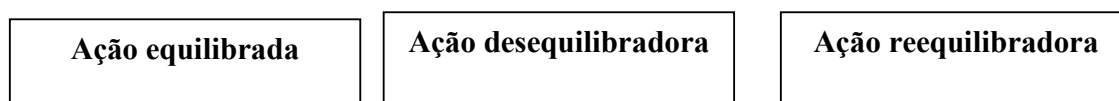
- **Trocas entre consoantes surdas e sonoras:** regrigerante, barabeis.
- **Letras minúsculas para substantivos próprios:** rener (Renner)
- **Pontuação:** omissão de vírgulas: Seguimos viagem entramos no ônibus rezamos paramos no posto Gráu para comer e ir no banheiro continuamos a viagem chegamos lá as 11:00 hr da manhã.

5.8.2 A estrutura da narrativa e a intertextualidade nos textos escolares do 6º ano

Eis o que buscava nas produções de textos:

- **Estrutura da narrativa:** os textos analisados apresentavam uma estrutura da narrativa pobre, pouco criativa e pouco atrativa, pois “uma narrativa ideal começa por uma situação estável a qual uma força qualquer irá perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio...” (JOLIBERT, 1994, p.27). No final da narrativa, há o reequilíbrio da ação. Se esta estrutura não for utilizada nos textos, o leitor perderá o interesse pela leitura. Ainda os textos, não apresentam todos os elementos da narração e quando aparecem não são bem definidos (tempo e espaço, por exemplo).

ESTRUTURA



Apesar da pesquisa de Propp (1984) ser feita com contos, podemos utilizar a mesma estrutura para outros textos narrativos.

Na situação Inicial, quase todos os textos analisados, apresentam a mesma introdução “Num belo dia, de manhãzinha, eu acordei...” ou “Um dia”. As produções iniciam com caracterização da manhã com um adjetivo: “bela, bonita, linda”.

Não há a descrição de um ambiente, onde se desenvolverá a história, apenas há a menção espacial: passeio ao shopping, chácara, Termas (piscinas), Aparecida do Norte, sítio (pescaria) e escola, seguidas de ações feitas por um narrador em 1ª pessoa. Não há caracterização deste personagem e nem conseguimos percebê-los no decorrer da leitura do texto. Em alguns textos, citam a mãe, o pai, tio ou avô, contudo, nenhum como personagem importante. Nenhum herói aparece para nos cativar e nenhum vilão para nos amedrontar. Se é belo, se é feio, alto ou baixo,

atraente ou repulsivo, nada disto é dito ou percebido a respeito do narrador – personagem. Apenas aquilo que deve ser conhecido a seu respeito, aqui e agora, dentro dos limites da ação.

Tempo: Os fatos do relato estão ligados ao tempo cronológico:

“... era 09:15 min da manhã...”

“... por volta das 17:00, meu pai disse...”

“... uma manhã linda, clara...”

O maior problema percebido é no desenvolvimento estrutural do texto, pois os personagens e as ações praticadas por eles, não são conflitivas, isto é, não apresentam obstáculos a serem superados. Observem alguns exemplos para que percebam a estrutura utilizada pelos alunos:

Um dia interessante

Um dia as 4:00 hr da manhã acordei e levantei coloquei meu chinelo, fui escovar os dentes enxagüei e fui me trocar coloquei cueca, calça, meia, blusa e minha jaqueta.

A minha mãe fez leite pra mim com Nescau e açúcar, quando eu tava bebendo leite o meu pai estava fazendo a minha mala para eu e minha mãe e minha avó viajar, a mala delas já tava pronta, a gente tava indo para Aparecida do Norte.

Fomos a minha vó porque o ônibus ia passar lá e minha vó também ia.

Seguimos viagem entramos no ônibus rezamos paramos no posto Gráu para comer e ir no banheiro continuamos a viagem chegamos lá as 11:00 hr da manhã.

Fomos a igreja que é bem famosa na Aparecida do Norte. Tinha um e cada que subia que era pra ver a santa, fomos todos lá para ver a santa era muito bonita a imagem dela.

Fomos também nas barracas que vende coisas legais, eu comprei um boné um laser uma blusa da puma para mim e pro meu pai.

A minha mãe comprou um quadro para efeitara casa, comprou também lembranças para minhas tias.

Depois fomos andar por lá, lá a gente viu muitas gentes pagando promesas. Depois a gente foi comer comida para irmos embora.

Seguimos a viagem para São José do Rio Preto chegamos bem graças a Nossa Senhora Aparecida.

Chegamos as 2:00 da manhã, escovei o dente fui tomar banho e depois si troquei e fui dormir. (ALUNO - 6º ano)¹⁵

O texto do aluno segue a seguinte estrutura:

¹⁵ Optei por transcrever os textos dos alunos nessa etapa, porque foram produzidos em cadernos e tive que xerocá-los para fazer a análise. Ainda optei por não mencionar o nome dos alunos, por uma questão de sigilo da pesquisa.

AÇÃO EQUILIBRADA	AÇÃO DESIQUILIBRADORA	AÇÃO REEQUILIBRADA
“Um dia as 4:00 hr da manhã acordei e levantei coloquei meus chinelos, fui escovar dentes...”	Viagem a Aparecida do Norte: “Seguimos viagem entramos no ônibus rezamos, paramos no posto Gráu para comer...chegamos lá as 11:00hr da manhã.”	Volta a São José do Rio Preto: “Chegamos as 2:00 horas da manhã, escovei o dente fui tomar banho e depois si troquei e fui dormir.”
NENHUM PROBLEMA	NENHUM PROBLEMA	NENHUMA RESOLUÇÃO

Um dia interessante

Numa bela manhã de sábado minha mãe me acordo dizendo que íamos em uma chácara passar o dia.

Me levantei fui ao banheiro escovei o dente e lavei o rosto. Dei um abraço em meu pai e fui ao meu quarto se trocar e arrumar as coisas. Coloquei uma troca de roupas, toalha e outras coisas. Depois de tudo pronto fomos colocar as coisas no carro e ir para a chácara.

Foi muito gostoso, pois era de manhã e estava um dia lindo apesar do frio. Chegando lá fiz milhares de coisas.

Toquei violão, joguei brilhar, dama, me diverti muito. Depois de algum tempo tivemos um almoço maravilhoso.

Mais tarde continuava o frio mas nada nos impedia de nadar, a água estava fria, mas continuamos ali, depois de alguns minutos tivemos que sair. Nos trocamos e ficamos conversando, vendo os meninos jogar bola, tomamos um café da tarde e brincamos também.

Rapidinho escureceu, tomamos banho, colocamos uma roupa e fomos jantar. Tiramos muitas fotos, conversamos e enfim chegou a noite, muita gente tinha ido embora inclusive meus pais.

Na chácara ficaram eu minhas amigas, alguns meninos e as mulheres que tinham feito o jantar. O único problema era que a chácara estava muito suja e tivemos que limpar tudo!

Pegamos água, vassoura, rodo, e começamos a limpar. Quando era 2: 15 da noite ai sim fomos dormir muito cansados e tivemos uma noite ótima.
(ALUNA – 6º ano)

AÇÃO EQUILIBRADA	AÇÃO DESEQUILIBRADA	AÇÃO REEQUILIBRADA
“Numa bela manhã de sábado minha mãe me acordou dizendo que íamos em uma chácara passar o dia”	Passeio a uma chácara: “Foi muito gostoso, pois era de manhã e estava um dia lindo apesar do frio. Chegando lá fiz milhares de coisas. Toquei violão, joguei brilhar, dama, me diverti muito. Depois de algum tempo tivemos um almoço maravilhoso.”	“Pegamos água, vassoura, rodo, e começamos a limpar. Quando era 2:15 da noite aí sim fomos dormir muito cansados e tivemos uma noite ótima.”
NENHUM PROBLEMA	NENHUM PROBLEMA	NENHUMA RESOLUÇÃO

Deparamo-nos com textos que narram ações sequenciais: a primeira pela manhã, seguida de ações lineares (uma atrás da outra o dia todo) como se tivessem solicitado uma lista de ações diárias.

No relato do cotidiano, não surgem complicações, conflitos, inimizades, não há interlocutores que possam causar um motivo real para um problema conflituoso. Há apenas ações breves, conectadas uma a outra linearmente sem nenhuma tensão. Não se fala em lutas, paixões, aventuras e perigos, apenas ações de “Um dia interessante”. Não é necessário interpretá-los. Apenas lê-los como se lê uma lista. É o mesmo que assistir a um filme ou a uma novela sem trama, onde todos fossem felizes do começo ao fim.

Se ao final da leitura nos perguntassem: “sobre o que é o texto?” Responderíamos apenas: “um passeio à Aparecida do Norte, ao shopping, ou ao sítio, à chácara etc.” Não houve um fato que nos envolvesse, que fizesse com que ansiássemos em ler o final do texto. É o tipo de texto que impede a concentração do leitor, pois não há tensão que o atraia, impedindo o leitor de dialogar com o texto, pois o leitor não quer continuar no lugar onde está, ele quer se envolver, adquirir conhecimentos, confrontar sentimentos, o que não ocorre com esse tipo de texto. Como afirma Guedes (2009), o texto deve induzir a uma pergunta e, consequentemente, a uma resposta, indo ao encontro da curiosidade de um leitor. Ainda segundo Barthes (2004) toda a excitação se refugia na esperança de conhecer o fim da história, é um prazer bem mais intelectual (querer desnudar, saber, conhecer a origem e o fim).

Em duas produções percebe-se a possibilidade de se criar um obstáculo, no entanto, os alunos não o fazem:

E a gente se trocou e logo na porta o shopps eu esqueci que eu teria que fechar a janela que estava formando um tempo feio e a gente logo quando terminou eu fui ao loja rener e fiz a festa comprei muitos presentes.(ALUNA – 6º ano).

Ao falar sobre a possibilidade de chover, que fica subtendido no trecho, abre-se a possibilidade de se criar um problema com alguns conflitos a serem resolvidos no desfecho, porém perde-se, com o relato de ir a uma loja, na qual compra muitos presentes.

Outro exemplo:

...na hora que estava vindo embora aconteceu um acidente, a caminhonete estava na frente do carro e a caminhonete breiou com tudo e o carro ando, na hora bateu, quebrou a parte da frente e a porta ficou um pouco pra frente e aconteceu isso e tinha uma senhora de idade do bateu a cabeça e o moço do lado maçucou o joelho. (ALUNA – 6º ano)

Apenas uma das alunas termina a produção de textos, com um acidente ocasionando o desequilíbrio da ação, mas para por aí, esquecendo-se da parte final do texto “o reequilíbrio da ação”. Além dos erros ortográficos e de pontuação, percebe-se uma confusão de idéias, não fica claro se o acidente acontece com o carro em que o narrador/personagem está ou se apenas presenciou-o.

Desfecho: Não há resolução de problemas, pois este não existiu em nenhum texto. Todos terminam com:

“...finalmente dormimos. Foi um dia incrível!!”

“...Troquei e fui dormir.”

“...minha mãe pediu para mim ir dormir. Eu estava bem cansada.”

Ou:

“...foi o dia mais interessante de minha vida.”

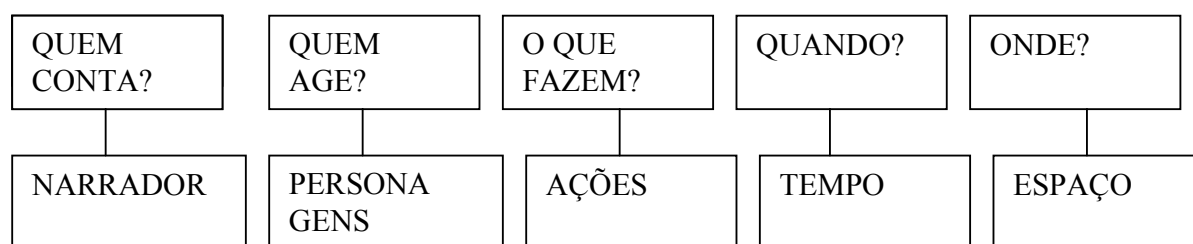
INTERTEXTUALIDADE: Quanto à intertextualidade, não houve nas produções analisadas relações com os textos lidos em sala de aula. Percebe-se apenas a presença do diálogo da professora ao explicar a proposta de produção de textos: o tema (título da maioria dos textos), grande parte dos textos iniciavam por certa manhã, um dia bem cedo, a narração da lista de

atividades e o final com a volta para casa. Dados estes explicados pela professora no momento anterior da produção do texto.

O aluno transfere a voz da professora para suas produções. Segundo Guedes (2009) isto acontece porque a sala de aula é lugar de interlocução entre alunos e professores e por mais que se consiga diminuir a interlocução, nela incluindo os colegas de aula, chamados a dar palpites a respeito de qualquer assunto, o professor é o interlocutor preferencial. É na fala do professor que o aluno se apegava para escrever, é o único recurso que ele tem disponível e confiável.

Para que a narrativa tenha qualidade, o assunto deve ser relatado de forma original e despertar no leitor interesse pelo desenrolar da história. A linguagem precisa ser simples, clara e correta e não é isso que acontece com as produções analisadas: o leitor se perde e junto com ele o interesse pela leitura.

O que se espera nessa faixa etária (série) é que de uma maneira geral, os alunos, produtores de textos, saibam que em um texto narrativo existe uma estrutura e os elementos da narrativa:



Que as histórias são contadas seguindo-se uma estrutura: num começo, onde haja um equilíbrio já com nuances de algo problemático que possa ocorrer, depois aparece o conflito (nó) com momentos de suspense (clímax) e ao final, depois de lutas e reencontros, volta o equilíbrio da ação com transformações significativas aos personagens da narrativa.

Quanto à intertextualidade, os alunos utilizam apenas a voz do professor para sua produção, não conseguem trazer à tona as leituras descontextualizadas e sem sentido da sala de aula, descaracterizando o universo do discurso (a sala de aula) e o processo de sua produção.

Analisando as produções à luz do quadro de questões necessárias à produção de textos como sugere Geraldi (1997), percebe-se que o aluno:

- Não tinha o que dizer, pois as leituras não foram trabalhadas significadamente em sala de aula e como resultado dessa falta do que dizer, um aluno coloca como um dia interessante o fato de ir para a escola. Um aluno confirma essa fala de Geraldi nos questionários respondidos, quando relata que sua maior dificuldade está “no que escrever”.

- Não tinha uma razão para dizer, a não ser que o professor estivesse interessado realmente no dia interessante que o aluno passara.

- E não tinha para quem dizer, pois, como foi abordado (em outro subcapítulo), os textos foram produzidos no caderno e nem a professora teve acesso à leitura deles.

Apesar de tantas discussões a respeito da produção de textos na escola desde os anos 80, nota-se como o tema da redação escolar ainda se desvia daquilo que os alunos são capazes de fazer na vida, as propostas de escrita ainda estão com as mesmas concepções do passado. Mudou-se o termo “redação” para “produção de texto”, mas não a atitude do professor diante do texto do aluno. Assim como em “minhas férias”, o tema em questão “um dia interessante”, não lhes deu oportunidade para que a escrita acontecesse com sucesso. Mudar o termo apenas não vai solucionar a problemática sobre produção de texto escolar, esse tipo de tema só teria sentido se o professor realmente tivesse interesse em saber como foi esse dia do aluno.

Em outra instância, as leituras não o ajudaram na construção do seu texto, pois não tiveram relação com a proposta de produção de textos. Não é intenção minha afirmar que a leitura deveria servir de pretexto, mas se ela tivesse sido trabalhada significadamente e não mecanicamente como foi, os alunos teriam conseguido fazer suas comparações, provocando intertextualidades e trazido essas percepções para a produção escrita. Contudo, no momento das leituras, como citado anteriormente, a professora não dialogou com os alunos sobre o que foi lido, não lhes mostrou a estrutura presente em cada um, não permitindo que o texto “tagarelasse” com os alunos. Assim eles só poderiam se ater às explicações do professor para a construção de seus textos.

5.9 Observações no 7º ano : e a leitura não acontece

Nessa série, na primeira etapa, observei 7 aulas com o objetivo de verificar os instrumentos de leitura utilizados em sala de aula e se esses davam condições de formar bons leitores e escritores. As aulas tinham a duração de 50 minutos, e muitas vezes, foram interrompidas por atividades não significativas para a aprendizagem do aluno: preocupação da professora com o ventilador, lixo no chão, uniforme, vendedores ambulantes, celulares etc.

Em cinco aulas, presenciei um trabalho prévio para a leitura de um trecho de um texto contido em um livro didático, o trecho em questão, era uma descrição do Capitão Ahab, personagem da obra de Moby Dick, como segue abaixo:

(...) ao subir para a cobertura, avistei a figura do Capitão Ahab. Encontrava-se na ponte de comando. Parecia esculpido em sólido bronze, a figura alta e forte recostando a sua silhueta contra o azul do céu e o vermelho do sol nascente. Exceto uma grande cicatriz que atravessava todo o seu rosto, indo esconder-se no pescoço, dentro das roupas, nenhum sinal de doença ou convalescença recente. Impressionou-me a postura majestosa e segura do capitão, especialmente por saber que não possui uma das pernas.

Magnetizados, meus olhos fixaram-se por longo tempo no objeto preso ao seu joelho, esculpido de um pedaço osso da queixada de um cachalote. O final dessa perna de marfim estava firmemente ancorado num buraco, de mais ou menos dois ou três centímetros de diâmetro, furado no assoalho do convés. Daí sua segurança e facilidade de ficar imóvel, bastando segurar-se com uma das mãos na amurada ou em outro ponto de apoio qualquer, mesmo com o navio jogando ao balanço das ondas. Posteriormente, descobri a existência de furos semelhantes em outras partes da coberta do navio. Durante o tempo em que permaneceu no seu posto, não pronunciou uma única palavra (...).¹⁶

Na primeira aula, observada por mim, a professora fala sobre a personagem “Moby Dicky”, comenta com os alunos a respeito de pesquisas feitas por eles sobre baleias, falam sobre o Ibama, Green Peace, consciência ambiental. A professora dá uma pausa na aula e me explica que houve anteriormente uma pesquisa na internet sobre “baleias”, acrescenta que a intenção era prepará-los para o trecho que iriam ler sobre o “Capitão Ahab”. Percebe-se nessa fala que a preparação para a leitura do texto já durava algumas aulas anteriores.

¹⁶ - Trecho do livro Moby Dick: a baleia branca. Adaptação de Werner Zatz, SP, 1985 (Série reencontro), contido no livro didático “Projeto Araribá – Português”, Editora Moderna, 7º ano.

Durante toda a aula, a professora explicava, os alunos ouviam, respondiam, participavam. Demonstravam conhecer sobre o assunto.

Vislumbrei a oportunidade de presenciar aulas interativas e significativas, pois havia diálogo, levantamento de conhecimentos prévios por parte dos alunos. Nessa 1ª aula, não houve leitura, apenas a participação oralizada dos alunos.

Na aula seguinte, a professora retoma o assunto: “Descrição de um personagem – Capitão Ahab”, depois de vários minutos de interrupção para coleta de lixo no chão, brigas por causa do ventilador. A aula é pautada neste assunto: descrição física e psicológica de personagens. Enquanto explicava, perguntava a opinião dos alunos e estes sempre participavam.

Ao chegar à escola, nesse dia, a professora explicou-me sua intenção ao ensinar sobre a descrição dos personagens. Segundo ela, queria que os alunos observassem como era feita essa descrição num cenário, para depois fazerem descrições a partir de imagens trazidas por ela. A aula acaba e a leitura não acontece.

Nas aulas seguintes, a mesma dinâmica se repete na sala: organização da sala, uniformes, uso de celulares, broncas etc. A professora continua com o trabalho prévio, antes da leitura do texto, percebi que os alunos estavam agitados e não participavam mais das aulas. Alguns alunos esquecem os livros didáticos. Sobre as mesas dos alunos percebi o livro “Memórias inventadas”, de Manoel de Barros. A professora relatou que este fora o livro escolhido para lerem em casa. A aula acaba e mais uma vez a leitura do trecho é adiada.

Enfim, depois de vários dias, a leitura tem a chance de acontecer. A professora solicita que os alunos leiam, pede uma leitura interpretativa. A maioria dos alunos levanta as mãos, querem ler... Enquanto uma aluna lê, a professora vai interrompendo e interpretando a passagem. A aluna lê, a professora interrompe (explica sobre o narrador, característica dos personagens, pede para os alunos grifarem as características). Solé (1998) afirma que não é inconveniente que em textos mais complexos, a atividade de leitura seja dirigida, mas o que não se pode é transformar os alunos em participantes passivos da leitura. Ainda segundo Solé (1998) quando a leitura é interrompida, o leitor “desliga”, perde o ritmo e precisa se ligar novamente. Não podemos esquecer que o maior objetivo é que os aprendizes dominem com autonomia a habilidade de ler.

Nesse ínterim, a sala se agita, a professora retoma a leitura, teatraliza-a, indica quais as palavras que devem ser grifadas e vai explicando o significado de cada uma: ‘*esculpido*’ –

contorno, moldando as peças em bronze. Segundo Lajolo (1988), o vocabulário pode ser trabalhado com certa dose de sensibilidade do mestre. Por que não discutir com o aluno a possibilidade de uma palavra substituir outra ou outra semelhante? Esse ato poderia abrir espaço para uma discussão interativa em sala, o que poderia vir a contribuir para a prática lingüística do aluno.

A aula termina nesse ponto. A leitura do trecho do texto não é terminada.

A aula seguinte, só teve início depois de 25 minutos que entramos na sala, devido à organização de todos os dias (limpeza da sala, organização das carteiras, uniforme etc.)

A professora pede para uma aluna ler, o mesmo texto, mais uma vez tive a esperança de ver, realmente, a aula de leitura acontecer. Contudo, o texto de dois parágrafos, com cinco aulas de atividades prévias para a leitura não foi lido, pois a aluna lia, a professora comentava, a aluna continuava, a professora interrompia, a sala se agitava. Cooper (apud Sole – 1999) ressalta que a discussão sobre as contribuições dos alunos é um dos melhores meios de atualizar o conhecimento prévio, mas adverte simultaneamente sobre o perigo de no caso de não ser conduzido de forma correta, desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansar os alunos. Em sua opinião discussões prévias devem ser breves e centradas, o que ajudaria a criança no entendimento do texto.

A sala estava tumultuada, mais uma vez não houve leitura.

Segundo Silva (2003), a leitura é um processo de criação e descobertas dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor... por trabalhar duplamente a linguagem e os aspectos da vida social, entrelaçando – o na imaginação, o escritor faz ver, ilumina, conduz o seu leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção. Nesses termos, a boa leitura é aquela que depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor.

É na escola que a criança tem a chance de encontrar essa leitura que transforma, acrescenta conhecimentos, faz com que seja outro ser; contudo, o que presenciei foi uma oportunidade preciosa “perdida”. A professora faz o mau uso do tempo, colocando qualquer outra atividade em primeira instância e a leitura em segundo plano.

Nessa leitura fragmentada, o aluno não conseguiu ver com o cérebro, apenas olhou com os olhos, Smith (1999); não percebeu sua significatividade para que tivesse condições de criar um novo texto. Apenas os olhos olharam, quando olharam.

5.9.1 A produção de textos no 7º ano

A proposta de produção de texto foi elaborada pela professora oficial da sala que estava em licença saúde, contudo, fora aplicada por uma professora substituta. A proposta foi entregue aos alunos no início da aula, a professora leu-a em voz alta, pedindo aos alunos que a acompanhassem. Depois, iniciaram a escrita do texto sem nenhuma intervenção por parte dela.

Eis a proposta:

ELABORANDO TEXTO

PROPOSTA:

Navegando pela internet, entre MSNs e ORKUTs, “rolava” o maior bate – papo. Você achou que estava comum demais e resolveu “zapear” em sites de Artes, ver o que está “na jogada”. De repente, depara-se com um site de exposição de pintura antiga, mas “nova” para você. Naquele momento, algo “chocou” seu olhar, e então esses olhos “pararam” **naquela figura: uma mulher, um livro.**



Obra de José Ferraz de Almeida Júnior (1850 –1899)

Cara, isso, sem dúvida, era “novo”. Com tanta tecnologia a sua volta, para que ler se você

pode contar suas histórias em tempo real no computador, no celular...? É, mas aquele olhar fez você pensar.

Dia seguinte, na escola, lá estava ela em sua cabeça. Um torpedo chega, e você escondido da professora, é claro, o lê. Seu (sua) amigo (a) quer saber por que está distraído (a). Você olha para o celular, pensa na figura da mulher e resolve responder ao (a) seu (sua) amigo (a), escrevendo um texto, pois achou que não podia perder um detalhe sequer daquela imagem. Queria que ela também “chocasse” o (a) amigo (a).

Assim, tentou lembrar cada detalhe e escreveu um texto com as seguintes informações:

- Como é o lugar onde a mulher está: é um ambiente fechado ou um ambiente aberto? De onde ela está, é possível ter uma boa visão de todo o ambiente a volta dela? Conte como é o lugar: movimentado, tranquilo, perigoso etc.
- Há alguns objetos perto dela? Se houver, como são (redondos, quadrados, grandes, pequenos, delicados, pesados, antigos, novos, requintados ou pobres, artesanais ou industriais, azuis, amarelos...)? Para que servem?
- As cores utilizadas na paisagem são suaves, intermediárias ou fortes. Elas combinam com a figura da mulher?
- O que se destaca na pintura: a mulher ou a paisagem (cenário)? Explique.
- Quanto à mulher, descreva (conte), como está vestida, detalhe os traços físicos dela (expressão facial e corporal), por que lembra as mulheres de antigamente, o que faz e como parece se sentir diante disso (a leitura), como também parece ser seu jeito (calma, agitada, amável, alegre e pensativa...):
- Há algum detalhe que lhe chama mais atenção? Se sim, qual é e por quê.
- Qual ou quais sensações e sentimentos você tem ao olhar para essa pintura? (alegria, satisfação, paz, ternura, amizade, beleza, sensibilidade, riqueza, pobreza, amor, realidade, ficção (imaginação), tristeza, mágoa, distância, proximidade...). Finalize, detalhando suas impressões sobre a pintura.

IMPORTANTE: organize suas idéias, de acordo com as orientações acima, em um texto de 15 a 20 linhas, com frases e parágrafos.

E foi a partir dessa proposta e do aporte teórico estudado que analisei 23 produções de textos.

Uma proposta de produção textual é relevante para orientar o aluno em sua escrita. As instruções, nela contida, são fatores que colaboram com as condições de suas produções. Geralmente, ajudam a minimizar grande parte das inadequações e falhas presentes nos textos dos alunos. Desse modo, torna-se indispensável uma reflexão sobre a maneira de se propor uma produção textual e, principalmente, sobre o fator que gerou essa proposta.

Ao escrever, o aluno deverá estar ciente de que:

- Alguém lerá o seu texto. Na proposta, em questão, o interlocutor do aluno seria um amigo (a) imaginário, ao qual deveria responder “a um torpedeiro”, dizendo o porquê de estar distraído na aula. Espera-se que o aluno siga um roteiro que guiará seus passos e escreva um texto, que descreva a um amigo (a) uma imagem com a qual se deparou ao navegar pela internet.

- É necessário escolher uma estratégia de como dizer o que tem a dizer. Se o objetivo era escrever, atendendo às expectativas do amigo (a), o texto deveria ter uma introdução, o que não acontece em sua maioria. A professora não menciona a tipologia desejada, nem o gênero, percebe-se que o esperado é um texto descritivo. Todavia, sabemos que um texto descritivo tem suas nuances narrativas.

De acordo com Bearzoti Filho (1991), diferentemente da narração e da dissertação, a descrição não é uma forma absolutamente autônoma. “Isso quer dizer que dificilmente encontramos um texto cujo interesse central, seja a descrição de algo”.(BEARZOTI FILHO, 1991, p.01)

Podemos ter um texto repleto de descrições, no entanto, não há como descrever sem narrar e vice e versa. Ainda como salienta (BEARZOTI FILHO, 1991, p.4):

Para classificar uma composição como pertencente a uma das três formas básicas, devemos, portanto, atentar para as linhas gerais do texto; não esquecendo nunca que não há textos “puros”- em que haja uma forma apenas, e sim, textos em que uma ou outra forma é predominante.

Das 23 produções analisadas, 19 alunos escreveram respondendo apenas às questões sugeridas pela professora, 01 não escreve nada, afirmando que “*não consegue pensar*”, outro foge totalmente do tema e apenas uma aluna entende parcialmente o que é solicitado na proposta, se dirigindo-se a um interlocutor, veja:

Meu espanto ao ver um quadro bonito
 Eu estava no MSN quando vc Daty me adicionou. Aí eu vi um quadro que eu diria perfeito, eu acho que era antiga, aí passei mais para baixo e vi que era de 1892.
 Era de uma mulher lendo um livro. A mulher tinha cabelos muito longos, usava roupas que chegava até seus pés, ela estava com um casaco marron e um vestido branco meio amarelado por baixo, ela estava em uma zona rural, da sacada de sua casa.
 Ela estava bordando mais deixou seu bordado para ler, de longe eu avistei uma casinha, coqueiros e rios. Eu espero Daty que você tenha gostado porque eu amei. (ALUNA, 7º ano)

Levando-se em consideração o texto da aluna, a proposta de produção de textos e as abordagens teóricas apresentadas até então, a aluna atribui um título ao texto, dirige-se a um interlocutor “Daty”, responde à pergunta do motivo em estar distraída, e foge do padrão de textos da maioria dos alunos da sala. No desfecho de seu texto, ainda retoma o interlocutor, e dando a sua impressão sobre a tela como foi solicitado na proposta da produção de textos.

Partindo do princípio de que a descrição está imbricada na narração e que a descrição tem uma função (finalidade) dentro do texto. Percebi que os alunos não entenderam na proposta, o porquê em descrever a tela, pois deveriam descrevê-la com a intenção de “fazer o amigo ver” o quadro por meio de seu texto, fazendo com que entendesse o porquê em estar tão distraído, não esquecendo que a descrição depende sempre do contexto em que estiver inserida. Verdadeiramente os alunos escreveram parágrafos de descrição isolada, seguindo a listagem de perguntas oferecidas na proposta do texto, faltando a introdução a um interlocutor para dar sentido ao seu dizer. Esses “trechos descritivos não podem ser subdivididos, ao menos não tão claramente, em partes como” introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”.(BEARZOTI FILHO, 1991, p.49)

Observem alguns exemplos dos 19 textos:

O lugar onde a mulher está é um ambiente aberto, de onde ela está dá para ter uma visão muito boa o lugar é tranquilo.
 Os objetos que está perto dela é pequeno.
 As cores são suaves, as cores não combinam com a mulher.
 O que se destaca é a paisagem, porque é muito bonito.
 Há muitas casas que chamam a atenção, é a paisagem que é muito bonita e tem cores lindas.
 A sensação é de paz , amor e beleza.

É uma figura linda e perfeita, todos que olharem acha perfeita.
(Aluna do 7º ano)

Outro exemplo:

A moça está em um ambiente aberto, é possível ter uma ótima vista do ambiente a sua volta. É um lugar muito tranquilo e muito agradável.
Perto dela, há uma cadeira antiga e em cima dela, um pano que provavelmente estava sendo bordado por ela.
Todas as cores utilizadas na pintura são cores claras, leves e maioria no tom pastel.
Quanto a mulher, está com um vestido muito longo, e, parece estar muito interessada na leitura de um livro.
O que mais me chamou atenção foram seus cabelos muito grandes e seu interesse pela leitura.
Ao olhar para pintura sinto paz.
Adorei a pintura.
(aluna do 7º ano)

Será que o amigo (a) ao receber esses textos em resposta ao seu torpedo, irá entender o porquê da amiga estar distraída?

As atividades prévias à produção de textos, conforme o relatado na observação em sala de aula, preparavam o aluno para a tarefa de escrever uma descrição, e que não foi possível obter conhecimentos suficientes para tal, com apenas a leitura do trecho sobre o “Capital Ahab” e com as condições em que se deram as leituras.

Outro fato que merece atenção é com relação à proposta e o questionário feito pela professora para direcionar o texto do aluno, não significa eliminar o questionário, no entanto, o que se percebe nas produções dos alunos são respostas às questões, utilizando-se as idéias sugeridas pela professora.

De acordo com Costa Val (2004), texto é uma unidade semântica que deve se mostrar reconhecivelmente integrado, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso. Chama-se textualidade ao conjunto de características que faz com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases ou respostas a questionários como acontece nesses casos.

Vejamos a produção de um aluno por este ângulo:

PERGUNTA DA PROFESSORA	RESPOSTA DO ALUNO (PRODUÇÃO DE TEXTO)
- Como é o lugar onde a mulher está: é um ambiente fechado ou um ambiente aberto? De onde ela está, é possível ter uma boa visão de todo o ambiente a volta dela? Conte como é o lugar: movimentado, tranquilo, perigoso etc.	A mulher está em um ambiente aberto, é possível ter uma ótima vista do ambiente a sua volta. É um lugar muito lindo e agradável e tranquilo.
- Há alguns objetos perto dela? Se houver, como são (redondos, quadrados, grandes, pequenos, delicados, pesados, antigos, novos, requintados ou pobres, artesanais ou industriais, azuis, amarelos...)? Para que servem?	Perto dela, tinha uma cadeira muito antiga e em cima dessa cadeira tinha um pano de bordado que estava sendo bordado por ela.
- As cores utilizadas na paisagem são suaves, intermediárias ou fortes. Elas combinam com a figura da mulher?	Todas as cores utilizadas na pintura da mulher são cores claras, leves e a maioria no tom pastel.
- Quanto à mulher, descreva (conte), como está vestida, detalhe os traços físicos dela (expressão facial e corporal), por que lembra as mulheres de antigamente, o que faz e como parece se sentir diante disso (a leitura), como também parece ser seu jeito (calma, agitada, amável, alegre e pensativa...) - Há algum detalhe que lhe chama mais atenção? Se sim, qual é e por quê.	Quanto à mulher, está muito interessada na pintura e usa um vestido longo. O que me chamou a atenção foi seus cabelos longos.

Qual ou quais sensações e sentimentos você tem ao olhar para essa pintura? (alegria, satisfação, paz, ternura, amizade, beleza, sensibilidade, riqueza, pobreza, amor, realidade, ficção (imaginação), tristeza, mágoa, distância, proximidade...). Finalize, detalhando suas impressões sobre a pintura.	Ao olhar a pintura, sinto uma paz na mulher. Amei a pintura.

Percebe-se que não foi dada a oportunidade para que os alunos criassem “verdadeiramente” seus próprios textos, pois o que dizer já está previamente determinado, poupando-lhe o trabalho de reflexões sobre a imagem a ser analisada e o que poderia ser escrito. E esses seguem à risca o roteiro imposto pela professora para a organização de suas idéias.

Para o aluno obter sucesso em sua produção, seria necessário alimentá-lo com idéias, ditando o que deve escrever? O aluno pode ser um escritor ativo, por meio de conhecimento sistematizado e adquirido nas interlocuções entre professor/aluno/ texto em sala de aula e não a partir de questionários que esterilizem suas interpretações, imaginações e criatividade.

Há alguns erros ortográficos que não comprometem a qualidade do texto. Depois das observações em sala de aula e da análise das produções de texto, vi como o mais agravante o “tempo perdido” da professora com o levantamento de conhecimentos prévios que segundo Solé (1998), deveria ser breve. Vale ressaltar outro detalhe: a proposta de texto não levou os alunos à reflexão, apenas respostas reprodução de uma listagem de questões.

CAPÍTULO 6

A INTERVENÇÃO

6.1 A intervenção: orientação pedagógica nos HTPCs

A escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental, precisa entender o que é leitura, só então, será fácil e frutífero escolher. Acho possível provocar nos professores e pais uma tomada de consciência sobre o que é leitura, a partir de sua prática, para derrotar falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para ação educativa escolar e familiar.

Foucambert

Início minha reflexão a partir da citação de Foucambert, que endossa o objetivo das minhas tomadas de decisões: provocar os professores a uma tomada de consciência sobre o que é “leitura” e “produção de textos”, derrotando as falsas noções do que vem a ser um e outro.

As observações em sala de aula, a análise dos questionários e das produções de textos, me ofereceram subsídios para a iniciativa no que concerne ao trabalho com a leitura e produção de textos e a formação de professores, em busca de uma resposta positiva para o questionamento inicial desta pesquisa: Até que ponto atividades de leituras produção de textos, em sala de aula, favorecem a formação do aluno leitor e produtor?

André (1995) e Trivinos (1987) afirmam que uma das vantagens em escolher-se o estudo de caso são: a possibilidade de informações obtidas para tomada de decisões e a chance de ampliar as experiências do pesquisador aprofundando o conhecimento sobre o objeto estudado, levando-o a descobrir e estabelecer novas relações. Segundo Andrade (2004) não podemos negar que, imediatamente, após iniciarmos nossa tarefa de observação e análise do universo docente escolar, passamos, necessariamente a participar nós mesmos desse universo.

Nas duas salas de aulas observadas e nos documentos analisados, percebi uma grande distância entre a realidade e o aporte teórico estudado por mim. O fato que mais me incomodou durante as observações foi “a perda de tempo” considerada por Carnoy (2009) como nada produtivo. Esse assunto já se tornou objeto de pesquisa numa busca incessante em compreender os grandes problemas da educação: o não funcionamento das aulas e os resultados avaliatórios tão ruins. Especialistas brasileiros, a partir de um rigoroso método científico, tal como ocorre em países de melhor ensino, munidos de cronômetros foram para sala de aula observar, registrar, sistematicamente, como o tempo da sala de aula é despendido. Os cronômetros expuseram um fato espantoso: com aulas monótonas baseadas na velha lousa, um terço do tempo se esvai com a

indisciplina e a desatenção dos alunos, equivalendo a 56 dias inteiros perdidos num só ano letivo.¹⁷

A Professora A (6º ano), demonstrava uma preocupação demasiada com o tempo, as aulas eram utilizadas para cópias na lousa, ficando evidente que essas atividades eram uma maneira de preencher o tempo, o caderno e manter os alunos quietos, tornando atividades sem significados e cansativas. Leitura verdadeira não existiu, pois como afirma Foucambert (1994, p.5):

(...) todos sabem que há diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar...ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito...ler significa ser questionado pelo mundo e por e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é

Ainda segundo Smith (1999), é ver além do olhar, encontrar respostas na leitura. Contudo, o que presenciei foram leituras mecanizadas, interrompidas pela professora, leituras essas que nada acrescentaram à aprendizagem do aluno. De acordo com Guedes (2009), os alunos querem avançar, sair do estágio de onde estão. Segundo Vygotsky (1995) se nada for acrescentado à aprendizagem do aluno e ao seu desenvolvimento, a aula foi em vão.

Senti a falta de uma estratégia de leitura que muito poderia colaborar com o trabalho em sala de aula, pois segundo Solé (1998), utilizando-se estratégias fica mais fácil a compreensão do texto pelo aluno e se, no andamento da leitura, o professor perceber algum erro, pode utilizar essa estratégia para corrigi-lo. Ainda segundo Solé (1998), o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma idéia sobre seu conteúdo e extraíndo dele o que lhe interessa em função de seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, que permita o avanço, o retrocesso, parar, pensar, recapitular, relacionar a nova informação com o conhecimento prévio.

Quanto à produção de textos, a professora mantém ainda a concepção de “redação”. Apenas um título na lousa, sem interlocução nem intervenção: “Um dia interessante”. Não havendo interlocução nem leitura significativa na sala de aula, o aluno não tinha o que dizer, a quem dizer, o porquê dizer, noções básicas para se escrever como afirma Geraldi (1997). Contrariando sua resposta no questionário quando fala de produção de textos, da importância da

¹⁷ - Informações obtidas em LIMA, Roberta de Abreu. **Aula cronometrada**. Revista Veja, São Paulo, edição 2170, ano 43, nº 25, p.122, 23 de junho de 2010.

leitura nesse processo e comentários sobre a estrutura da narrativa, foco de minhas observações nas produções de textos.

A PROFESSORA B (7º ANO)

A professora B apresentou um outro problema relacionado ao tempo, utilizou 05 (cinco aulas) com levantamento de conhecimentos prévios para a leitura de um trecho de dois parágrafos de um texto contido em um livro didático.

Cooper apud Solé (1998) ressalta que a discussão dos alunos é um dos melhores meios para atualizar o conhecimento prévio, mas adverte simultaneamente sobre o perigo de no caso de não ser conduzida de forma correta, desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansando os alunos ou não lhes proporcionando organização clara. Em sua opinião, a discussão deve ser breve e centrada, sintetizando os aspectos mais relevantes que ajudarão as crianças a enfrentarem o texto.

Nas primeiras aulas, observei que houve interesse pelo assunto da aula, discutiam, relatavam, falavam sobre as pesquisas feitas, contudo, no decorrer das aulas, a empolgação foi diminuindo, os alunos se cansaram, pois o levantamento prévio não tinha fim. De todas as aulas observadas, não vi a leitura acontecer. A interação professor/ aluno, observadas no início das primeiras aulas, teve fim dando espaço a conversas paralelas e indisciplina, “se não há nada para aprender, se aborrecem e deixam de prestar atenção” (SMITH, 1999, p.14).

Se “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa” (FOUCAMBERT, 1994, p.30), implicando na possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, nessas aulas isso não ocorreu. Ler não consiste em encontrar o oral no escrito, é criar significado, é fazer do conhecimento velho, novo, é avançar. Ainda, de acordo com Sole (1998, p.12):

(...) não é razoável esperar que alunos aprendam as estratégias de compreensão leitora sozinhos, sem que ninguém os ensine a utilizá-las, também não é razoável esperar que aprendam a sentir prazer e gosto pela leitura sem certos modelos que lhes proporcione fundamentos adequados a respeito.

Ainda segundo Mello (2003) é preciso um adulto mais experiente no processo ensino-aprendizagem.

A produção de texto foi solicitada depois de 05 aulas, sem leitura e aplicada por uma professora substituta. A proposta trazia a imagem de uma tela: A leitura, de José Ferraz de Almeida Júnior e algumas questões, das quais os alunos apenas responderem, idéias contrárias a teoria de Val (2004) sobre o pressuposto de um texto ser uma unidade semântica coesa e não uma seqüência de frases.

Considerando as observações das práticas pedagógicas dos professores, dos instrumentos de leitura utilizados por eles, das análises das produções de textos e dos diálogos ocultos em sala de aula, dificuldades na condução da leitura, percebi que as professoras não dominavam conceitos fundamentais sobre leitura e produção de textos. Resolvi, então, planejar uma orientação pedagógica para os professores envolvidos, entendendo ser necessário auxiliar os professores a atuarem em suas salas de aula de forma a favorecer melhores condições para o desenvolvimento dessas capacidades, pois o papel mediador do professor para a formação do leitor e escritor é fundamental, por ser ele o adulto mais próximo e experiente em sala de aula. Segundo Andrade (2004), somos formadores desses professores quando publicamos resultados de nossas pesquisas, quando escrevemos artigos, livros e palestras e ainda quando orientamos suas leituras.

Percebi que não bastava o conhecimento de novas teorias, mas um trabalho de reflexão sobre sua prática, que conduziria a mudanças e tomadas de decisões, pois o professor ao pensar sua própria prática, pode modificá-la inconscientemente. Ainda segundo Smith (1999), o professor precisa compreender, saber o suficiente sobre o que vai ensinar. O que verifiquei com as análises dos questionários é que as professoras têm a formação inicial em Letras, entretanto, a formação contínua fica a critério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e estas são esporádicas. Segundo Andrade (2004), desde a década de 1990, a idéia de formação caminha para concebermos a crucial importância e valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual.

Então, elaborei um texto, que consta do apêndice desta dissertação. Após leitura do material pelas professoras, orientei-as em HTPCs. Entretanto, do momento da orientação pedagógica (agosto a dezembro) de 2009 à nova observação em sala de aula, houve muitos tumultos e contratemplos (licença-médica das duas professoras, paralisação de atividades na

escola devido a Gripe H1N1 e preparação para o Saresp -Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - que aconteceria no mês de novembro). Então, em virtude do tempo, optei por orientar apenas a Professora B (7º ano) e uma professora substituta, pois a Professora A (6º ano) fazia HTPCs em horários diversos.

Utilizei seis horas de HTPCs para a orientação, dividida em três momentos, para assim refletir sobre as dificuldades observadas em sala de aula e ainda momentos antes de cada aula para planejamento e replanejamento das atividades .

1º MOMENTO

A LEITURA

Nesse primeiro momento, foi abordado:

- **Planejamento do momento da leitura e da produção de textos**, que de acordo com Andrade (2004), tratando-se do ensino da leitura e da escrita, para que esse planejamento ocorra com autonomia, é necessário que o professor tenha tais práticas incorporadas em seu horizonte de experiências cotidianas.

- **Professor: o mais experiente nesse processo**. Ainda Andrade (2004) salienta que um bom professor de língua deveria ser um bom leitor, de modo que as experiências com a leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituíssem a experiência de docente e assim, permitisse a sua autonomia e de seus alunos.

- **A Leitura e a escrita na história**: decodificação e leitura significativa.

- **Estratégias de leitura de Isabel Solé**, antes, durante e depois da leitura a partir do texto “Uma noite no paraíso” (MONZANO, 1994),

Nessa etapa do trabalho, ainda refletimos sobre o tempo necessário para cada atividade e que este tempo já deve estar previsto no planejamento da atividade. Ressaltando que nenhuma etapa pode demorar muito para não cansar o aluno e afastá-lo do objetivo proposto pelo professor.

2º MOMENTO

A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Nesse momento, discutimos sobre:

- O tecer do texto x a folha em branco
- Redação X Produção de textos, qual a diferença?
- Operações intelectuais para escrever, segundo Geraldi (1997)
 - a) Se ter o que dizer
 - b) Se ter uma razão para dizer o que tem a dizer
 - c) Se ter para quem dizer o que tem a dizer
 - d) O locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz
 - e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d).
- A interação e interlocução em sala de aula X intertextualidade
- Estrutura da Narrativa – A Teoria de Propp (1984)
- Utilização do mesmo texto de Monzano (1994) para exemplificação da estrutura.
- Intervenção e proposta

3º MOMENTO

ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

No terceiro momento, foi elaborada uma proposta de leitura e produção de textos para ser trabalhado em sala de aula efetivamente e com significatividade.

Após as reflexões necessárias, cruzando teoria X prática pedagógica, houve a seleção de uma diversidade de textos sobre um mesmo tema, utilizamos as teorias estudadas para prepararmos as atividades a serem aplicadas aos alunos, salientando sempre que ninguém

escreve do nada, há sempre em nosso escrito a voz do outro. Como afirma Geraldi (1997), é preciso ter o que dizer. Textos selecionados:

- Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha
- História em quadrinhos: Chico Bento em “Prece pelos animais”
- Livro: A árvore que pensava – Oswaldo França Júnior
- Conto: A árvore que fugiu do quintal – Álvaro Ottoni de Menezes
- Notícias de jornais
- Imagens

Eu esperava que ao final da orientação e da proposta de atividades a serem aplicadas em sala de aulas, as professoras se sentissem mais seguras para buscarem outras fontes de conhecimento sempre que encontrassem dificuldades em suas práticas.

De acordo com Andrade (2004, p.12):

A formação em que se respalda o professor deveria permitir-lhe ensinar aos seus alunos (além do conteúdo): que deveria ser possível, a cada vez buscar o saber que devem ser buscados. Trata-se de um saber prático sobre o próprio conhecimento.

Objetivei nesses momentos de orientação, observar quais suas angústias e dificuldades ao traçarem caminhos para que houvesse uma verdadeira interação e interlocução, possibilitando às professoras autonomia e coerência na relação com os saberes do ambiente profissional e estes pudessem ajudá-las no decorrer de suas práticas pedagógicas. Percebi durante as orientações professoras abertas e receptivas a mudanças, constatei que os trabalhos científicos e as teorias apresentadas e discutidas com as professoras eram muitas vezes, desconhecidas por elas ou mal interpretadas como, por exemplo: As estratégias de leitura de Isabel Solé. Ao falarem sobre a estrutura da narrativa com os alunos, faziam apenas menção do começo, meio e fim da narrativa, não conheciam a Teoria de Propp (1984), oportunizando assim, o conhecimento.

6.2 2ª etapa : Observação em sala de aula outra vez

Essa segunda etapa de observações foi muito tumultuada, como mencionei anteriormente, sendo necessário finalizar a pesquisa em meados do mês de dezembro, pouco antes do recesso.

Antes de adentrar a sala de aula novamente, em horários diversos às aulas, fizemos um cronograma para nos orientarmos e não haver “perda de tempo” pelo caminho.

TEXTOS A SEREM TRABALHADOS	TEMPO PREVISTO
Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha	01 AULA
História em quadrinhos: Prece pelos animais	02 AULAS
Conto: A árvore que fugiu do quintal	02 AULAS
Livro Infantil: A árvore que pensava	01 AULA
Imagem: Pássaro	01 AULA
Notícias de jornais	01 AULA
Produção de textos	02 AULAS

Contudo, houve flexibilidade neste planejamento e cronograma, devido às várias problemáticas citadas anteriormente e algumas aulas de Língua Portuguesa foram utilizadas para a aplicação das atividades, já que a professora era a mesma.

Na primeira aula dessa segunda etapa de observação, conversamos com os alunos sobre as atividades planejadas, e sua aplicação e cronograma, e esta começou com o “Trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha”, conforme planejado.

A professora iniciou a aula relatando os caminhos percorridos até à escola e a observação da natureza neste percurso e perguntou “*como vocês imaginam que seria o Brasil na época de seu descobrimento? Vocês acreditam que o descobrimento se deu num único momento ou descobrimos o Brasil ainda hoje?*” Os alunos responderam que o Brasil era uma terra diferente da atual, arborizada, cheia de animais e muita água.

A professora continua: *Vocês já ouviram falar sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha?* Alguns alunos disseram que ouviram falar, mas não se lembravam mais. A professora reconstruiu a história do descobrimento do Brasil, explica sobre Pero Vaz de Caminha e sua função de relator das viagens e das novas terras descobertas. Nesse dia, levei à professora uma réplica da Carta de Pero Vaz de Caminha, publicada na Folha de São Paulo, para que mostrasse aos alunos.¹⁸

¹⁸ - Essa carta foi publicada em 1999 pela Folha de São Paulo, sob a licença da Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, Portugal/ Empresa Folha da Manhã S.A .

Um dos alunos pergunta se o nome ao país “Brasil”, fora dado pelos índios ou pelos portugueses. A professora indica a biblioteca para pesquisa. A aula continua. A professora fala sobre o ponto de vista de Caminha (escrivão da frota), narrador em 1ª pessoa e que conhecemos o Brasil sob o olhar de Caminha e sua sensibilidade. Vi esse instante como positivo, pois a professora foi além do planejado, inserindo também seus conhecimentos para motivar a leitura dos alunos. Segundo Sole (1998) motivar as crianças para a leitura não consiste no professor dizer: “Fantástico, vamos ler!”, mas em que elas mesmas digam ou pensem sobre o assunto. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhadas, tomando decisões sobre as ajudas prévias que alguns alunos possam necessitar.

O levantamento do conhecimento prévio termina, o texto é distribuído e a professora solicita que façam a leitura silenciosa.

PRIMEIRO TEXTO: TRECHO DA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

SENHOR,

.....

Andamos por aí vendo a ribeira, a qual é de muita água e muito boa. Ao longo dela há muitas palmas, não muito altas, em que há muito bons palmitos. Colhemos e comemos deles muitos.

.....

Enquanto andávamos nessa mata a cortar lenha, atravessavam alguns papagaios por essas árvores, deles verdes e outros pardos, grandes e pequenos, de maneira que me parece haverá muitos nesta terra. Porém eu não veria mais que até nove ou dez. Outras aves então não vimos, apenas algumas pombas seixas, e pareceram - me bastante maiores que as de Portugal. Alguns diziam que viram rolas; eu não as vi. Mas, segundo os arvoredos são mui muitos e grandes e de infindas maneiras , não duvido que por esse sertão haja muitas aves!

.....

Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o Sul vimos até outra ponta que contra o Norte vem, de que nós deste ponto houvermos vista, será tamanha que haverá nela vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes

barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é tudo praia – palma, muito chã e muito formosa.

Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

.....

Águas são muitas: infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar dar-se á nela tudo, por bem das águas que tem.

Eles fazem a leitura atentamente. Ao terminarem referem-se à linguagem, que mesmo adaptada, causa estranhamento. A professora pergunta sobre as dificuldades de entendimento devido à linguagem e esclarece as dúvidas.

Surgem algumas perguntas:

Aluna: *Professora, será que ao olharem para essa nova terra, eles imaginavam o que iriam encontrar?*

Outro aluno: *Professora, qual será a impressão que ele teve ao ver o Brasil e comparar essa nova terra a Portugal?*

Houve uma discussão calorosa sobre os questionamentos, sempre com a intervenção e interação da professora. Smith (1999) afirma que se as crianças não forem confrontadas com um material sobre o qual não possam fazer perguntas porque o consideram entediante, fora de sua compreensão ou porque não faz sentido algum – não devemos nos surpreender se elas não puderem ler. Que perguntas elas poderiam fazer?

A professora fez uma tabela na lousa e perguntou: *Que diferenças há entre o Brasil atual e o Brasil do descobrimento?* Os alunos iam relatando, a professora ia intervindo, os alunos voltavam ao texto, a professora ia preenchendo a tabela.

ANTES- NA ÉPOCA DO DESCOBRIMENTO	NA ERA ATUAL
Cenário (ambiente) que representava “o novo mundo”, segundo o olhar de Pero Vaz de Caminha:	O homem é explorador da natureza. Professora: “Seu olhar busca riqueza!”.

Terra farta, aves variadas, formosa, águas “infinitas” (infinitas), muitas árvores. Uma aluna pede para ler um trecho do texto: “E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem”.	Alunos: “Hoje há catástrofes ambientais, pouca água, contaminação do mares, ambientes desmatados, alagamentos, natureza em crise, aquecimento global”.
---	---

Quando a aluna leu o último parágrafo do texto, a professora lançou a pergunta: Essa natureza espontânea modificou? Tudo o que plantamos nessa terra dá como afirma o último parágrafo do texto?

Aluno: *Não com a riqueza que acontecia, tudo mudou no meio ambiente.*

Professora: *Mas há ambientes, onde o olhar de Pero Vaz de Caminha ainda sobrevive?*

Percebi nesse instante, conhecimentos prévios que os alunos traziam de pesquisas anteriores sobre o meio ambiente, citados por mim na primeira aula da 1ª etapa observada.

Alunos: *Green Peace, Projeto Tamar, Projeto Beija-Flor*, a professora acrescentou *há pessoas que tentam resgatar o olhar de Pero Vaz de Caminha*. Como diz Sole “... assim o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre ele (SOLÉ, 1998, p.25)”. A aula termina nesse ponto.

A aula seguinte começou com a retomada do texto anterior “A carta de Pero Vaz de Caminha”. A professora escreveu na lousa o título do novo texto: “Prece pelos animais” e instigou aos alunos “De que tratará a história? Que problemas os personagens enfrentarão? Onde ocorre a história? O que a história pretenderá nos comunicar?” Os alunos mais uma vez participaram, disseram que poderia ser alguém pedindo a Deus pelos animais, requerendo dele os direitos a eles garantidos, em virtude do meio ambiente atual, desmatado, destruído. A História em quadrinhos foi entregue e a leitura foi feita silenciosamente. Após a leitura, a professora intervém.

A natureza descrita por Chico Bento é diferente daquela descrita por Caminha? Faz-se, novamente na lousa, um paralelo entre os dois textos, comparando as diferenças das duas épocas em relação ao meio ambiente, o que os alunos perceberam foi um contraste entre as duas épocas: pássaros sem ninhos, árvores cortadas, queimadas, construções de fábricas, animais órfãos

perdidos (cena está escolhida como a mais triste do texto), outro quadrinho comentado por eles foi o último, onde aparece uma lágrima de Deus, comovido pelo pedido de Chico Bento. Percebi que os alunos se emocionaram com a leitura do texto e muitos alunos pediram para ficar com a cópia. A professora retorna às questões orais e, em meio à pluralidade de vozes, surgem perguntas e respostas, o que oportuniza explorar as causas e conseqüências da ação do homem no meio ambiente. Como afirma Azevedo e Tardelli (1997), nessa dinâmica dialógica e dialética entre antigo/novo é que se vai construindo o conhecimento.

Quando retornei na aula seguinte, um aluno dissera que lera o texto para sua mãe e ela gostara muito. É a beleza da literatura sobre a qual se referia Bartolomeu Campos de Queiroz na palestra assistida por mim e citada anteriormente, quando não suportamos guardá-la só para nós, temos que dividi-la com alguém.

Ao serem indagados sobre como o tema é abordado na mídia, os alunos trouxeram suas experiências, contextualizando-as no diálogo de sala de aula, muitos foram os relatos e as comparações com experiências vividas por eles e notícias ou propagandas advindas da mídia.

Apesar da história em quadrinhos “Prece pelos animais” não ser um conto, há narratividade do enredo quadro a quadro, nos quais verificamos momentos de equilíbrio e de tensão e é sobre este assunto que a professora conversa com os alunos em seguida, colocando na lousa a superestrutura do texto a ser preenchida com os alunos.

A professora, nesse instante, pergunta se há algum problema, alguma tensão no texto, e, se houver, a partir de qual quadrinho. Os alunos dizem que há. A professora, então, explica sobre a estrutura de um texto: situação inicial (aparentemente tranquilo – equilíbrio), o desenrolar dos fatos (nó -conflito), desfecho (volta ao equilíbrio). Com a ajuda dos alunos, a professora vai preenchendo o quadro, intervindo quando necessário, para saber o porquê de pensarem assim.

ANTES	DURANTE	DEPOIS
ESTADO INICIAL - EQUILÍBRIO	TRANSFORMAÇÕES - EVENTO PERTURBADOR/DINÂMICA/ FORÇA INVERSA	ESTADO FINAL - EQUILÍBRIO
Nos primeiros quadrinhos, Chico Bento em sua prece, narra ações cotidianas aparentemente	“Mas desisti quando vi um viadinho órfão perdido no mato.” “Vi muito passarinho sem te donde	Chico, em sua oração, pede pelos animais: “num peço

tranqüilas: “dá di come pra Maiada”, “cuida dos porco”, “do Alazão”, “das galinha”, “das prantação”, ir “pra escola”, “joguei migaia qui sobrado da minha merenda pros passarinhos, pros peixe do ribeirão”, “Di tardinha sai pra caça.”	bota ovo.” “Vi o fogo queimando o pasto, as arve...” “Vi os home construindo uma fábrica” “Me senti muito triste, pequenininho”.	só porque eles dão pra gente carne, fruta, sombra, companhia”. “É porque eles num sabe exige os direito que eles têm. O direito de vive”. A prece acaba, uma lágrima de Deus cai e uma estrela pisca no céu”.
--	---	---

Propp (1984) faz sua pesquisa a respeito da estrutura da narrativa a partir de contos russos, contudo, sabemos que independente do gênero, há uma introdução, o desenvolvimento das ações e o desfecho.

Depois da silhueta do texto na lousa, foi possível dialogar com os alunos a respeito da estrutura, fazer com que os alunos entendessem que Chico é o personagem que faz as ações, chamadas funções por Propp (1984). Percebe-se nas primeiras ações a parte introdutória, no entanto, o nó da intriga aparece na fala de Chico quando sai de casa para caçar “Mas desisti quando vi um viadinho órfão no mato”. A professora intervém: Há alguma transformação nas ações de Chico Bento do início da história em quadrinhos até o seu fim?

Os alunos dizem que sim, pois Chico diz “se sentir pequenininho”, desiste de caçar, ainda no final, reza pelos animais, pois eles não podem fazê-lo. A aula termina nesse momento.

A aula seguinte inicia com os levantamentos prévios para a leitura de novos textos: “A árvore que pensava” e “A árvore que fugiu do quintal”.

Professora: *Vocês acham que os seres da natureza pensam? Qual seria o pensamento de um pássaro todo cheio de óleo? E dos animais que fogem das queimadas? E as árvores cortadas? É necessário sempre se colocar no lugar do outro para imaginar um sentimento, uma emoção, uma sensação.*

Aluna: *Se eu fosse uma árvore, acho que sentiria dor ao ser cortada.*

Aluno: *Como os animais da história em quadrinhos do Chico Bento, me sentiria perdido.*

E assim, muitas outras opiniões foram dadas, a professora coloca na lousa o título: A árvore que pensava e faz perguntas segundo as orientações de Solé (1998): sobre o que tratará a história? Que problemas os personagens enfrentarão? O que será que a árvore pensa? Os questionamentos (levantamento de conhecimento prévio) e a leitura dos textos anteriores foram fundamentais para permitir a interlocução em sala de aula e possibilidades de se abrir espaços para os interlocutores (professora e alunos) manifestarem suas críticas, sugestões, alternativas de mudanças.

O texto é entregue, a professora solicita que alguns alunos leiam-no em voz alta.

TERCEIRO TEXTO: A ÁRVORE QUE PENSAVA

Oswaldo França Júnior

Houve uma árvore que pensava

E pensava muito.

Um dia transpuseram-na para a praça no centro da cidade. Fez-lhe bem a deferência. Ela entusiasmou-se, cresceu, agigantou-se.

Aí vieram os homens e podaram seus galhos. A árvore estranhou o fato e corrigiu seu crescimento, pensando estar na direção de seus galhos a causa da insatisfação dos homens. Mas quando ela novamente se agigantou, os homens voltaram e novamente amputaram seus galhos.

A árvore queria satisfazer aos homens por julga-los seus benfeitores, e parou de crescer. E como ela não crescesse mais, os homens a arrancaram da praça e colocaram outra em seu lugar.

Professora: *A história é da maneira como vocês pensavam?*

Aluno: *É professora, é assim mesmo que acontece, plantamos uma árvore, podemos suas folhas e nunca imaginamos que ela poderia pensar diferente. A aula termina nesse ponto.*

Na aula seguinte, a professora retoma os textos lidos até então, desde o trecho da carta de Caminha, comparando-o com os demais textos e dando continuidade na aula anterior, questiona:

Professora: *Vocês viram na aula anterior que de acordo com o texto lido, as árvores pensam, se você fosse uma árvore, o que faria para não ser cortado?*

Aluno: *Eu faria com que meu tronco ficasse duro e que nenhum machado cortasse ele.*

Aluna: *Eu bateria com os meus galhos no cortador.*

O conto “A árvore que fugiu do quintal” é entregue.

QUARTO TEXTO: A ÁRVORE QUE FUGIU DO QUINTAL

No tempo dos quintais, quando as crianças de hoje nem haviam nascido, o mundo era muito bonito. Em todo lugar havia muitas árvores, flores e passarinhos e borboletas de todas as cores.

Eu morava na casa do Joãozinho e todos os dias amigos dele vinham brincar em mim: abraçavam meu tronco e iam subindo por meus galhos até pertinho do céu.

Quando cansados, desciam correndo, rindo e falando alto: “O último a chegar lá embaixo é mulher de padre!”

E eu tinha de tomar muito cuidado para não deixar nenhum menino cair de mim. Já com sono de tanto brincar e de barriga bem cheia, procuravam minha sombra, recostavam no meu tronco e dormiam à beca até o sol se pôr.

Vivíamos bem felizes, até aparecer na cidade um homem grande, de nome Serjão, gordo feito uma baleia, com bigodão e voz grossa de meter medo.

Serjão começou a comprar tudo; matava as árvores, destruía as casas. Por fim, tapava a terra toda com cimento e construa, no lugar, edifícios de vinte andares. O nosso mundo foi ficando feio. As crianças já não tinham quase mais lugar para jogar bola de gude, nem árvores para subir, nem terra para brincar.

E aconteceu que o pai de Joãozinho teve de vender a casa. Serjão foi lá no quintal e mandou derrubar tudo; “Hoje, a casa. Amanhã, a árvore.” O baleião me revoltou. Ah...que vontade de dar uma galhada nele. Os homens são uns bobões. Pensam que as árvores só servem para enfeitar. Mas nós percebemos tudo. Não temos nariz, mas respiramos. Não temos coração, mas sentimos. Não temos lágrimas, mas choramos muito quando nos maltratam. Não sei por que os homens acham que são melhores que nós. Brigam por qualquer coisinha... só porque um é

branco e o outro, preto, já é motivo de pancada. Nós árvores não brigamos muito. Mesmo se uma é mangueira e outra, laranjeira. Somos amigas sempre. Não importa de que semente tenhamos nascido.

Naquele dia tão triste, já com saudade do Joãozinho e das crianças e com muita raiva do Serjão gordão cara de melão, resolvi fugir. Esperei ficar de noite, enquanto os homens dormiam, e com muita dificuldade arranquei da terra minhas raízes; são elas que prendem as árvores à terra, e por elas as árvores se alimentam. Nunca vou esquecer como doeu...como doeu. Fugi para a montanha, de onde via a cidade toda. Lá de cima, vi a cena mais triste. Casas derrubadas. Árvores também. A terra coberta de asfalto e cimento. Os passarinhos, alguns trazendo no bico ninhos e filhotes incapazes de voar, fugiam com as borboletas. Um deles pousou em um dos meus galhos e me disse desesperado: “Não há como viver lá embaixo. Em breve, não haverá como viver aqui, nem em lugar algum deste triste planeta Terra, que começam a chamar de planeta Cimento.”

O passarinho tinha toda a razão. Os homens destruíram a cidade. Construíram edifícios enormes e muitas fábricas aonde fazem de tudo, de parafusos a aviões, foguetes e bombas enormes. Depois, encheram as ruas de ônibus e carros. Todas essas coisas fazem tanto barulho e soltam tanta fumaça, que nem sei como os homens conseguem dormir, respirar e viver. Os homens começaram a subir a montanha. Suas máquinas derrubavam tudo. Botavam fogo no mato, construíam prédios altos. Tapavam a floresta com cimento e asfalto.

Tive que fugir novamente à procura de um lugar, onde os homens ainda fossem bons e as pessoas ainda vivessem em paz. Um canto, onde ainda gostassem de árvores, com quintais e Joãozinhos em todas as casas. Procurei...procurei...andei quase até o final do planeta...e nada. Os homens haviam dominado tudo. Cimento, postes e fumaça em todos os lugares. Ia desistir. Entregar os pontos. Desmaiar de cansaço. Foi quando comecei a sentir um cheiro gostoso de mato. Andei mais um pouco...De repente avistei linda paisagem. Apesar da noite, a lua me mostrava um campo enorme, repleto de árvores grandes e saudáveis. Lá no fundo, perto do barulhar das águas de um rio, vi a silhueta de uma casa...E nasceu em mim enorme esperança de ali encontrar crianças. Enterrei minhas raízes bem devagarinho para não acordar as outras árvores e aliviada, satisfeita, feliz da vida, dormi até o sol nascer.

Acordei assustada, com uma dor terrível. Tentei fugir, não havia tempo. Quatro homens me desferiam machadadas por todo lado. Uma atrás da outra, cada vez mais fortes. Tudo começou a rodar em minha volta. Minhas folhas e frutos no chão. Meu tronco

tombava...tombava...Em meio à tonteira, um grito de homem, o berro da vitória: “Madeeeeiiiiiraaaa!”

No centro de mim, o grito de dor de quem deixa a vida.

Não sei onde estava com meus galhos. Tinha de ter desconfiado. Aquela casa era uma serraria. Às árvores condenadas, à espera da execução. Na serraria cortaram-me toda. Depois me empilharam e me levaram de caminhão até uma fábrica de móveis. Chegando lá, um narigudo com pinta de chefe chamou um empregado e disse: “João, dá um sumiço nessa madeira. Não presta para nada. Não sei como veio parar aqui.”

No fundo do galpão, dois olhos grandes, azuis, me olharam pensativos. O que fazer comigo? Mas eu conhecia estes olhos azuis cheios de ternura. Reflexos de saudade. Olhos de Joãozinho, hoje João. O menino bom, já homem feito, de repente deu um salto e tomado de infantil alegria e mediu-me com palmos trêmulos. Em seguida cortou-me aqui e ali... E me transformou em um lindo cavalinho de pau para sua filha Marina. À noite, levou-me para sua casa e me deu de presente para a menina. Ela ficou tão alegre que me encheu de beijos e galopou, galopou, até cansar e dormir.

O carinho de Marina com o seu cavalinho de pau, fez-me sentir muito feliz. Mas, às vezes – não contem para ninguém – me dá uma vontade danada de voltar a ser árvore: quando ouço João contar, com lágrimas nos olhos, para a menina, dos tempos dos quintais. Quando as crianças de hoje ainda nem haviam nascido. Quando ele abraçava meu tronco e subia em meus galhos até pertinho do céu...

Aí sinto a saudade doer fundo no peito de João, e choro...Porque a saudade também dói em mim, como machadadas...

MENEZES, Álvaro Ottoni de. **A árvore que fugiu do quintal**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1981.

A professora o lê em voz alta sem interrupção e solicita que alguns alunos leiam novamente o texto. Vários alunos levantaram as mãos, percebi desde a primeira observação que os alunos gostam de ler na aula, o que lhes faltava eram oportunidades para a efetivação da leitura. O texto foi lido novamente agora pela voz dos alunos que iam se alternando ora um ora outro.

Quando a leitura é terminada a professora pede que a comparem com o último conto lido “A árvore que pensava”. Os alunos dizem que “*as duas árvores pensavam e as duas tentam se salvar, mas não conseguem*” e acrescentam “*parece que o homem consegue ser mais forte*”

Professora: *Que semelhanças há entre esses textos e os anteriores: O trecho da carta de Pero Vaz de Caminha e a História em quadrinhos de Chico Bento?*

Aluno: *Professora, o início do texto parece com o trecho da carta, pois fala das belezas da natureza, por exemplo: “Em todo lugar havia muitas árvores, flores e passarinhos e borboletas de todas as cores”.*

Outro aluno: *Pois é professora, parece o trecho da carta.*

Professora: *E a história em quadrinhos?*

Aluno: *Sabe, professora, quando aparece o Serjão, destruindo tudo, parece com as cenas que Chico Bento relatava.*

Outro aluno: *Tem uma parte do texto que fala dos passarinhos que não tinham mais onde pousar, assim também aconteceu na história em quadrinhos.*

Assim, a professora ia mostrando a intertextualidade existente entre os textos.

Professora: *Que sentimentos os dois textos provocaram em vocês?*

Os alunos foram respondendo: incompreensão por parte dos homens, ganância, dó, revolta, tristeza. Um aluno complementa: “*nunca tinha pensado por esse lado, como se fizesse parte da natureza, acho que agora é diferente.*”

A aula seguiu com muitas reflexões sobre o papel do homem na natureza, causas e conseqüências de ações não pensadas. A professora desenhou na lousa a superestrutura do texto e completou-a com a ajuda dos alunos, retomando com eles as informações a respeito da estrutura da narrativa.

ANTES	DURANTE	DEPOIS
ESTADO INICIAL – EQUILÍBRIO 1	TRANSFORMAÇÕES - EVENTO PERTURBADOR/DINÂMICA/ FORÇA INVERSA	ESTADO FINAL – EQUILÍBRIO 2
“ No tempo dos quintais, quando as crianças de hoje nem	“(…) até aparecer na cidade um homem grande, de nome Serjão, gordo feito uma baleia, com bigodão e voz grossa de meter	“No fundo do galpão, dois olhos grandes azuis, me olharam

havam nascido, o mundo era muito bonito. Em todo lugar havia muitas árvores, flores, passarinhos e borboletas de todas as cores.” A árvore vivia feliz na casa do Joãozinho e todos os dias, as crianças iam brincar em seus galhos, recortavam em seus troncos e dormiam em sua sombra.	medo.” - Construção de edifícios nos lugares das árvores. - Evento perturbador: “Hoje a casa, amanhã a árvore”. A árvore resolve fugir. - Por todos os lados “a terra coberta de asfalto e cimento”. - Passarinhos, borboletas sem ter onde morar, barulho, fumaça, “os homens destruíram a cidade” - A árvore foge novamente, até encontrar uma linda paisagem, cheiro de mato e lá enterrou suas raízes. Momento de tensão – clímax “Acordei assustada com uma dor terrível. Tentei fugir, não havia tempo. Quatro homens me desferiram machadadas por todo lado. Uma atrás da outra, cada vez mais forte...Em meio à tonteira, um grito de homem, o berro da vitória: MADEEEEEIIIRAAAA!!!”	pensativos. O que fazer comigo? Mas eu conhecia estes olhos azuis, cheios de ternura. Reflexos de saudade. Olhos de Joãozinho, hoje João”. Transformou-a em um lindo cavalinho de pau para sua filha Marina. À noite, levou-o para casa, a menina ficou tão feliz que o encheu de beijos e galopou, galopou, até cansar e dormir. A árvore, agora cavalinho, ouve Joãozinho contar à filha sobre os tempos dos quintais “quando as crianças de hoje nem tinham nascido”. “Aí sinto a saudade doer fundo no peito de João, e choro... Porque a saudade dói em mim como machadadas”.
--	---	--

A tabela foi preenchida sempre com a intervenção da professora, lembrando sobre a estrutura da narrativa: “Até onde vocês acham que há o equilíbrio inicial? Quando vocês percebem que há a menção (início) de um conflito?” Os alunos respondiam, participavam e a

professora sempre chamava à atenção para que falassem um de cada vez para que não houvesse tumulto na sala de aula. Até então, observei que o tempo na sala de aula fora preenchido com leituras e diálogos e quando a indisciplina tendia a aparecer, era logo substituída por uma nova atividade que prendia a atenção dos alunos, confirmando o que diz Smith (1999), a leitura significativa dá prazer.

Na aula seguinte, antes de adentrar à sala de aula, em virtude do tempo que faltava para o recesso de dezembro, replanejamos a última atividade de leitura antes do processo de produção de textos.

Foi entregue uma imagem de um pássaro manchado de óleo. A professora questionou-os “você já viu imagens como esta? Onde? O que pode ter acontecido?” Os alunos relataram que viram imagens assim em propagandas e noticiários da TV, quando há derramamentos de óleos no mar e em campanhas de preservação do meio ambiente.

Professora: *Que sentimentos despertam em vocês esta imagem?*

Alunos: *Pena, dó, raiva dos seres humanos, revolta.*

Profª: *Será que este pássaro conseguirá sobreviver? O que será que ele estará pensando neste momento?*

Aluno: *Ele deve estar triste, professora, sentindo-se mal.*

Aluna: *Deve estar se sentindo sufocado.*

Duas notícias de jornais foram entregues para leitura silenciosa. Sendo uma delas utilizada depois para a proposta de produção de textos. Após a leitura, a professora fez uma retomada de todas as leituras feitas até então. E explicou sobre a intertextualidade ocorrida em cada texto, ou seja, mesmo em gêneros diferentes dialogavam entre si. Percebiam-se falas de um em outro. A professora exemplificou: “A árvore que pensava e a Árvore que fugiu do quintal”, os dois contos fazem com que entendamos que as árvores pensam, têm sentimentos. Todos os textos falam sobre o quê?

Alunos: *Meio ambiente, natureza.*

Profª: *Pois bem, mesmo com gêneros diferentes falam sobre a mesma temática. E as duas notícias vieram para complementar os outros textos.*

Nesse momento, a professora entregou aos alunos uma tabela que também foi desenhada na lousa para comparações dos textos trabalhados até então, e ela foi fazendo-a oralmente com os alunos.

Profª: *Como cada elemento da natureza aparece em cada texto? Podemos consultar os textos ou utilizar trechos dos textos.*

COMO CADA ELEMENTO DA NATUREZA APARECE EM CADA TEXTO ?						
	A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA	HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CHICO BENTO EM “PRECE PELOS ANIMAIS”	VOLUNTÁRIOS TENTAM SALVAR ANIMAIS ATINGIDOS	VAZAMENTO DE ÓLEO NO MAR MATA DOIS MIL PINGUINS	A ÁRVORE QUE PENSAVA	A ÁRVORE QUE FUGIU NO QUINTAL
ÁRVORES	Muitas árvores “segundo os arvoredos são muitos e grandes de infindas maneiras”.	Cortadas	-	-	Cortada	Cortada
ÁGUA	Muita “Águas são muitas, infindas...”	-	Água poluída com óleo	Água poluída Com óleo	-	-
PÁSSAROS	Muitos “...me parece haver muitos nesta	“...muito passarinho sem te donde bota ovo”.	Aves mortas	-	-	“Sem ter onde fazer seus ninhos”.

	terra”.					
ANIMAIS	-	Animais órfãos	Animais mortos	Animais mortos	-	-

Os alunos iam consultando os textos quando necessário, juntamente com a professora e preenchendo a tabela. Foi o momento que permitiu ao aluno parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio como sugere Solé (1998). Quando finalizada, foi analisada com os alunos, ficando claro o contraste do meio ambiente entre o primeiro texto e os demais, consequências da ação do homem. Também foi possível verificar as várias vozes presentes nos diferentes gêneros, sendo os textos ora informativos ora subjetivos.

A aula termina nesse ponto.

Na aula seguinte, depois de um trabalho efetivo e significativo de leitura em sala de aula, foi possível solicitar a produção de texto. Nesse dia, antes de entrar na sala de aula, retomamos a proposta de redação e as intervenções necessárias relacionadas à intertextualidade e à estrutura da narrativa. Já em sala de aula, a professora entregou a proposta de produção de textos e explicou-a, dando ênfase à estrutura da narrativa e a possibilidade dos alunos utilizarem as leituras feitas para tecerem seus textos.

No decorrer da produção de textos, poucos foram os alunos que solicitaram a intervenção da professora, pois eles tinham o que dizer e como dizer e na proposta de produção de textos as instruções estavam claras.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS



Meio Ambiente: Dezenas de aves e peixes foram encontrados mortos ontem na região de Araucária – 19 de julho de 2000

Voluntários tentam salvar os animais atingidos

Jorge Javorski e Kátia Chagas e Lenise Aubrift Klent (Gazeta do Povo)

Dezenas de aves e peixes foram encontrados mortos ontem por equipes que realizam o trabalho de resgate de animais em vários pontos do Rio Iguaçu atingidos pela mancha de óleo proveniente do vazamento na refinaria da Petrobrás em Araucária. Apesar de frágeis, as aves podem ser capturadas das barrancas do rio. Já capivaras, pacas, cutias, lontras e lagartos, entre outras espécies aparecerão mortos na mata nos próximos dias, sem chances de resgate. Ontem, no posto da Petrobrás em Guajuvira, a 35 quilômetros de Curitiba, foi montado um serviço de atendimento improvisado para salvar aves recolhidas das águas. Hoje elas serão encaminhadas ao zoológico do passeio público, em Curitiba.

Catarina da Silva, auxiliar de enfermagem, residente em Guajuvira, há 30 anos, foi a primeira moradora da região a dar assistência às aves encontradas às margens do Iguaçu. Com um grupo de outras voluntárias, na segunda-feira à noite, ela fez um trabalho de limpeza nos animais com sabão neutro e água morna, esquentando-os do frio em uma estufa que utiliza para criar faisões.

Muitas morreram

O esforço dos voluntários para retirar o excesso de óleo cru que encobria o corpo de diversas espécies de aves não impediu, porém, que dezenas delas acabassem morrendo.

LEIA O TEXTO ACIMA E ELABORE UM TEXTO NARRATIVO A PARTIR DAS SEGUINTE INSTRUÇÕES:

Construa seu texto em 1ª pessoa, imagine-se no lugar do pássaro retratado na imagem acima e narre: sua vida antes do acidente, o exato momento do acidente e sua vida pós acidente.

1- Não esqueça que seu texto deve conter:

- Uma situação inicial: Apresentação dos personagens da trama, alguns dados sobre sua vida e do ambiente onde moram. E uma vaga menção do que vai acontecer com ele futuramente
- Desenvolvimento: Um problema (um nó) na trama, que será conduzido a um ápice da história chamado de clímax. Em torno da problemática, processa-se uma transformação.
- Desfecho: A resolução ou não dos acontecimentos descritos nas outras etapas. A transformação se efetiva.

2- Dê um título à sua produção de textos

- Cuidado para não fugir do tema
- Escreva no mínimo 20 linhas
- Caro aluno aproveite todas as leituras e discussões feitas nessas semanas a respeito do tema meio ambiente.

6.3 Análise das produções de textos após a intervenção

Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras,
mas ter um olhar novo. (**Morin**)

Após a aplicação das atividades de leitura em sala de aula, com uma diversidade de textos e gêneros, foi possível, estabelecer-se situações interlocutivas entre professor/aluno/texto, proporcionando à professora um novo olhar sobre a prática e aos alunos, um novo olhar quanto à aprendizagem da leitura e da produção textual no que concerne à estrutura da narrativa e a intertextualidade.

Foram analisadas, nessa etapa, 21 (vinte e uma) produções de textos, com o objetivo de verificar o atendimento dos itens solicitados na proposta: estrutura da narrativa e intertextualidade.

Segundo Jolibert (1944) uma narrativa ideal começa com uma situação instável a qual uma força qualquer irá perturbar, disso resulta um estado de desequilíbrio que se reequilibrará ou não no final da narrativa, mas o segundo equilíbrio jamais será igual ao primeiro. Essa superestrutura dos textos trabalhada em sala de aula foi significativa para o resultado das produções textuais, pois como podemos verificar nos PCNs ninguém escreve do nada, é a partir de modelos, interações e interlocuções efetivas que se terá o que escrever e como escrever.

Dos 21 textos analisados, apenas 01 (um) não foi terminado, todos foram escritos em primeira pessoa (foco narrativo) e apresentam títulos vinculados ao tema: Um pássaro em alto mar, Mancha de óleo, A perda de um grande amigo, Prejudicado pelo homem, A luta pela sobrevivência etc. Alguns títulos já fazem menção à problemática que o leitor vai encontrar em seu texto, exemplo: “Como o acidente muda a sua vida”, outro “Maravilha e pesadelo” leva o leitor a decifrar o que vem a ser maravilha e pesadelo, por meio da leitura do texto.

Todos textos apresentam uma estrutura da narrativa criativa, com apresentação do meio onde vive logo no seu início, dando margem a um nó (conflito) no desenrolar dos fatos, ficando claro a transformação e o reequilíbrio no seu final .

Alguns textos servirão de base para elucidar os comentários que farei a seguir, com base na análise do total de produções.

Vejamos alguns exemplos de inícios:

Exemplo 1

Paraiso tropical

Há muito tempo atrás, o oceano atlântico tinha águas aqui transparentes com muitos corais, como cardumes de peixe, golfinhos, tartarugas e outros tipos de animais marinhos.

Em todos os textos analisados, percebe-se no início a descrição de um ambiente perfeito, ainda não tocado pelo homem, no tempo passado, onde viviam e atuavam os personagens da narrativa, em muitos exemplos verificam-se a intertextualidade das leituras feitas em sala de aula e dos vários diálogos presentes nestas semanas.

Exemplo - 2

Triste desmatamento

Lindas noites estreladas, amanhecer com aquele lindo por do sol, águas cristalinas e quando o céu estivesse nublado, tinha certeza para que aquelas gotas, tão generosas gotas do céu azul, caísse. Eu era um, alguém realmente satisfeito, feliz. Tinha uma vida como qualquer pessoa gostaria de ter. Era tudo tão satisfatório, nunca pensei o que tinha por vir... Eu vinhere a perceber que as coisas haviam mudado, o vento havia outra sensação

Neste exemplo, o narrador- personagem fala das belezas da natureza e da alegria de viver, contudo ao acrescentar a frase "...nunca pensei o que tinha por vir...Eu vinhere a perceber que as coisas haviam mudado, o vento havia outra sensação...", inicia-se o conflito, é a menção de algo que irá quebrar a tranquilidade, com obstáculos a serem superados.

O desestruturar da ação

No entanto, porém, todavia, de repente, é sempre assim que inicia um conflito numa história...Na maioria dos textos analisados o início do conflito (nó), se dá com a utilização da conjunção “mas”(indicando um sentido de oposição, contraste) ou de uma locução adverbial “de-repente”, observe:

Exemplo 3 – nesse texto, há a descrição de um paraíso e da paz que é quebrada quando o personagem narrador anuncia o conflito com um advérbio e uma onomatopéia (linguagem típica das histórias em quadrinhos): “...**de repente** ouvi um barulho, “**Plás**”, uma mancha preta...”

A história da minha vida

Tudo começou numa pequena mata, havia árvores, rios limpos, onde eu e meus irmãos brincávamos de quem pegaria o peixe maior, até que tudo mudou. Tudo era maravilhoso, realmente era um paraíso, mas em...

Um dia, que parecia ser perfeito, aconteceu uma tragédia.

Eu estava brincando, quando de repente ouvi um barulho, “Plás”, uma mancha preta apareceu, que grudava em minhas pernas e não conseguia respirar e me salvar. Me debatia e não conseguia sair do lugar.

Quando estava morrendo, muitas pessoas (ajudantes) vieram me salvar. Me levaram para uma clínica veterinária, que ajudavam animais como eu que tinham uma mancha de pele.

Eu acredito que conseguirei respirar no céu azul, atrás da bela montanha.

Vejamos outros exemplos para elucidar o conflito:

Exemplo 4 – “...**mas** a maioria morria por causa do óleo derramado na água.” Neste caso a conjunção “mas” configura uma consequência do derramamento de óleo no rio.

Horroroso ver aquele óleo escorrendo ^{fora} pelas ribanceiras do rio, os animais começaram a morrer, os peixes pulavam da água e alguns mortos milhares de peixes flutuando a margem do rio, alguns não conseguiram sair, mas a maioria morreu por causa do óleo derramado na água.

Exemplo 5

Pausli no meio do rio, e senti que a água estava diferente quando percebi que a água do rio Iguáçu estava cheia de óleo (tentei).
Tentei nadar rapidamente mas minha penas estavam cheias de óleo, com o tempo (e) eu não (sei) sentia mas meus pés, tentei me bater para eu chegar nas margens do rio, mas eu estava quase sem forças.
Com o tempo fui ficando fraco, mas consegui abrir meus olhos, fui afundando, e meu coração foi disparando, eu estava com medo de morrer, (em) sem forças para gritar, comecei a chorar, e fui afundando cada vez mais.

Nos exemplos 4 e 5, o conflito está marcado por ações de desespero, na tentativa de sobreviver, “...foi horrível ver aquele óleo escorrendo nas ribanceiras do rio...”, nota-se no

exemplo 5, o clímax (momento de maior tensão na narrativa), “mas minhas penas estava cheio de óleo, com o tempo não sentia mais meus pés... comecei a chorar e fui afundando cada vez mais.” O leitor dessa passagem, fica imaginando o que aconteceu a esse pássaro-personagem. Terá ele sobrevivido? Há uma expectativa em querer conhecer o enredo da história e seu final, pois o que prende a atenção do leitor é o conflito, sem esse teríamos histórias sem graça e perderíamos o interesse pela leitura.

Há alguns erros ortográficos nos textos analisados, no entanto não comprometem a clareza dos mesmos. Erros esses que podem ser trabalhados com a intervenção e a reescrita com o professor. Vejamos alguns textos por outro ângulo:

Exemplo 6 -

Vazamento de óleo no Rio Iguaçu

Eu vivia em uma maravilhosa praia perto do Rio Iguaçu, cheio de aves e peixes, eu tinha um amigo que se chamava Paulo, ele também era uma ave.

Num certo dia, quando estava tomando banho, vi uma mancha preta e me aproximei para ver o que era, quando coloquei minha pata, fiquei preso, foi um desespero total e queria sair, mas não dava, fiquei grudado durante dias, vi meu amigo Paulo livre, pedi ajuda, ele tentou me ajudar, mas não deu.

Até que chegaram os humanos e me tiraram de lá, pelo menos eles servem para isso. Fico agradecido, senão, eu não estaria vivo. Hoje sou casado, tenho dois filhos e moro em um paraíso.¹⁹ (aluno 7ºano)

Nessa narrativa encontramos:

ANTES	DURANTE	DEPOIS
ESTADO INICIAL - EQUILÍBRIO	TRANSFORMAÇÕES - EVENTO PERTURBADOR/DINÂMICA/ FORÇA INVERSA	ESTADO FINAL - EQUILÍBRIO
“Eu vivia em uma maravilhosa praia perto do Rio Iguaçu, cheio de aves e peixes, eu tinha um amigo que se chamava Paulo, ele também era uma ave.”	“Num certo dia, quando estava tomando banho, vi uma mancha preta e me aproximei para ver o que era, quando coloquei minha pata, fiquei preso, foi um desespero total e queria sair, mas não dava, fiquei grudado durante dias, vi meu amigo Paulo livre, pedi ajuda, ele tentou me ajudar, mas não deu.”	“Até que chegaram os humanos e me tiraram de lá, pelo menos eles servem para isso. Fico agradecido, senão eu não estaria vivo. Hoje, sou casado, tenho dois filhos e moro em um paraíso.”

¹⁹ Alguns textos foram digitados, pois foram escritos a lápis, sendo impossível scanear.

Além do autor ao escrever atender à estrutura da narrativa, percebe-se a crítica do pássaro – personagem “Até que chegaram os humanos e me tiraram de lá, pelo menos eles servem para isso.”

Exemplo –7

maravilha e pesadelo

Vivia em um lugar muito alegre, cheio de outros pássaros, coqueiros, um mar muito bonito com uma água muito limpa.

Em um dia ensolarado, estava com muita fome, então resolvi pescar meu alimento, quando estava observando o rio, vi um peixe grande, gordo e parecia ser suculento.

Mas em quanto estava mergulhando, em frações de segundos uma mancha preta alastrou-se por todo meu corpo, quando vi o meu pai me salvando e gritei: socorro, socorro, ele entrou e veio me salvar, naquele momento fiquei angustiado mas graças a Deus deu tudo certo.

Cheguei a uma ilha e voluntários chegaram para me salvar, mas muitos pássaros iguais a mim morreram.

Sobrevivi por uma condição, quando fui atingido, estava perto da praia.

Agradeço aos voluntários, mas ficou um trauma, aquele medo de isso acontecer de novo.

Quando magulho para pegar um peixe fico desesperado e sei algo que isso eu não vou superar nunca!

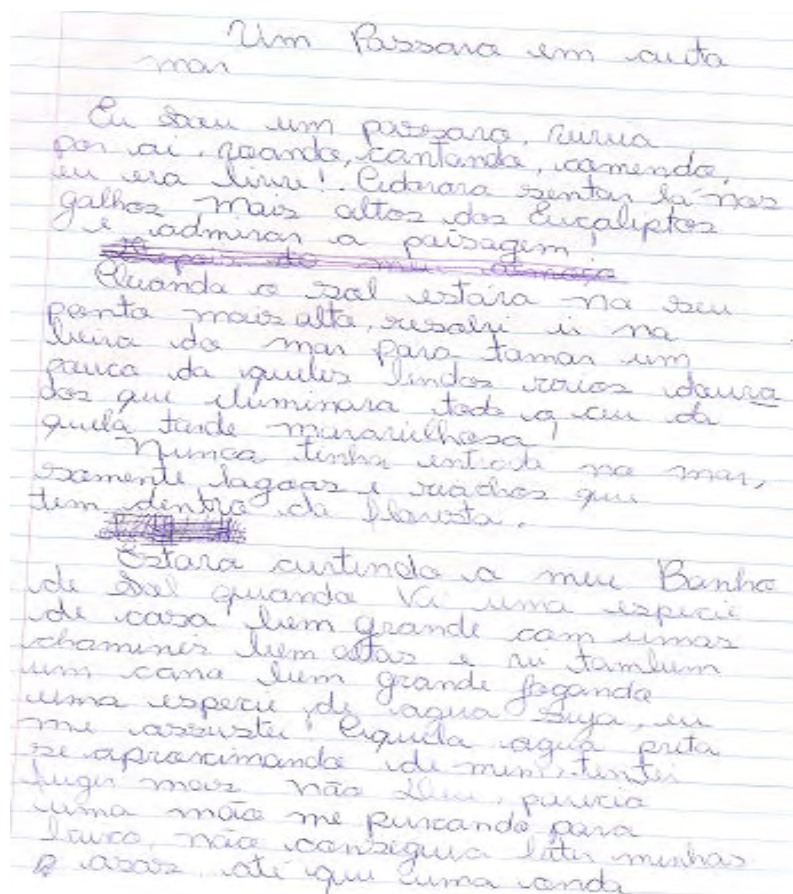
(Aluno 7º ano)

ANTES	DURANTE	DEPOIS
ESTADO INICIAL - EQUILÍBRIO	TRANSFORMAÇÕES - EVENTO PERTURBADOR/DINÂMICA/ FORÇA INVERSA	ESTADO FINAL - EQUILÍBRIO
“Vivia em um lugar muito alegre, cheio de outros pássaros,	“Mas em quanto estava mergulhando, em frações de segundos uma mancha preta alastrou-se por todo meu corpo, quando vi o	“...mas ficou um trauma, aquele medo de isso acontecer de

coqueiros, um mar muito bonito com uma água muito limpa. Em um dia ensolarado, estava com muita fome, então, resolvi pescar meu alimento, quando estava sobrevoando o rio, vi um peixe grande, gordo e parecia succulento.”	meu primo voando e gritei: socorro, socorro, ele ouviu e veio me salvar, naqueles momentos fiquei angustiado...”	novo. Quando mergulho para pegar um peixe fico desesperado e eu acho que isso eu não vou superar nunca.”
--	--	---

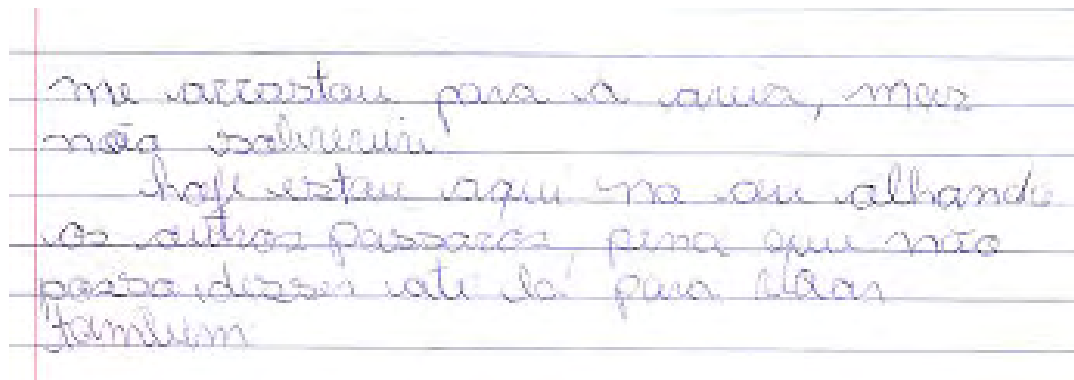
Na estrutura deste texto, percebe-se a descrição de seu habitat e a busca de alimento do narrador – personagem, “em frações de segundos”, como ele mesmo diz, constitui-se o nó da intriga, cheio de angústia. No seu final, volta o equilíbrio, que segundo Jolibert (1994) nunca será como o primeiro “...mas ficou um trauma, aquele medo de isso acontecer de novo...eu acho que isso não vou superar nunca!”

Exemplo 8 –



O narrador – personagem em questão vivia em liberdade, descreve a paisagem de uma tarde maravilhosa, quando decide ousar, aventurar-se até o mar, lugar onde nunca estivera. Há o

acidente “Aquela água preta se aproximando de mim...” A tentativa da fuga, mas parecia que uma mão o puxava para baixo... É o conflito (nó), é o momento de maior tensão. Até que uma onda...



No final há o reequilíbrio, mas não se pode dizer que seja o mesmo equilíbrio do início da história, visto que o pássaro morre e não pode voar de novo “pena que não possa dizer até lá para voar também”.

Enfim...

Os textos produzidos pelo 7º ano apresentaram coerência com a proposta de texto apresentada (imagem do pássaro) e orientações, os alunos utilizaram-se dos conhecimentos trazidos por eles, as leituras e as interlocuções em sala de aula para produzi-los, tinham o que dizer. A intertextualidade dos textos lidos esteve presente em todos os textos analisados, havia a descrição do meio ambiente intacta, perfeita, a felicidade dos personagens em viver num paraíso, a saída de casa para uma aventura ou à procura de um alimento, o sofrimento por causa do acidente, as sensações de desespero dos pássaros. Ao ler e analisar os textos, observei também muitas passagens advindas das reflexões em sala de aula.

Foi perceptível, após a análise, a importância de um trabalho efetivo de leitura e o conhecimento do professor e do aluno sobre a estrutura da narrativa, pois se o aluno tiver a oportunidade de conhecer e entender melhor a estrutura e o funcionamento de um texto narrativo, é provável que produzam melhores textos. Notei, na prática que não basta a escola ensinar o tradicional “começo, meio e fim” das histórias narrativas. É preciso mostrar num texto a sua estrutura: o estado inicial (equilíbrio), o conflito (nó) de um texto, o desfecho (reequilíbrio), assim o aluno vai entender de forma mais clara a construção de um texto, ou seja, ele saberá como o fazer.

6.4 Triangulação dos dados

A estratégia de triangulação de dados é o momento de analisar os dados coletados, ou seja, “trabalhar todo material obtido durante a pesquisa...os relatos de observação, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.45). Esse procedimento ajuda a aumentar a probabilidade de validade e fidedignidade das informações, pois segundo Duarte (2009), triangulação refere-se a um método para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos A e B.

Após a análise de questionários, projeto de leitura, produções de textos e observações em sala de aula e no contexto escolar, chegou o momento de comparar os dados coletados e analisar se os procedimentos utilizados na escola ajudam na formação de alunos leitores e escritores.

Utilizei alguns itens relacionados aos objetivos desta investigação que direcionaram minha análise para responder a indagação inicial: até que ponto atividades de leitura e produção de textos, propostas em sala de aula, favorecem a formação do aluno leitor e produtor.

Análise dos questionários de alunos: qual é a relação do aluno com a leitura?

Nos questionários, verifiquei o gosto e o hábito de cada aluno pela leitura, no entanto, observei uma controvérsia entre o contexto escolar e as respostas dos questionários. No 6º ano (100%) e no 7º ano (88,88%) dos sujeitos afirmavam gostar de ler, quando questionados pelo tipo de leitura que mais gostavam, fica evidente a preferência por revistas de adolescentes, jornais, gibis e mensagens no orkut. Apenas com segunda escolha aparecem os livros como opção. Observa-se que eles leem em casa, não necessariamente livros. Ao serem indagados se algum membro da família era leitor, no 6º ano (100%) e no 7º ano (88,88%) afirmaram que alguém gostava de ler.

Quanto à quantidade de livros lidos no ano anterior e no vigente, evidenciam-se algumas incoerências, visto que alguns alunos dizem ter lido quantidades de livros maiores daquelas que tem em casa. Fazendo um cruzamento do questionário dos alunos com o questionário respondido pela bibliotecária, vê-se que nenhum aluno do 6º ano retirou livros na biblioteca durante o ano e no 7º ano, apenas 10 alunos. Levando a constatar sérias e comprometedoras lacunas na informação do aluno.

A biblioteca e o contexto escolar: Analisando o contexto escolar, verifiquei que não havia presença de alunos na biblioteca, estando o ambiente sempre vazio, o horário de funcionamento era apenas no período da manhã, deixando muitas salas de aula sem atendimento,

além disso, não havia nenhum projeto de leitura advindo da biblioteca e nenhum incentivo por parte do professor da sala quanto ao seu uso. Em sala de aula, não havia um ambiente preparado para leitura, nem cartazes nem materiais de leituras diversificados.

Qual a relação dos alunos com a produção de textos?

O problema mais alarmante detectado nos questionários foi quanto à relação do aluno com a produção de textos: no 6º ano (45,45%) e no 7º ano (48,14%) responderam não gostar de produzir textos e 11,11% dizem gostar mais ou menos. As dificuldades citadas pelos alunos são muitas, principalmente “o que escrever” e “como escrever” (estrutura de um texto, produzir um final interessante, dramático ou surpreendente, não saber como iniciar um texto, não ter o que dizer (não ter idéias, falta de criatividade), entre outras: ortográficas, pontuação, parágrafos). A professora - A, ao ser perguntado sobre as dificuldades dos alunos, diz que a dificuldade é a falta de acompanhamento e estímulo constante dos pais.

A leitura e a produção de texto na sala de aula: na 1ª etapa da observação em sala de aula, constatei que a leitura e a produção de textos não se efetivavam, visto que, os alunos saíam da sala de aula da mesma maneira que chegavam, sem o acréscimo de nenhum conhecimento. Havia uma perda de tempo desnecessária, leitura de textos seguidas de cópia de “compreensão de textos” da lousa. Tratava-se de uma atividade mecânica e escolarizada e não freqüente fora da sala de aula, lembrando que teria significatividade se essas fossem utilizadas fora da escola e se o aluno tivesse a oportunidade de construir o sentido do texto com base no seu conhecimento de mundo e nas hipóteses levantadas para o texto.

Em outra sala de aula, constatei a perda de tempo em relação ao levantamento de conhecimento prévio interminável, não havendo leitura. Se o aluno aprende a ler e escrever pelo contato com a diversidade de materiais de leitura e a possibilidade do compartilhar de ideias, nessas aulas, os alunos não conseguiram adquirir essas habilidades, contrariando os objetivos do projeto de leitura e produção de textos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que é uma escola construtora de leitores e escritores e não apenas transmissora de conteúdos.

Se ao escreverem, os alunos utilizam-se de leituras feitas no decorrer de suas vidas e na interação entre leitor /professor/texto e se a escola é o lugar onde esse encontro deve acontecer, esse encontro não ocorreu e o que escrever faltou aos alunos.

Após as observações nesta 1ª etapa, entendi o porquê das dificuldades dos alunos em relação à leitura e produção textual: as atividades de leitura não saíam da superficialidade,

predominando a cópia e não a significatividade, na produção de texto não tinham o quê e como dizer a palavra, as propostas de redação são vazias de significado, e a escrita está à mercê da cópia, pois constatei que os alunos escrevem muito na escola, mas nada produzem. Se o aluno pouco produz em sala de aula, como afirmar que ele apresenta dificuldades na produção de textos? De acordo com o questionário respondido pelas professoras, os alunos produziam textos quinzenalmente, contudo, não foi isso que presenciei. No período de observação, apenas uma produção foi feita em cada sala.

Há uma incoerência entre o questionário e a prática observada em sala de aula. Nos momentos da produção, nenhuma intervenção por parte do professor aconteceu nem a proposta de redação ajudou-os a sanar suas dúvidas, mesmo uma das professoras tendo respondido no questionário que para formar-se um leitor/escritor deveriam ser enfatizados a leitura e a estrutura da narrativa. A outra professora salienta sobre a importância de colocar os alunos em contato com diferentes tipos de textos e temáticas, com leituras constantes e compartilhadas para assim, finalizar com a escrita, no entanto, em sala de aula, em toda 1ª fase observada, num total de 07 aulas, houve apenas o levantamento prévio para a leitura de um trecho de um texto contido no livro didático.

Se “escrevemos ou falamos daquilo que conhecemos e a leitura permite que sejamos mais inventivos, perspicazes e habilidosos na argumentação” como afirma uma das professoras, a leitura observada em sala de aula não colaborou para a formação do aluno leitor e escritor, pois verifiquei uma distância entre o discurso e a prática. Quando questionadas sobre as dificuldades encontradas pelas professoras no seu trabalho com a leitura e a produção de textos, a Profª A respondeu que o xerox é limitado e o número de livros (do mesmo título) não condiz com o número de alunos da sala de aula. Essa informação não confere, pois no início do ano, as crianças desta turma receberam um kit de livros da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Livros estes que estiveram sobre as mesas dos alunos nos primeiros dias de aulas observadas por mim:

- Juca Pirama e os Timbiras – Gonçalves Dias
- Comédias para se ler na Escola – Luís Fernando Veríssimo
- Reinações de Narizinho (Volume I e II) – Monteiro Lobato

Como afirma Smith “O dilema do professor... não é o de encontrar material e sim de selecionar”.(SMITH, 1999, p.)

O cruzamento das respostas dos questionários, do projeto de leitura, das observações em sala de aula e da análise do contexto escolar a partir do aporte teórico estudado, permitiu-me concluir que a leitura e a produção de textos acontecem na escola como há décadas atrás e a prática pedagógica está muito aquém do aporte teórico estudado por mim. A análise feita mostra um distanciamento entre a prática dos professores e o que é afirmado por eles nos questionários. Nesse processo, os alunos não apreendem e não compreendem a leitura, ficando mais distantes de serem bons leitores e escritores. Quando a leitura acontece, há apenas a compreensão do texto e não uma reflexão sobre o que leram.

Os instrumentos de leitura utilizados, o processo e o andamento das aulas, não colaboravam para que os alunos se apropriassem da leitura e do ato de escrever, faltaram materiais de leitura de qualidade, interação e principalmente interlocução entre professor/aluno/texto.

Constatei que era necessária uma formação relacionada à leitura e à produção de textos, pois o professor precisa compreender, saber o suficiente sobre o que vai ensinar como afirma Smith (1999), entretanto, não bastava o conhecimento sobre a existência da teoria, mas um trabalho de reflexão sobre sua prática. Formações estas que ficam a critério da Secretaria Estadual da Educação e são esporádicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa pautava-se em investigar as relações entre leitura e produção textual e a verificação dos instrumentos utilizados por professores de “Leitura e Produção textual” e ainda como objetivo específico observar se tais instrumentos e o contexto escolar corroboram para a formação eficiente de alunos leitores e escritores.

No decorrer desta pesquisa, houve vários momentos cruciais para o desenvolvimento deste trabalho: conhecimento do aporte teórico, observação do contexto escolar (inclusive, sala de aula), aplicação de questionários a alunos e professores, análises de produções de textos, formação de professores e aplicação de uma proposta de trabalho.

Ao me apropriar do aporte teórico, senti-me mais segura para adentrar a escola e analisar o seu contexto. Após as observações, pude verificar que a leitura e a produção textual não têm prioridade dentro da instituição; lembrando que a escola constitui-se como espaço para o desenvolvimento dessas habilidades.

Smith (1999) afirma que há dois requisitos básicos para aprender a ler (1) disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia. Entretanto, na escola há ainda, apesar de tantas pesquisas sobre o assunto, o ensino da leitura, acrescento aqui também a produção textual sem significação, muita cópia, nenhuma leitura. Interação professor/aluno/texto não esteve presente na sala de aula.

Ao analisar as produções de textos, o que vi foram relatos comuns sobre o cotidiano ou respostas a questões feitas pela professora para direcionar a escrita dos alunos. Não havia problemática nos textos, nem intertextualidades das leituras feitas em sala de aula, pois não houve em sala de aula interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos, lugar este que poderia internalizar o que lhe é externo como afirma Bakhtin (1999).

Quanto às propostas de redações, não proporcionou êxitos em sua produção. Na 1ª sala observada, apenas um título “Um dia interessante”, na 2ª sala “A descrição de uma tela”, a partir de um questionário feito pela professora para direcionar o texto do aluno. Nas situações em que ocorreram as leituras em sala de aula, como foi abordado anteriormente, não fizeram com que o aluno tivesse “o que dizer” nem “como dizer” o seu texto, pois o aluno pode ser um escritor ativo desde que tenha o conhecimento sistematizado e adquirido por meio de interlocuções entre professor/ aluno / texto em sala de aula. Senti a falta de uma estratégia de trabalho por parte do

professor que pudesse ajudar os alunos na compreensão e na apropriação da leitura e na facção do texto.

Na análise dos questionários, das produções de textos e das observações em sala de aula, percebi a necessidade de auxiliar as professoras com algumas contribuições teóricas metodológicas. Desse modo, planejei uma orientação pedagógica para as professoras, em horário de HTPCs, no que concerne ao ensino da leitura e da produção de textos. Apenas a Professora B e uma professora substituta foram orientadas em virtude da falta de tempo e fazerem HTPCs em horários diferentes. No decorrer das orientações e da aplicação de atividades em sala de aula depois da formação, identifiquei mudanças importantes e consistentes nas concepções e práticas dos professores o que muito contribuiu para a formação do aluno leitor e escritor.

Para um melhor esclarecimento, apresento um quadro confrontando o trabalho com a leitura e a produção textual feito antes da orientação em HTPCs e depois da orientação.

	ANTES	DEPOIS
PLANEJAMENTO	Falta de um planejamento	Planejamento e replanejamento diário das atividades antes de adentrar a sala de aula
TEMPO	Cinco aulas de levantamento prévio para a leitura de um trecho de um texto na sala de aula, perdendo-se tempo, o que poderia ser aproveitado com atividades mais plausíveis.	Organização de um cronograma.
PROPOSTA DE TRABALHO	Sem proposta	Seleção de material para elaboração de uma proposta de trabalho com leitura e produção de textos
INSTRUMENTOS	Apenas um trecho de um texto de um livro didático.	Seleção de um material diversificado de leitura: contos, história em

DE LEITURA	Distância entre o discurso e a prática.	quadrinhos, notícias de jornais, imagens, trecho de uma carta.
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	“Perda de tempo” com levantamento prévio. Não há estratégias exequíveis.	Utilização das estratégias de Isabel Solé.
MOMENTO DA LEITURA	• Interrupção devido a atividades não inerentes a aprendizagem. • Levantamento Prévio (05 aulas) • A princípio, os alunos demonstravam interesse, interação, contudo, no decorrer das aulas, agitam-se, desinteressam-se. • Enquanto uma aluna lê, a professora interrompe. • A professora explica o vocabulário, sem a participação do aluno. • Mau uso do o tempo. • A leitura não ocorre. • A professora não tem conhecimento teórico-metodológico.	• Poucas interrupções (Não havia tempo) • Levantamento de acordo com o planejamento, possibilitando aos alunos trazerem seus conhecimentos de mundo e dos textos para construir uma interpretação sobre ele. • Interação e interlocução/intervenção. • Explicação sobre a linguagem (Carta de Pero Vaz de Caminha). • Planejamento e cronograma para administração do tempo. • Leitura de todos os textos planejamento (leitura silenciosa e oral). • Utilização dos conhecimentos teóricos metodológicos adquiridos na formação.

		• Explicação sobre a estrutura da narrativa no momento da leitura. • Professora demonstra a intertextualidade presente nos vários textos. • Leitura com manifestação de críticas, comparações, questionamentos, relação com outros textos, reflexões. • Retomada constante dos textos. • Contextualização.
PRODUÇÃO DE TEXTOS		
	• Aplicação da “redação” por uma professora substituta. • Na proposta, não é mencionada a tipologia. • Alunos apenas respondem as questões sugeridas pelas professoras como se	• A professora da sala aplica a proposta e explica-a, ressaltando a importância de uma estrutura textual definida e a oportunidade de aproveitarem as várias leituras e as reflexões feitas em sala de aula para a produção de textos. • É solicitado um texto narrativo

	fosse uma compreensão de textos (na proposta de textos). • Não há intervenção da professora durante a facção do texto. • Apenas uma aluna entende o que deve ser escrito. • Textos sem uma estrutura textual definida. • Não tinham “o que dizer” nem “como dizer”. • Não houve intertextualidade, pois não houve leitura.	(tipologia). • Há intervenção no momento da produção quando solicitado. • Das 21 produções analisadas, 20 atendem à proposta. • Há o atendimento à estrutura do texto (Estado Inicial – equilíbrio), (Transformações – evento perturbador), (Estado Final – equilíbrio), tinham “como dizer” • Presença nas produções de textos das várias vozes dos textos trabalhados e os vários diálogos existentes em sala de aula, pois “tinham o que dizer”.
--	---	---

Analizando a tabela acima, fica evidente a transformação ocorrida da 1ª etapa e da 2ª etapa de observação. O planejamento de cada aula ajudou muito a não esquecer os objetivos iniciais no decorrer do caminho e a corrigir um dos maiores problemas encontrados na 1ª fase: a perda de tempo, que ocasionou a falta de leitura e nenhuma colaboração para a produção de textos. Comprovou-se que as atividades de leitura e escrita devem ter “horário nobre” na sala de aula, com duração prevista, estudada e não serem interrompidas, caso contrário podem despertar muitos sentimentos de pavor e repúdio, resultando no afastamento do aluno para sempre do ler e escrever.

Se o meu objetivo era verificar se os instrumentos de leitura utilizados em sala de aula colaboram para a formação eficiente de alunos leitores e escritores, chego à conclusão que sim, desde que essas atividades sejam planejadas com materiais de leitura de qualidade, isso só será

possível se os professores adquirirem conhecimentos teóricos – metodológicos sobre a leitura (estratégias de leitura) e a produção de textos (o quê e como escrever, estrutura da narrativa, utilização de intertextualidades) e ainda saber que estas habilidades apenas serão apreendidas por meio de leituras diversas e intervenção efetiva do professor e estes conhecimentos fazerem com que mudem a sua prática pedagógica.

Vou chegando ao final. Aqui constato que ninguém escreve do nada. É necessário incluir nas salas de aulas, atividades efetivas e significativas de leitura e produção textual. Aqui termino, mas as discussões e reflexões sobre a leitura e a produção textual continuam enquanto existir além das margens aqui traçadas , a escola, os alunos, o aprender, e você leitor, capaz de levar as transformações para dentro da sala de aula e para a vida a fora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suarez. **Curso de redação**, 11. ed. São Paulo: Ática, 2003
- _____. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez na escola...** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ANDRADE, Ludimila Thomé de. **Professores - leitores e sua formação** : transformações discursivas de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: Ceale /Autêntica,2004.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papyrus, 1995
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.
- AZEVEDO, Claudinéia B., TARDELLI, Marlete C. **Escrevendo e falando na sala de aula**. In Aprender e ensinar com textos de alunos – volume 1. São Paulo: Cortez, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**.São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- BARBOSA, Reni Tiago Pinheiro. **Pontos para tecer um conto**.Belo Horizonte: Lê, 1997.
- BARBOSA, Severino Antônio M. **Redação**: escrever é desvendar o mundo. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 1991.
- BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. In Análise Estrutural da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____ **Aula**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____ **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAZERMAN, Charles . **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BERENBLUM, Andréia. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. DF : MEC, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Percival L. “**Em terra de surdos – mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”. In O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa Noite de Inverno**. São Paulo: Planeta de Agostini, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria. 7.ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CARBONARI, Rosimeire; SILVA, Ana Claudia. **Cópia e leitura oral**: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Lígia. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos, v.2. São Paulo: Cortez, 1997.

CARBONARI, Rosimeire at.al. **A leitura do livro didático e didatizado**. In: CHIAPPINI, Lígia. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos, v.2. S.Paulo: Cortez, 1997.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. ; MENDONÇA, Rosa Helena. (org.). **Prática de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

- CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, Roger. **Do livro à leitura**. In : CHARTIER, Roger (org.) Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita** : história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/autêntica, 2007.
- CHIAPPINI, Lígia. (org.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- CONDEMARIN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. São Paulo: Artmed, 2005
- COSSON, Rildo. Pressupostos .In: **Letramento literário**. São Paulo: Contexto.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Ler e redigir**. v.1; v. 2; v. 4. São Paulo: 1988.
- DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre a triangulação (metodológica). Lisboa: Cies e Working, 2009.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Anna Beatriz. **Compreensão e produção de textos na língua portuguesa**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Anna Beatriz. **A leitura e a escrita no contexto escolar**. Curitiba: IBPEX, 2008

- FILHO, Paulo Bearzoti . **A descrição**: teoria e prática. São Paulo: Atual, 1991
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. São Paulo: Artes Médicas Ltda, 1997.
- _____ **A leitura em questão**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.
- FRANCHI, Eglê . **A redação na escola**: e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes: 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LPM, 2000.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau**: por uma outra leitura da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 26.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____ Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**,v.1. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____ **Portos de Passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- GERALDI, João Wanderley, CITELLI Beatriz . **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOULEMOT, Jean Marie. “Da leitura como produção de sentidos”. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HORN, Geraldo Balduino. **Metodologia da pesquisa**.Curitiba: IESDE Brasil, 2005.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

_____. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. **Transformando a formação docente**: uma proposta didática em Pesquisa- ação. Porto Alegre: Artimed, 2007.

KAUFMAN, Ana Maria ; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6.ed. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5.ed. São Paulo: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos dos textos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

_____. **A coerência textual**. 8. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1997

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. www.youtube.com/watch. Acesso, 05 dez. de 2008.

_____. **Meus alunos não gostam de ler...** o que eu faço? São Paulo: Cefiel, Iel, Unicamp, 2005.

_____. **O texto não é pretexto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana, **A formação do produtor de textos na escola**: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa ; ROCHA, Gladys. Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:Epu, 1986

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

_____ **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____ **Os livros e os dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e produção de textos e a escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

MELLO, Sueli.A.**Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v.6, n.12, p.29-48, 2003.

MINCHILHO, Carlos Alberto C. e CABRAL, Isabel Cristina M. **A narração: teoria e prática**; 5. ed. São Paulo: Atual, 1992.

NETO, João Nemi. **A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de Português**. São Paulo, 2007. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de S. Paulo.

Nos caminhos da literatura . São Paulo: Peirópolis, 2008

NÓBREGA, Nanci Gonçalves. **No espelho, o trickster**. I:n Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

O PROGRAMA Internacional de Avaliação de alunos (PISA), disponível em :<

<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006->

[Resultados_internacionais_resumo.pdf](#), > Acesso, 14 jan. 2009

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e leitura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULA, Ana Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli da Silva. **Didática e avaliação em língua portuguesa**. Curitiba, 2008.

PAULINO, Graça ; WALTY, Ivete ; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades**: teoria e prática. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PINTO, Ana Lúcia Guedes et.al. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto Alegre: L & PM, 2008.

PEREIRA, Andréia Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

PROPP, I. Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

REUTER, Ives. **A análise da narrativa**: O texto, a ficção e a narração. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas: Papirus, 1999.

RODARI, Giani. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

- ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem na sala de aula**. São Paulo: Mercado das letras, 2005.
- SCLIAR, Moacyr. Histórias de mãe e filho. In : LAJOLO, Marisa. **Histórias de quadros e leitores**. São Paulo: Moderna, 2006
- SERCUNDES, Maria Helena Iwamoto. **Ensinando a escrever**. In: Aprender e ensinar com textos de alunos – v.1. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____ A criticidade como elemento básico da qualidade da leitura. In: **Prazer em ler I**. São Paulo: Instituto C&A, 2006
- _____ **Leitura na escola e na biblioteca**. 4.ed. São Paulo: Papirus, 1993.
- SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. In: SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TEBEROSKKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender e ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 2.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.
- TREVIZAN, Zizi. **As malhas do texto**: escola, literatura e cinema. São Paulo: Cliper Editora, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987
- VAL, Maria da Graça Costa [et. Al] . **Avaliação do texto escolar**: Professor leitor/ aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____ **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys.(org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas** (V.3 e 4). Madrid: Aprendizage/Visor, 1995

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Leitura perspectivas interdisciplinares.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Para conhecer a literatura infantil brasileira, autores e textos.** Rio de Janeiro: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina.(org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 8.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BIBLIOGRAFIA LITERÁRIA

ANDERSEN, Hans Christian. **Nicolau Grande e Nicolau Pequeno.** Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1987.

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério da feiurinha.** São Paulo: FTD, 2001.

FRANÇA JÚNIOR, Oswaldo. **A árvore que pensava.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** Salamandra, 1999.

LADEIRA, Julieta de Godoy. (org.) **A moça tecelã.** In: Contos Brasileiros Contemporâneos. São Paulo: Moderna, 1994.

LIMA, Regina. D. **A girafa do pescoço curto: a história do papiro perdido .**São Paulo: Apel, 1984.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MENEZES, Álvaro Ottoni de. **A árvore que fugiu do quintal**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1981.

MONZANO, Sylvia. **Uma noite no paraíso**. S. Paulo, 1994.

NUNES, Lígia Bojunga. **Livro**. Rio de Janeiro: Agir, 1990. p.11-13

_____, O bife e a pipoca . In: _____ Tchau. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

_____, **Os colegas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

ORTHOF, Silvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 2006.

ROSA, Guimarães. **Fita verde no cabelo**: nova velha história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

_____, As margens da alegria. In: _____ Primeiras histórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

TELLES, Lígia Fagundes. **Para gostar de ler**, v.9. São Paulo: Ática, 1984, p.7

APÊNDICE

ORIENTAÇÃO À DOCENTE: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria de Fátima da Silva

Se observarmos atentamente uma tricoteira ou uma cozinheira, perceberemos o quanto essas ações cotidianas assemelham-se aos afazeres escolares.

A cozinheira antes de preparar o seu prato faz algumas investigações para melhor orientar o seu fazer: Quem irá saborear a sua comida? Quantas pessoas? Do que elas gostam? Que condimentos utilizar para obter o melhor sabor? Quanto tempo será necessário para o seu preparo e ainda qual a quantidade.

São conhecimentos prévios necessários para a escolha do prato certo.

A tricoteira ao tecer qualquer peça, busca na memória a imagem de quem irá vesti-la: qual o tamanho? Que cor de linhas irá utilizar? Qual o gosto da pessoa que irá vesti-la. Assim, ela vai escolhendo as melhores cores, os melhores fios para tecer a sua arte, para que seu objetivo seja atingido.

Isso se chama planejamento.

O trabalho com a leitura e a escrita, na escola, exige o mesmo cuidado das tricoteiras e das cozinheiras: Quem são meus alunos? Do que mais gostam? Quanto tempo será destinado a essas atividades? Qual o meu objetivo com cada atividade desenvolvida em sala de aula? Ao final de meu trabalho, foi possível aos meus alunos adquirirem conhecimentos, mudar posturas, perceber o que não percebiam? Os textos trabalhados por mim dialogaram com os alunos/leitores? Foi possível transforma-los em leitores e escritores eficientes? Se nenhuma mudança ocorreu, esse trabalho não teve razão para existir. Deve, portanto, ser repensado.

De acordo com Jolibert (1994), no momento da elaboração do texto, deve-se levar em conta, o destinatário, o objetivo, a organização do texto na sua forma final. É o ter o que dizer e escolher a melhor estratégia para dizer como afirma Geraldi (1997). É fazer do conhecimento prévio do aluno uma nova aprendizagem

Sabemos que a leitura e a produção de textos são alvos de discussões desde o século passado por parte de educadores que culpam os alunos por não gostarem de ler e ao escreverem, fazerem narrações que não contam histórias nenhuma, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem pontos de vista nenhum. Essas discussões nos levam a refletir “em que situações a leitura e escrita acontecem na escola”. Qual a prática cotidiana escolar com a leitura? Ela é significativa ou apenas aumenta o rol das atividades diárias?

A LEITURA E A ESCRITA NA HISTÓRIA

Desde os primórdios, leitura e escrita caminham lado a lado. Escreve-se para ler, lê-se para escrever. Contudo, nesse caminho, do papiro ao computador, muitas foram as interpretações errôneas sobre leitura e escrita.

Ler era o decodificar das letras simples às mais complexas, numa atividade de soletração, não havia a preocupação quanto à apropriação da leitura como um ato de compreensão de sentido ou de prazer. Apesar de muito antiga, essa prática é muito utilizada ainda hoje.

Estudos contínuos nos levam a compreender que ler deixa de ser entendido como um ato mecânico de decodificação para ser visto como um processo de produção de sentidos, onde leitura da palavra e leitura do mundo dialogam como afirma Freire (2008).

No ato da leitura buscamos na memória histórias já lidas, experiências já vividas, ocorrendo o diálogo, o entrelaçamento de todas as leituras: de vida e de mundo, e assim o sentido do texto e da leitura vai sendo construído.

Ler é construir significados a partir de/sobre os significados já existentes.

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, por meio dos seus objetivos e de seu conhecimento prévio.

Na escola, é importante a presença de um parceiro mais experiente, no caso o professor que contribua com a construção de significados e impulse a aprendizagem, o desenvolvimento. Para Vygotsky (1995) se ensinarmos para um sujeito aquilo que ele já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento.

Como afirma Solé (1998) não se pode esperar que as crianças se mostrem competentes em algo para o qual não foram preparadas. Não podemos nos esquecer que o aluno é o protagonista desse processo, e que o professor exerce a função de guia. Ao trabalharmos com a leitura em sala de aula, devemos adotar algumas estratégias para ajudá-las a compreenderem o que leem.

Para refletir sobre esta questão farei uso das estratégias de leitura, apresentadas por Isabel Solé (1998):

Antes da leitura - É o momento de despertar no leitor o interesse pela leitura, ativando seus conhecimentos prévios. Atividade que deve ser muito bem planejada pelo professor, tendo,

como ponto de partida, o conhecimento profundo do texto com o qual trabalhará, somente então terá condições de:

- Dar uma explicação geral sobre o que será lido.
- Informar aos alunos sobre o tipo de texto (Conto, histórias em quadrinhos etc)
- Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema (levantamento de hipóteses). Segundo Solé (1998), formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou e mais ainda, as previsões feitas por alunos nunca são absurdas, mas pertinentes.
- Falar sobre a estrutura do texto.

Cooper (apud Solé, 1998) sugere as seguintes questões a partir dos elementos do texto narrativo:

CENÁRIO	Onde ocorre esta história? Em que época sucede esta história?
PERSONAGENS	Como serão os personagens? Quem serão? Quem serão os personagens principais da história?
PROBLEMAS	De que tratará a história? Que problema os personagens enfrentarão?
AÇÃO	Que fatos importantes ocorrerão?
RESOLUÇÃO	Como se resolverá o problema?
TEMA	O que a história pretenderá nos comunicar? Que lições poderão ser extraídas?

COOPER apud SOLÉ, 1988 ,p.111)

Formulação de perguntas sobre o texto, manterá os alunos envolvidos com e na leitura, contribuindo para melhorar a compreensão. Cooper apud Solé (1998), ressalta que a discussão sobre as contribuições dos alunos é um dos melhores meios para se atualizar os conhecimentos prévios, mas adverte simultaneamente sobre o perigo de no caso de não ser conduzida de forma correta, desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansar os alunos ou não lhes proporcionar uma organização clara.em relação ao material lido Em sua opinião, depois da discussão, breve e centrada, devem ser sintetizados os aspectos mais relevantes, os quais ajudarão as crianças a lerem o texto com mais propriedade.

Durante a leitura

Momento em que ocorrerá “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p.116). Nessa etapa, as hipóteses anteriormente levantadas, serão confirmadas ou não. As perguntas feitas serão respondidas e novas hipóteses serão formuladas. Enquanto, as previsões estão sendo confirmadas, as informações do texto integram-se ao conhecimento do leitor e a compreensão acontece.

Trata-se de formar um leitor ativo, que constrói a interpretação do texto à medida que o lê. Sole (1998), afirma que esse dialogar texto/leitor durante a leitura só ocorrerá se todo o processo estiver guiado pelas estratégias prévias. Alguns textos dão margens a várias previsões durante a leitura, perguntas que façam o leitor prever o que pensa que vai acontecer a seguir. Vejamos um exemplo:

A atividade aqui desenvolvida será a partir do conto “*Uma noite no paraíso*” (MONZANO, 1994), que poderá ser trabalhado com alunos do Ensino Fundamental. Está história deve ser compartilhada entre professor e aluno, devendo haver pausas no decorrer da leitura e intervenções por parte do professor. Contudo, nem todos os textos devem ser interrompidos durante a leitura.

Nessa história, os alunos podem levantar hipóteses, inferir, participar, avaliar sua participação.

Eis a atividade:

Objetivos: O que será lido e por quê.

Iniciar a aula conversando com os alunos sobre o texto e o prazer de ouvir e contar histórias vindas da tradição oral. Acrescentar que essas narrativas são passadas de pai para filho, bem como fatos vividos por antepassados. Pode-se perguntar se os alunos conhecem a história ou alguma outra que faça lembrar esta ou ainda, se os alunos conhecem outras histórias contadas por seus pais ou avós. Sugerir que, após esta leitura, os alunos tragam outras histórias conhecidas por eles, vindas da tradição oral.

Cabe ao professor solicitar aos alunos que observem se as hipóteses apontadas por eles no início do conto se concretizaram, no decorrer da história. Se já ouviram histórias como essa e se acreditam nelas, entre outras tantas questões.

Lembrando que os conhecimentos prévios e as atividades com o texto não podem demorar muitas aulas, pois podem levar o leitor a se cansar do texto e do assunto.

UMA NOITE NO PARAÍSO

Sylvia Manzano

Antes da leitura do conto é importante promover uma conversa com os alunos, para despertar o interesse, aguçar a curiosidade, inicialmente questioná-los a respeito do título:

O que vem a ser um paraíso? Onde vocês já ouviram falar essa palavra? Que história vocês conhecem que há um paraíso? O que poderíamos encontrar num paraíso?

E começa a história:

Certa vez, dois amigos inseparáveis fizeram o seguinte juramento: aquele que casasse primeiro chamaria o outro para padrinho, mesmo que esse outro estivesse no fim do mundo.

Pois bem: um dos amigos morre e o outro, que estava noivo, não sabendo o que fazer, vai pedir conselhos a seu confessor.

Após a leitura do primeiro trecho, o professor pode parar e fazer as primeiras intervenções: O que é um juramento? Vocês acham que um juramento deve ser cumprido em qualquer circunstância? O que será que o confessor vai lhe dizer? Como cumprir o juramento se o amigo está morto?

O pároco assegura que a palavra deve ser mantida.

E agora? Qual será a decisão do noivo? Como chamar o amigo para ser padrinho se está morto?

Então o noivo vai até o túmulo do amigo convidá-lo para o casamento.

O morto aceita o convite de muito bom grado. No dia da cerimônia, não diz uma palavra sobre o que vira no outro mundo.

No final do banquete ele fala:

- Amigo, como lhe fiz esse favor, você deve me acompanhar um pouquinho até a minha morada.

O recém-casado, não resistindo à curiosidade, pergunta como era a vida do outro lado.

O morto, fazendo um pouco de suspense, responde dessa forma:

- Se quiser saber, venha também ao paraíso.

Mais um momento propício para intervenções: Como o morto saiu de onde estava para ser padrinho de casamento? Isso é possível? Onde será a sua morada? Por que será que ele não falou nada sobre sua nova morada? Será que o noivo o acompanhará?

O outro concorda. O túmulo se abre e o vivo segue o morto.

A história, está de acordo com suas hipóteses levantadas? Você acha possível um vivo ir à morada de um morto? O que será que ele vai encontrar do outro lado?

A primeira coisa que vê é um lindo palácio de cristal, onde os anjos tocavam para os beatos dançarem e São Pedro, muito feliz, dedilhava seu contrabaixo. Mais adiante, o amigo apresenta nova maravilha: um jardim onde as árvores, em vez de folhas, tinham pássaros de todas as cores, que cantavam.

Este é, realmente, o Paraíso imaginado por você? O que é igual ou diferente? Você imaginava que ele iria realmente para ao paraíso ou a outro lugar?

- Vamos em frente- diz o morto ao amigo, que fica cada vez mais deslumbrado. – Agora vou leva-lo para ver uma estrela.

O recém-casado percebe que não se cansaria nunca de admirar as estrelas, os rios, que, em vez de água eram de vinho, e a terra, que era de queijo.

De repente o noivo cai em si, lembra-se da noiva que ficara a esperá-lo e pede:

- Compadre, preciso voltar para casa, minha esposa deve estar preocupada.

Nesse momento, o professor pode pedir para que os alunos façam previsão sobre o

que acontecerá, anotando no caderno, apresentando sugestões para o professor ir anotando na lousa.

Depois de observar as previsões dos alunos, solicitar que um aluno leia o final da história:

- Como preferir.

Assim dizendo, o morto o acompanha até o túmulo, sumindo logo a seguir.

Ao sair do túmulo, o vivo fica assombrado com o que vê ao seu redor: no lugar daquelas casinhas de pedra meio improvisadas há palácios, bondes, automóveis; as pessoas todas vestidas de modo diferente. Para se certificar, pergunta o nome da cidade a um velhinho que por ali passava.

- Sim, é esse o nome da cidade.

No entanto, ao chegar à igreja é atendido por um bispo muito importante que, consultando os arquivos existentes ali, descobre que trezentos anos atrás um noivo havia acompanhado o padrinho ao túmulo e não tinha voltado nunca mais.

Depois da leitura

Momento muito importante para verificar o que realmente os alunos absorveram da história e se suas hipóteses foram concretizadas no decorrer da leitura. Pode-se pedir o relato da história oralmente, verificando a situação inicial (equilíbrio), o conflito (nó), o clímax (momento de tensão) e o desfecho (reequilíbrio).

O professor ainda poderá perguntar:

Você gostou da história? Acredita que isso possa acontecer de verdade? O que você achou do final da história? Qual o momento de maior tensão para você? Você gostaria que ela terminasse de maneira diferente? E o paraíso imaginado por você, é igual ao relatado no texto? Depois da história lida, você concorda com o título do texto? Qual foi o fato que ocasionou o desequilíbrio da ação? Você acha que no desfecho da história houve o reequilíbrio da ação, voltando tudo ao normal? Comente.

Não esquecendo que essas estratégias de leitura podem e devem ser trabalhadas com outros tipos de textos.

Após a leitura:

É o momento de sabermos quais conhecimentos foram absorvidos pelos alunos por meio de recapitulação, resumos, comentários, explanação, pontos de vista. Debates a partir de questões como:

- Qual a temática do texto? (Tema)
- Qual a idéia mais importante que o autor pretende explicar em relação ao tema? Você gostou do texto, por quê?
- Em que os personagens se parecem com as pessoas que você conhece?
- Qual é a sua opinião sobre os ambientes e as situações descritos?
- O que foi surpreendente ou novo para você no texto?
- Que semelhanças você vê entre este e outros que você leu?
- Em que medida os acontecimentos do texto se parecem com experiências que você viveu? (CONDEMARIN E MEDINA, 2005, P.60)

Segundo Wood (1988) apud Solé (1998), trabalhar com estratégias permite-nos observar, à medida que os alunos comentam as leituras ,se conseguiram:

- Fazer previsão
- Participar de uma discussão
- Responder perguntas em vários níveis
- Determinar os significados das palavras dentro de um contexto
- Ler com fluência
- Contar ou parafrasear trechos com as próprias palavras
- Compreender à medida que se lê em silêncio
- Fazer inferências e ler nas entrelinhas
- Possuir um amplo referencial de conhecimento (WOOD, apud SOLÉ, 1998, p.62)

Nesse processo, o trabalho com essas estratégias (antes, durante e depois) da leitura, permitirá ao professor observar quais habilidades lingüísticas o aluno incorporou e quais ainda necessita apreender, ainda poderá observar se os alunos saíram das hipóteses iniciais ou não, construindo outras, talvez mais consistentes.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

A professora, dona Lourdes, tinha pedido que escrevêssemos uma composição intitulada: “Por que é bom ler?” Todos se entregaram de imediato à tarefa e a maioria de meus colegas entregou a composição em menos de trinta minutos.

Eu não.

Eu não conseguia escrever uma linha. Simplesmente não conseguia. Era como se estivesse bloqueado, como se uma força misteriosa paralisasse minha mão. Lá pelas tantas, estávamos sozinhos na sala, a professora e eu, ela lendo as composições que já haviam sido entregues, e eu, imóvel, diante da folha em branco. Imóvel e fazendo força para conter as lágrimas, para não romper em pranto. Sou um fracasso, eu pensava.

Moacyr Scliar

Quantas vezes no decorrer de nossas vidas nos deparamos com uma folha em branco à nossa frente e as idéias não vêm, nossa memória parece estar vazia, vem o desespero. Imagine, então, a imagem de uma criança diante de um tema: “Minhas férias”, “Dia do Trabalho”, “Um dia interessante” ou até mesmo “Tema livre”, devendo “construir um quebra –cabeças em X linhas no tempo Y, na modalidade K, sobre o assunto Z. Ainda se exigindo criatividade”.(BRITO, 1983, p.18).

Em uma das orientações pedagógicas de meu município, ouvi um relato que muito contribuiu para a discussão do grupo. Veja um trecho do relato:

Quando estudava na zona rural, a sala era composta por todas as séries juntas. Me lembro quando a professora pediu aos alunos que fizessem uma redação “Tema livre”.

Um dos alunos escreveu sobre: “O urubu.”

A professora corrigiu, deu a nota máxima e parabenizou muito este aluno. A partir desta data, toda vez que a professora pedia uma redação, todos os alunos davam um jeito de colocar a história do urubu no meio, pois a professora não orientou porque a redação do aluno foi ótima.

(Professora do Município de Mirassolândia)

Percebe-se com este relato, a solicitação de uma “redação” sem nenhuma preparação prévia, sem um diálogo professor/aluno ou leitura de qualquer texto. Apenas sugere-se: “Tema livre”.

Na correção do texto a professora dá a nota máxima, parabeniza muito o aluno/autor, faz com que os alunos da sala sigam o mesmo exemplo, utilizando o urubu em todas as produções posteriores.

Segundo (CONDEMARIM E MEDINA, 2005, P.88) “Mais do que escrever um” muito bem “, é preciso explicitar brevemente por que está bem.”

A produção de textos está boa? O aluno foi criativo? Utilizou os debates de sala de aula e seus conhecimentos prévios? Percebeu nos textos nuances de leituras feitas em sala? Está bem pontuada? A estrutura textual foi adequada ao gênero de texto solicitado?

Apesar de tão antigas, essas concepções sobre produção de textos, ainda hoje permeiam a sala de aula. Segundo Geraldi (1997) não se trata de trocar terminologias de “redação” para “produção de textos”. Produzir implica alguém que produza a partir de diálogos (professor/ aluno/ textos), respeitando-se o aluno como sujeito construtor de sua história. O professor, o sujeito mais importante desse processo, até poderia solicitar uma produção de textos com o título: “minhas férias” ou “tema livre” desde que esse tema fosse trabalhado em sala de aula e que estivesse realmente interessado em lê-las e saber como foram as férias do aluno ou sobre qualquer outro assunto. É o repensar a prática pedagógica no intuito de que todos cheguem a aprendizagem da escrita, estimulada pelo professor, longe das perspectivas de apenas “cumprir uma tarefa”, solicitada pela escola mandatária.

De acordo com Geraldi (1997) para escrever é necessário mais do que saber regras gramaticais ou ter um dom inato, são imprescindíveis algumas operações intelectuais para:

- A) Se ter o que dizer
- B) Se ter uma razão para dizer o que se tem a dizer,
- C) Se ter para quem dizer o que se tem a dizer
- D) O locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- E) Se escolham as estratégias para realizar (A), (B), (C), e (D)

Analisando as operações intelectuais sugeridas por Geraldi, para que o aluno tenha o que dizer é necessário um trabalho de leitura de textos diversificados, do diálogo constante do professor / aluno, autores não presentes, para que ele encontre nessas vozes matéria prima para tecer seu texto.

Que o seu texto tenha uma função social na vida do aluno e não uma atividade mecânica, sem significado. Ainda é necessário saber: para quem ele vai escrever? Apenas para o professor para responder a uma atividade de avaliação? Para ser deixado no caderno sem que nenhum leitor o leia?

Se o aluno/autor for considerado como sujeito de sua palavra, ele saberá criar suas histórias e escolher as melhores estratégias para transmitir o que se pretende.

Então, pressupõe-se que ter uma folha em branco à nossa frente com a intenção de escrever, requer alguns procedimentos necessários:

- Um trabalho prévio efetivo por parte do professor gerando ao final uma proposta clara sobre o que se pretende com aquela atividade.
- Intervenções individuais e coletivas no decorrer da escrita.

Além de um trabalho significativo com a leitura, faz-se necessário esclarecer aos alunos, no momento da leitura e da escrita, aspectos referentes à estrutura da narrativa. Quando uma criança utiliza em suas produções “expressões cristalizadas” como: “era uma vez” ou “viveram felizes para sempre”, com certeza, os alunos foram buscá-las em suas leituras anteriores. Desse modo, se em sala de aula, o professor fizer um trabalho efetivo (no momento da leitura e da escrita) ressaltando a estrutura da narrativa, ao escrever, eles encontrarão em sua memória respostas para fazer uso adequado desta estrutura, incorporando-as em suas produções textuais.

Propp (1984), faz sua pesquisa para entender a estrutura da narrativa a partir de contos russos, conclui que o conto maravilhoso atribui ações iguais a personagens diferentes, ação esta entendida por Propp como função. São vários contos que se utilizam as mesmas estruturas e apresentam as mesmas funções. Jolibert (1994) para facilitar o entendimento dessa teoria apresenta-a em um quadro:

ANTES	DURANTE			DEPOIS
Estado Inicial	TRANSFORMAÇÕES			Estado final
Equilíbrio 1	PROCESSO DINÂMICO			Equilíbrio 5
	Provocação	Ação 3	Sanção Consequência	

(LARIVAILLE apud JOLIBERT, 1994, p.28)

Os alunos precisam saber que um texto tem essa estrutura e alguns elementos fundamentais, sem os quais não existiria uma história. Esses elementos respondem as questões: O quê? Quem? Quando? Como? Por quê? É o viver do personagem em uma trama, num determinado tempo e espaço.

O aluno/ leitor/escritor iniciante precisa ainda saber que, para o texto envolver o leitor, faz-se necessária um desequilíbrio (conflito) para se resolver. Imaginem a história o Chapeuzinho Vermelho e dos Três Porquinhos sem o lobo, que interesse despertaria no leitor?

Citarei novamente o texto “Uma noite no paraíso” para exemplificação:

EQUILÍBRIO	DESIQUILÍBRIO DA AÇÃO	REEQUILÍBRIO (COM TRANSFORMAÇÃO)
Certa vez, dois amigos inseparáveis fizeram o seguinte juramento: aquele que casasse primeiro chamaria o outro para padrinho, mesmo que esse outro estivesse no fim do mundo.	Um dos amigos morre. O morto aceita o convite de muito bom grado. No dia da cerimônia, não diz uma palavra sobre o que vira no outro mundo. No final do banquete ele fala: - Amigo, como lhe fiz esse favor, você deve me acompanhar um pouquinho até a minha morada. O recém-casado, não resistindo à curiosidade, pergunta como era a vida do outro lado. O morto, fazendo um pouco de suspense, responde dessa forma:	Ao sair do túmulo, o vivo fica assombrado com o que vê ao seu redor: no lugar daquelas casinhas de pedra meio improvisadas há palácios, bondes, automóveis; as pessoas todas vestidas de modo diferente. No entanto, ao chegar à igreja é atendido por um bispo muito importante que, consultando os arquivos existentes ali, descobre que trezentos anos atrás um noivo havia acompanhado o padrinho ao túmulo e não tinha voltado nunca mais.

	- Se quiser saber, venha também ao paraíso. O outro concorda. O túmulo se abre e o vivo segue o morto.	
--	--	--

A história “Uma noite no paraíso” só prende a atenção do leitor porque surge um desequilíbrio (conflito) com a morte do amigo e a promessa feita ainda quando vivo, a partir desse momento, vão se desenvolvendo várias ações até o desfecho com transformações surpreendentes.

Formar um aluno leitor e produtor de textos consiste em deixar de lado as concepções ultrapassadas e distorcidas e conceber o aluno/ leitor/ produtor como um sujeito que tem saberes, fala a sua palavra, dialoga, interage, contudo, necessita do professor, o parceiro mais experiente nesse processo como diz Mello (2003) que o oriente em seu desenvolvimento e que tenha uma proposta de trabalho eficiente para ser avaliada, antes, durante e depois de realizada a atividade de leitura e de produção de textos. Ainda segundo Mello (2003), toda aprendizagem vivenciada nas relações entre as pessoas, não se desenvolvem espontaneamente, mas são aprendidas nas relações com o outro. Quando estas aptidões e capacidades estiverem aprendidas, velhos motivos podem ser modificados e novos podem ser ensinados ou criados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Texto na íntegra

UMA NOITE NO PARAÍSO

Sylvia Manzano

Certa vez, dois amigos inseparáveis fizeram o seguinte juramento: aquele que casasse primeiro chamaria o outro para padrinho, mesmo que esse outro estivesse no fim do mundo.

Pois bem: um dos amigos morre e o outro, que estava noivo, não sabendo o que fazer, vai pedir conselhos a seu confessor. O pároco assegura que a palavra deve ser mantida. Então o noivo vai até o túmulo do amigo convida-lo para o casamento.

O morto aceita o convite de muito bom grado. No dia da cerimônia, não diz uma palavra sobre o que vira no outro mundo.

No final do banquete ele fala:

- Amigo, como lhe fiz esse favor, você deve me acompanhar um pouquinho até a minha morada.

O recém-casado, não resistindo à curiosidade, pergunta como era a vida do outro lado.

O morto, fazendo um pouco de suspense, responde dessa forma:

- Se quiser saber, venha também ao paraíso.

O outro concorda. O túmulo se abre e o vivo segue o morto.

A primeira coisa que vê é um lindo palácio de cristal, onde os anjos tocavam para os beatos dançarem e São Pedro, muito feliz, dedilhava seu contrabaixo. Mais adiante, o amigo lhe apresenta nova maravilha: um jardim onde as árvores, em vez de folhas, tinham pássaros de todas as cores, que cantavam.

- Vamos em frente- diz o morto ao amigo, que fica cada vez mais deslumbrado. – Agora vou leva-lo para ver uma estrela.

O recém-casado percebe que não se cansaria nunca de admirar as estrelas, os rios, que, em vez de água eram de vinho, e a terra, que era de queijo.

De repente o noivo cai em si, lembra-se da noiva que ficara a esperá-lo e pede:

- Compadre, preciso voltar para casa, minha esposa deve estar preocupada.
- Como preferir.

Assim dizendo, o morto o acompanha até o túmulo, sumindo logo a seguir.

Ao sair do túmulo, o vivo fica assombrado com o que vê ao seu redor: no lugar daquelas casinhas de pedra meio improvisadas há palácios, bondes, automóveis; as pessoas todas vestidas de modo diferente. Para se certificar, pergunta o nome da cidade a um velhinho que por ali passava.

- Sim, é esse o nome da cidade.

No entanto, ao chegar à igreja é atendido por um bispo muito importante que, consultando os arquivos existentes ali, descobre que trezentos anos atrás um noivo havia acompanhado o padrinho ao túmulo e não tinha voltado nunca mais.

Transcrito de Nova Escola, São Paulo, v.9, nº 75, p. 30-I, maio, 1994.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Percival L. “**Em terra de surdos – mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”. Trabalhos em lingüística aplicada. Nº 2, Unicamp, 1983.
- GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984
- _____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**,v.1. São Paulo: Cortez, 1997.
- MONZANO, Sylvia. **Uma noite no paraíso**. Transcrito em Nova Escola, S.Paulo, 1994.
- SCLIAR, Moacyr. Histórias de mãe e filho. In : LAJOLO, Marisa. **Histórias de quadros e leitores**. São Paulo: Moderna, 2006
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas** (v.3 e 4). Madrid: Aprendizage/Visor, 1995

PROPOSTA DE TRABALHO PARA SALA DE AULA

1º TEXTO

TRECHOS DA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

SENHOR,

.....

Andamos por aí vendo a ribeira, a qual é de muita água e muito boa. Ao longo dela há muitas palmas, não muito altas, em que há muito bons palmitos. Colhemos e comemos deles muitos.

.....

Enquanto andávamos nessa mata a cortar lenha, atravessavam alguns papagaios por essas árvores, deles verdes e outros pardos, grandes e pequenos, de maneira que me parece haverá muitos nesta terra. Porém eu não veria mais que até nove ou dez. Outras aves então não vimos, apenas algumas pombas seixas, e pareceram - me bastante maiores que as de Portugal. Alguns diziam que viram rolas; eu não as vi. Mas, segundo os arvoredos são mui muitos e grandes e de infindas maneiras , não duvido que por esse sertão haja muitas aves!

.....

Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o Sul vimos até outra ponta que contra o Norte vem, de que nós deste ponto havemos vista, será tamanha que haverá nela vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é tudo praia – palma, muito chã e muito formosa.

Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos , que nos parecia muito longa.

.....

Águas são muitas: infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar dar-se á nela tudo, por bem das águas que tem.

ANTES DA LEITURA DA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

A) Vocês já ouviram falar sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha? O que vocês sabem sobre ela?
Como você imagina que seria o Brasil na época de seu descobrimento?

APÓS A LEITURA DO TEXTO?

A) Que diferenças há entre o Brasil atual e de quando foi descoberto?
B) Você acredita que ambientes como aqueles descritos por Pero Vaz de Caminha ainda existem?
Onde?

2º TEXTO :**HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CHICO BENTO EM “PRECE PELOS ANIMAIS”****ANTES DA LEITURA:**

- Discutir o título : Por que o título “Prece pelos animais?” De que tratará a história? Que problema os personagens enfrentarão? Onde acontece a história? O que a história pretende contar?

CHICO BENTO

PRECE PELOS ANIMAIS!



LOGO DI MINHA QUANDO ACORDEI...

"... FUI DAÍ COMÊ
PRA MAIADA!"



"DISPOIS, FUI CUIDA
DOS PORCO..."



"... DO ALAZÃO..."



"... DAS GALINHA..."



"... DAS PRANTÃO..."



"DISPOIS, FUI
PRA ESCOLA..."



"QUANDO VORTEI, JOGUEI AS MIGAIA QUI SOBRARO
DA MINHA MERENDA PROS PASSARINHO, PROS PEXE
DO RIBERÃO!"



"DI TARDINHA, SAÍ PRA CAÇA..."



"MAIS, DISISTI QUANDO VI UM VIADINHO ORFÃO PERDIDO NO MATO!"



"NA VORTA TAMBÉM VI MUITO PASSARINHO SEM TÊ DONDE BOTA OVO!"



"VI O FOGO QUEIMANDO O PASTO, AS ARVE, LÁ LONGE!"

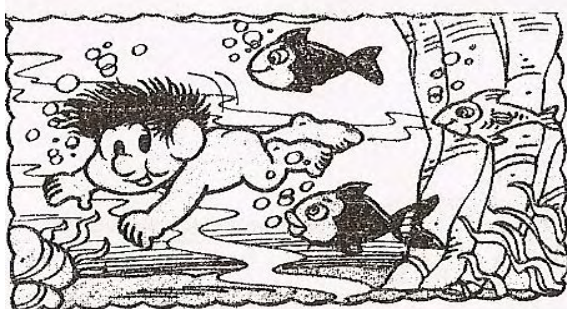


"VI OS HOME CONSTRUINDO UMA FABRICA!"



"SERÁ QUI VÃO TÊ CUIDADO PRA NUNCA INVENENAR OS RIO, OS CAMPO..."





"PELOS ANIMAR QUI VIVE NO MATO I
PERCISA DO MATO PRA MORA!"



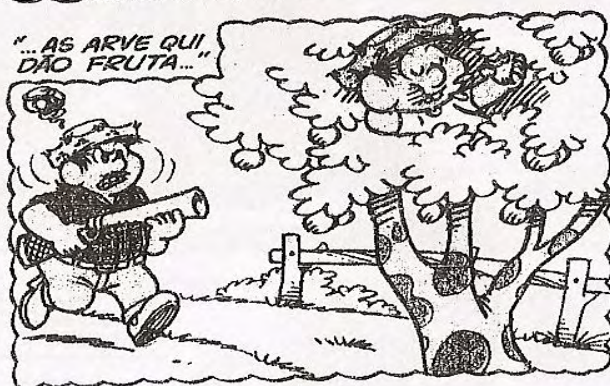
"PELOS CACHORRINHO FIER I AMIGO,
QUI QUASE TODO MUNDO TEM..."



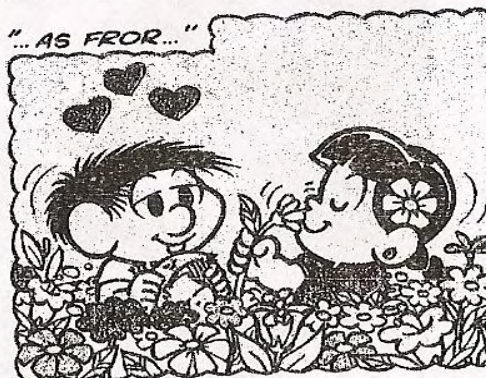
"PELAS MINHOCAS QUI PERPARA A
TERRA DONDE A GENTE PRANTA..."



"...AS ARVE QUI
DÃO FRUTA..."



"...AS FROR..."





DEPOIS DA LEITURA?

- A natureza descrita por Chico Bento é diferente daquela descrita por Pero Vaz de Caminha? Por quê?
- Chico Bento faz uma prece diferente de todos os outros dias, por quê? O que ela tem de especial?
- O que fez Chico Bento desistir de caçar?
- Por que Chico Bento diz sentir-se pequenino?

- Das cenas narradas por Chico Bento, qual delas mais te emocionou? Por quê?
- Chico Bento muda de atitude ao observar a natureza na atualidade. Será que todos os seres humanos se comovem a esse ponto? Comente.
- Como esse assunto é apresentado na mídia?
- Existem situações como essas próximas do lugar onde vocês moram?
- Comente o último quadrinho da história.

3º TEXTO

ANTES DA LEITURA:

- Entregue apenas a imagem do pássaro aos alunos, pergunte: Vocês já viram imagens assim? Onde? O que sentem ao ver imagens como essa? O que pode ter acontecido?
- Entregue e leia o texto.



Meio Ambiente: Dezenas de aves e peixes foram encontrados mortos ontem na região de Araucária – 19 de julho de 2000

Voluntários tentam salvar os animais atingidos

Jorge Javorski e Kátia Chagas e Lenise Aubrift Klent (Gazeta do Povo)

Dezenas de aves e peixes foram encontrados mortos ontem por equipes que realizam o trabalho de resgate de animais em vários pontos do Rio Iguaçu atingidos pela mancha de óleo proveniente do vazamento na refinaria da Petrobrás em Araucária. Apesar de frágeis, as aves podem ser capturadas das barrancas do rio. Já capivaras, pacas, cutias, lontras e lagartos, entre outras espécies, aparecerão mortas na mata nos próximos dias, sem chances de resgate. Ontem, no posto da Petrobrás em Guajuvira, a 35 quilômetros de Curitiba, foi montado um serviço de atendimento improvisado para salvar aves recolhidas das águas. Hoje elas serão encaminhadas ao zoológico do passeio público, em Curitiba.

Catarina da Silva, auxiliar de enfermagem, residente em Guajuvira, há 30 anos, foi a primeira moradora da região a dar assistência às aves encontradas às margens do Iguaçu. Com um grupo de outras voluntárias, na segunda-feira à noite, ela fez um trabalho de limpeza nos animais com sabão neutro e água morna, esquentando-os do frio em uma estufa que utiliza para criar faisões.

Muitas morreram

O esforço dos voluntários para retirar o excesso de óleo cru que encobria o corpo de diversas espécies de aves não impediu, porém, que dezenas delas acabassem morrendo.

VAZAMENTO DE ÓLEO NO MAR MATA DOIS MIL PINGUINS

Pelo menos dois mil pinguins foram encontrados mortos no final do mês passado nas praias de Santa Catarina com o corpo coberto de óleo. Segundo o Centro de Triagem Animais Silvestres (Cetas) de Florianópolis, onde os animais vivos foram levados para tratamento, ainda não se sabe de qual embarcação está vindo o óleo.

A mancha de óleo, segundo o Cetas, que deve estar em alto mar, está se deslocando para o Sul do estado. A Marinha realiza sobrevôos em várias regiões para localiza-la.

O centro, que recebe diariamente nesta época do ano entre dois e três animais, está recebendo agora de 30 a 40 com o corpo cheio de óleo.

Quando o pingüim se suja de óleo, perde a impermeabilidade natural das penas e a água gelada entra em contato direto com o corpo, baixando a temperatura e podendo levar à morte.

Para dar conta de cuidar de tantos animais, o Cetas vai receber o apoio de biólogos e veterinários do Rio Grande do Sul e vai contar também com a ajuda de técnicos do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) de Brasília.

Fonte: O Estadão

DEPOIS DA LEITURA

- Você conhece outros casos como esse? Já presenciou cenas assim?

4º TEXTO:

ANTES DA LEITURA:

- Você acredita que as árvores, animais e pássaros pensam? Você imagina como sentir-se-ia um pássaro todo cheio de óleo? E dos animais que fogem das queimadas? E as árvores queimadas ou cortadas?

- Colocar o título na lousa: “A árvore que pensava”
- Quem serão os personagens dessa história?
- De que tratará a história? Que problemas os personagens enfrentarão?
- O que será que a árvore pensa?
-

A ÁRVORE QUE PENSAVA

Oswaldo França Júnior

Houve uma árvore que pensava

E pensava muito.

Um dia transpuseram-na para a praça no centro da cidade.Fez-lhe bem a deferência.Ela entusiasmou-se, cresceu, agigantou-se.

Aí vieram os homens e podaram seus galhos. A árvore estranhou o fato e corrigiu seu crescimento, pensando estar na direção de seus galhos a causa da insatisfação dos homens. Mas quando ela novamente se agigantou, os homens voltaram e novamente amputaram seus galhos.

A árvore queria satisfazer aos homens por julga-los seus benfeitores, e parou de crescer. E como ela não crescesse mais, os homens a arrancaram da praça e colocaram outra em seu lugar.

5º TEXTO

A ÁRVORE QUE FUGIU NO QUINTAL

No tempo dos quintais, quando as crianças de hoje nem haviam nascido, o mundo era muito bonito. Em todo lugar havia muitas árvores, flores e passarinhos e borboletas de todas as cores.

Eu morava na casa do Joãozinho e todos os dias amigos dele vinham brincar em mim: abraçavam meu tronco e iam subindo por meus galhos até pertinho do céu.

Quando cansados, desciam correndo, rindo e falando alto: “O último a chegar lá embaixo é mulher de padre!”

E eu tinha de tomar muito cuidado para não deixar nenhum menino cair de mim. Já com sono de tanto brincar e de barriga bem cheia, procuravam minha sombra, recostavam no meu tronco e dormiam à beca até o sol se pôr.

Vivíamos bem felizes, até aparecer na cidade um homem grande, de nome Serjão, gordo feito uma baleia, com bigodão e voz grossa de meter medo.

Serjão começou a comprar tudo; matava as árvores, destruía as casas. Por fim, tapava a terra toda com cimento e construía, no lugar, edifícios de vinte andares. O nosso mundo foi ficando feio. As crianças já não tinham quase mais lugar para jogar bola de gude, nem árvores para subir, nem terra para brincar.

E aconteceu que o pai de Joãozinho teve de vender a casa. Serjão foi lá no quintal e mandou derrubar tudo; “Hoje, a casa. Amanhã, a árvore.” O baleião me revoltou. Ah...que vontade de dar uma galhada nele. Os homens são uns bobões. Pensam que as árvores só servem para enfeitar. Mas nós percebemos tudo. Não temos nariz, mas respiramos. Não temos coração,

mas sentimos. Não temos lágrimas, mas choramos muito quando nos maltratam. Não sei por que os homens acham que são melhores que nós. Brigam por qualquer coisinha... só porque um é branco e o outro, preto, já é motivo de pancada. Nós árvores não brigamos muito. Mesmo se uma é mangueira e outra, laranjeira. Somos amigas sempre. Não importa de que semente tenhamos nascido.

Naquele dia tão triste, já com saudade do Joãozinho e das crianças e com muita raiva do Serjão gordão cara de melão, resolvi fugir. Esperei ficar de noite, enquanto os homens dormiam, e com muita dificuldade arranquei da terra minhas raízes; são elas que prendem as árvores à terra, e por elas as árvores se alimentam. Nunca vou esquecer como doeu...como doeu. Fugi para a montanha, de onde via a cidade toda. Lá de cima, vi a cena mais triste. Casas derrubadas. Árvores também. A terra coberta de asfalto e cimento. Os passarinhos, alguns trazendo no bico ninhos e filhotes incapazes de voar, fugiam com as borboletas. Um deles pousou em um dos meus galhos e me disse desesperado: “Não há como viver lá embaixo. Em breve, não haverá como viver aqui, nem em lugar algum deste triste planeta Terra, que começam a chamar de planeta Cimento.”

O passarinho tinha toda a razão. Os homens destruíram a cidade. Construíram edifícios enormes e muitas fábricas aonde fazem de tudo, de parafusos a aviões, foguetes e bombas enormes. Depois, encheram as ruas de ônibus e carros. Todas essas coisas fazem tanto barulho e soltam tanta fumaça, que nem sei como os homens conseguem dormir, respirar e viver. Os homens começaram a subir a montanha. Suas máquinas derrubavam tudo. Botavam fogo no mato, construíam prédios altos. Tapavam a floresta com cimento e asfalto.

Tive que fugir novamente à procura de um lugar onde os homens ainda fossem bons e as pessoas ainda vivessem em paz. Um canto ainda gostassem de árvores, com quintais e Joãozinhos em todas as casas. Procurei...procurei...andei quase até o final do planeta...e nada. Os homens haviam dominado tudo. Cimento, postes e fumaça em todos os lugares. Ia desistir. Entregar os pontos. Desmaiar de cansaço. Foi quando comecei a sentir um cheiro gostoso de mato. Andei mais um pouco...De repente avistei linda paisagem. Apesar da noite, a lua me mostrava um campo enorme, repleto de árvores grandes e saudáveis. Lá no fundo, perto do barulhar das águas de um rio, vi a silhueta de uma casa...E nasceu em mim enorme esperança de ali encontrar crianças. Enterrei minhas raízes bem devagarinho para não acordar as outras árvores e aliviada, satisfeita, feliz da vida, dormi até o sol nascer.

Acordei assustada, com uma dor terrível. Tentei fugir, não havia tempo. Quatro homens me desferiam machadadas por todo lado. Uma atrás da outra, cada vez mais fortes. Tudo começou a rodar em minha volta. Minhas folhas e frutos no chão. Meu tronco tombava...tombava...Em meio à tonteira, um grito de homem, o berro da vitória: “Madeeeeeiiiiiraaaa!”

No centro de mim, o grito de dor de quem deixa a vida.

Não sei onde estava com meus galhos. Tinha de ter desconfiado. Aquela casa era uma serraria. Às árvores condenadas, à espera da execução. Na serraria cortaram-me toda. Depois me empilharam e me levaram de caminhão até uma fábrica de móveis. Chegando lá, um narigudo com pinta de chefe chamou um empregado e disse: “João, dá um sumiço nessa madeira. Não presta para nada. Não sei como veio parar aqui.”

No fundo do galpão, dois olhos grandes, azuis, me olharam pensativos. O que fazer comigo? Mas eu conhecia estes olhos azuis cheios de ternura. Reflexos de saudade. Olhos de Joãozinho, hoje João. O menino bom, já homem feito, de repente deu um salto e tomado de infantil alegria e mediu-me com palmos trêmulos. Em seguida cortou-me aqui e ali... E me transformou em um lindo cavalinho de pau para sua filha Marina. À noite, levou-me para sua casa e me deu de presente para a menina. Ela ficou tão alegre que me encheu de beijos e galopou, galopou, até cansar e dormir.

O carinho de Marina com o seu cavalinho de pau, fez-me sentir muito feliz. Mas, às vezes – não contem para ninguém – me dá uma vontade danada de voltar a ser árvore: quando ouço João contar, com lágrimas nos olhos, para a menina, dos tempos dos quintais. Quando as crianças de hoje ainda nem haviam nascido. Quando ele abraçava meu tronco e subia em meus galhos até pertinho do céu...

Aí sinto a saudade doer fundo no peito de João, e choro...Porque a saudade também dói em mim, como machadadas...

MENEZES, Álvaro Ottoni de. **A árvore que fugiu do quintal**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1981.

ANTES DA LEITURA

- Comentar o título: “A árvore que fugiu do quintal”

- Ler o texto sem interrupção.

DEPOIS DA LEITURA

Após a leitura de todos os textos, preencha o quadro:

Como cada elemento da natureza aparece em cada texto?

	A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA	HISTÓRIA EM QUADRINHOS: CHICO BENTO EM “PRECE PELOS ANIMAIS	VOLUNTÁRIOS TENTAM SALVAR ANIMAIS ATINGIDOS	VAZAMENTO DE ÓLEO NO MAR MATA DOIS MIL PINGUINS	A ÁRVORE QUE PENSAV A	A ÁRVORE QUE FUGIU NO QUINTAI
ÁRVORES						
ÁGUA						
PÁSSAROS						

ANIMAIS						

- Depois de pronta a tabela, analise-a com os alunos, que aspectos aparecem com maior predominância: os positivos ou negativos?

- Após a Leitura de todos os textos desta proposta, reflita com os alunos, o fato de que o tema “Meio Ambiente” aparece em “textos com gêneros diferentes”. Mostre que as escolhas dos gêneros podem ser explicadas, levando-se em conta o efeito de sentido que se quer produzir.

- Quais emoções, quais sentimentos, cada texto busca expressar? (Conto, Histórias em quadrinhos, notícia de jornal, imagem)

- Pergunte: Para que tipo de leitor foi escrito esses textos? Quem os leria? Onde eles circulam? Apenas na escola ou fora dela também? Que tipo de linguagem foi utilizado, é acessível ou não?

- Acrescente perguntas e informações que achar necessário.

Observe que nosso objetivo até aqui, foi trabalhar no sentido de dar aos alunos condições de conhecer e discutir diferentes pontos de vistas sobre o assunto abordado. Contudo, professor, sua intervenção, sua maneira de dizer em sala de aula faz toda diferença. Depois de todos esses textos lidos, observações e reflexões feitas, chega o momento de oferecer ao aluno a solicitação da produção textual.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DO PROJETO DE “LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DA 5ª SÉRIE (6º ANO)

NOME: _____

IDADE: _____ **SEXO:** _____

1- Qual sua formação inicial?

2- Tem alguma outra licenciatura?

3- Em que ano concluiu este (s) curso (s)?

4- Há quanto tempo leciona?

5- É professora Efetiva ou ACT?

6- Sua formação inicial capacitou-o para o trabalho com leitura e produção de textos?

7- Você participou de cursos de formação continuada nos últimos anos? Em caso afirmativo, especifique-os. Em caso negativo, justifique o porquê.

8- Atualmente, você está participando de alguma formação docente? Em caso positivo, indique qual e quais as contribuições que vem trazendo para a sua prática. Em caso negativo, justifique o porquê.

9 – Os cursos dos quais tem participado, tem contribuído para a sua prática pedagógica em leitura e produção de textos em sala de aula? Explique.

10 – No seu trabalho desenvolvido no “Projeto: leitura e Produção de textos”, quais são suas concepções sobre:

- Leitura:

- Produção de texto:

11 – Quais facilidades e dificuldades encontradas por você, no seu trabalho com leitura e produção de texto. Indique-as:

-Facilidades:

-Dificuldades:

12- Nas atividades de leitura e produção de texto, quais são as dificuldades mais comuns dos seus alunos? Especifique-as em:

Leitura:

Produção de textos:

13- Com que frequência seus alunos escrevem?

14 – Quais materiais disponibilizados pela escola facilita seu trabalho com leitura e produção de textos na sala de aula?

15 – Professora, você acredita que quem tem o hábito da leitura, escreve melhor?Comente.

16- Na prática pedagógica em sala de aula, quais atividades deveriam ser enfatizadas para formar um aluno leitor?

17 – Você tem trabalhado com leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, além das aulas disponibilizadas para o Projeto: leitura e produção textual? Por que? Como?

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

NOME: _____ IDADE: _____

SEXO: _____ SÉRIE: _____

1- Você gosta de ler? () Sim () Não

2- Em caso negativo, justifique o porquê.

3- Em sua casa há livros? () Sim () Não

4 – Em caso positivo, quantos livros em média há em sua casa?

5- Você costuma ler em casa? O quê?

6- Que tipo de livro você gosta de ler?

7- Alguém de sua família gosta de ler? Quem?

8- Alguém de sua família costuma contar-lhe histórias? Fale sobre isso.

9 – Você está lendo algum livro agora? Qual?

10 – Você leu quantos livros no ano de 2008? E nesse ano?

Qual seu livro preferido?

11 – Do Kit de livros recebidos da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, você já leu algum? Qual? Se leu, qual deles você gostou mais?

12 – Você gosta de produzir textos?

13 – Quais as dificuldades que você sente quando vai produzir um texto?

14 – De onde vem suas idéias para escrever?

15- Você frequenta a biblioteca escolar?

BIBLIOTECÁRIA**NOME:** _____**IDADE:** _____ **SEXO:** _____**FORMAÇÃO:** _____**1 - FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA:****HORÁRIOS:**

2 – Com que frequência os alunos costumam frequentar a biblioteca?

A) Quantos alunos mês? _____

B) Quantos alunos da 5ª série B e 6ª série D, retiraram livros para leitura esse ano?

C) Quais os motivos que levam os alunos à biblioteca : pesquisa ou retirada de livros para leitura?

C) Quantos livros tem no acervo da biblioteca?

3 – Há algum projeto na biblioteca destinado ao incentivo da leitura na escola?

