

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Cláudia Xavier de Ornelas Pereira

**PRODUÇÃO DE TEXTO:
DESAFIO PARA O ALUNO OU PARA O PROFESSOR?**

Belo Horizonte

2012

Maria Cláudia Xavier de Ornelas Pereira

**PRODUÇÃO DE TEXTO:
DESAFIO PARA O ALUNO OU PARA O PROFESSOR?**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Clenice Griffó

Belo Horizonte

2012

Maria Cláudia Xavier de Ornelas Pereira

**PRODUÇÃO DE TEXTO:
DESAFIO PARA O ALUNO OU PARA O PROFESSOR?**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Clenice Griffó

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Clenice Griffó - Faculdade de Educação da UFMG

Prof^a Dr^a Marcilaine Soares Inacio Gomes - Faculdade de Educação da UFMG

Dedico este trabalho aos professores, alunos e direção da Escola Municipal Monsenhor João Rodrigues de Oliveira que com tanto carinho e compreensão me auxiliaram nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer a Deus em quem estão todas as minhas fontes.

Agradeço a minha mãe, pelo amor e dedicação.

Ao meu marido e meus filhos por suportarem meus dias de ausência.

Aos meus irmãos pela colaboração e ajuda incondicional.

Aos professores e alunos da Escola Municipal Monsenhor João Rodrigues de Oliveira pela contribuição e parceria durante a elaboração e execução deste Plano de Ação.

Aos meus professores, pelos conhecimentos adquiridos.

A professora Clenice Griffo pela paciência e tempo investido na elaboração do presente trabalho.

E finalmente as colegas de curso pela convivência e trocas que tanto enriqueceram minha vida e tornaram este tempo tão especial.

*"Deus nunca disse que a jornada seria fácil,
mas Ele disse que a chegada valeria a pena."*

Max Lucado

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância de se preparar o educador para realizar a tarefa de ensinar as crianças a produzirem textos de qualidade e trabalhar com gêneros textuais variados. Através do paralelo feito entre a visão que se tinha da alfabetização no passado e a visão de hoje, que traz a ideia de se alfabetizar letrando, faz-se necessário rever as práticas de produzir textos e promover ações que motivem os professores a se tornarem mediadores do processo de formação de escritores competentes. Ao ensinar os alunos a produzir textos o professor não deve se limitar a ensinar uma técnica, mas como as crianças devem fazer para se tornar bons escritores e usar a linguagem escrita para manifestar suas posições em situações de comunicação. O professor precisa ser capaz de orientar a produção e uso de textos tanto no interior da escola como na vida social. Portanto, o professor não pode ser visto como alguém distante da realidade e da prática textual dos alunos.

Palavras-chave: Prática textual - Letramento - Educador

SUMÁRIO

1 JUSTIFICATIVA.....	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 Alfabetização e letramento	10
2.2 A natureza alfabética do sistema de escrita	13
2.3 A leitura e a escrita	14
2.4 Alfabetização: do ensino tradicional ao sócio-interacionismo	18
3 OBJETIVOS	24
3.1 Objetivo geral	24
3.2 Objetivos específicos	24
4 METODOLOGIA	25
5 DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO	26
5.1 1º Momento: Início das discussões	26
5.2 2º Momento: Levantamento de questões	26
5.3 3º Momento: Iniciando um novo trabalho	27
6 RESULTADOS DA AÇÃO	28
7 ANÁLISE DOS DADOS	29
8 CONCLUSÃO	30
9 REFERÊNCIAS	31
ANEXOS	33

1- JUSTIFICATIVA

Este estudo foi realizado a partir de observações feitas no cotidiano da escola, onde existe um grande desafio com relação à produção de bons textos com alunos de 1º e 2º ciclo. Verificou-se que esses alunos demonstravam dificuldades para produzir textos com sentido, clareza e coesão.

Como professora e coordenadora, tenho deparado com limitações e dificuldades para trabalhar com a atividade de produção de textos, e desenvolver esse processo de forma eficiente com o aprendiz.

Percebi que tais dificuldades não se apresentam apenas por parte do aprendiz, mas também por parte dos docentes, que muitas vezes fazem com que a produção de texto fique relegada ao segundo plano, deixando que outras capacidades e habilidades ocupem o planejamento diário das aulas. Esse fato fica explícito quando esses docentes são indagados sobre como e com que frequência eles trabalham com a produção de texto. Muitos respondem que “*Trabalhamos sim, mas só uma vez ao mês.*”

Diante de observações feitas em materiais escritos por alunos de algumas escolas e produções de textos feitas por crianças, mesmo antes de serem alfabetizadas, além de relatos de experiências bem sucedidas, este plano de ação propõe analisar a prática da produção de textos subsidiada pelo trabalho com gêneros em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte e ampliar a visão do docente sobre um processo atualizado de produção de texto com vistas ao letramento efetivo do aluno.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para que uma criança seja capaz de ler e escrever com compreensão, ela precisa entender como funciona o sistema de escrita que é utilizado onde ela vive. Ela precisa ser alfabetizada.

Para usar a linguagem escrita é necessário apropriar-se do sistema de escrita em toda a sua complexidade. Cabe, portanto, à escola, ensinar a organização e o funcionamento deste sistema através de habilidades e competências específicas, capacitando o educando a dominar a tecnologia da escrita.

Em outras palavras, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno da relação entre a pauta sonora da fala e as letras (usadas para representá-la na escrita).

Para os estudiosos de Educação e Linguística a alfabetização significa o processo de apropriação do sistema de escrita. Ser alfabetizado é ser capaz de transformar os sinais sonoros em sinais gráficos e de transformar os sinais gráficos em sinais sonoros, bem como dominar toda a organização do sistema como pontuação acentuação, etc.

Entretanto, não basta que a criança se alfabetize e saiba ler e escrever, é necessário também que ela possa fazer o uso social da leitura e da escrita para responder às exigências que a sociedade faz no que se refere à leitura e escrita, como afirma Soares (1996, p.85):

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever- alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita- tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um

grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

[...] É esse, pois, o sentido que tem letramento [...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1996, p.85)

Letramento por sua vez, implica como preceitua a autora acima citada na: “*condição ou estado que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.*” (SOARES, 1998, p.18).

O letramento ocorre independentemente da alfabetização. Representa um processo que pode iniciar-se bem cedo e não tem fim, pois vai se ampliando, se diversificando e se aprimorando, à medida que o aluno vai avançando em seu processo de formação pessoal. Assim, ele está presente desde as práticas mais simples no ambiente escolar, perpassa pelos usos cotidianos até atingir usos mais formais e complexos da leitura e escrita.

Sendo assim, é importante que a criança possa ser inserida, desde a Educação Infantil, em um ambiente alfabetizador que possibilite a reflexão sobre o funcionamento do sistema da escrita, visando desenvolver a independência da leitura e escrita, através da vivência de atividades significativas, que considerem a alfabetização, juntamente com o letramento.

Pensar em alfabetização, sob uma perspectiva de letramento, trouxe consequências pedagógicas importantes não só para os alunos como para os professores. Antes os alunos eram vistos como tábulas rasas e os conhecimentos eram apreendidos por meio de um processo de transmissão.

Hoje, no entanto, sabemos que a criança que não domina a escrita alfabética possui hipóteses sobre a língua escrita que são construídas nas práticas de escrita nas quais foi inserido, com a intervenção de uma pessoa alfabetizada. Por outro lado, o domínio do sistema alfabético não garante que estes aprendizes sejam capazes de ler e produzir textos. Desta forma, torna-se indispensável que o aluno possa vivenciar na escola, situações significativas de leitura e produção de textos de

diferentes gêneros. Portanto, desde a Educação Infantil a criança pode ter contato com o mundo letrado.

O que vemos, no entanto, é que nem todas as crianças brasileiras tem oportunidade de frequentar classes de Educação Infantil. Em função disto ampliou-se de oito para nove anos o Ensino Fundamental, o que permitiu a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade.

Para que o aluno alcance a escrita alfabética, é necessário que ela seja capaz de conhecer as letras do alfabeto; saber que as palavras podem ser segmentadas em partes menores e as sílabas em unidades menores ainda; além de compreender que há correspondência entre letras e fonemas e variações na estrutura das sílabas. Portanto, para que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética e desenvolva autonomia para escrever e ler, não é suficiente que ela vivencie situações de leitura e produção de textos, é necessário que ela possa vivenciar atividades que a leve a analisar e refletir as características do sistema de escrita alfabética.

Para que isto seja alcançado, entretanto, precisamos auxiliar a criança no período inicial da alfabetização, a ampliar a compreensão de diferentes textos, utilizando estratégias de leitura, bem como produzir textos que possam circular em espaços sociais diversificados e atendam diferentes finalidades e destinatários. Para isto, é necessário que ela avalie a adequação daquilo que escreve e possa revisar os próprios textos.

Assim, espera-se que a escola proporcione a criança condições para que ela amplie seus conhecimentos sobre os portadores de textos que circulam socialmente com diferentes gêneros textuais.

Dentro desta perspectiva de ensino e aprendizagem, considero como prática importante no período da alfabetização, conciliar os processos de alfabetizar e letrar, garantido a aquisição do sistema alfabético-ortográfico e as condições do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

2.2- A natureza alfabética do sistema de escrita

A criança pequena desconhece o princípio alfabético de escrita que se baseia na ideia de que os sons são representados por letras. Ao iniciar o processo de compreensão do sistema de escrita ela levanta hipóteses. Por exemplo, acredita que a escrita representa uma ideia. Com este pensamento ela acredita que boi é uma palavra grande porque boi é um animal grande, ao passo que formiga é uma palavra pequena porque formiga é um animal pequeno. Pode também pensar que na escrita da sílaba pode usar uma letra para cada sílaba. Ao levantar hipóteses para a escrita, a criança busca explicar como funciona nosso sistema de escrita e como este se organiza.

À medida que a criança se relaciona com a linguagem escrita, ela continua elaborando explicações sobre seu funcionamento através de novas hipóteses. Na escola ao se colocar em situações de leitura e escrita e confrontar o que sabe com aquilo que seus colegas já sabem e tendo o professor como mediador, a criança reformula suas hipóteses de maneira diferente, pois ao interagir ela vai aproveitar situações enriquecedoras para troca de conhecimento e de possibilidades cognitivas.

Com a chegada dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que trouxeram uma nova visão sobre o processo cognitivo percorrido pelo aluno para entender o funcionamento do sistema de escrita, os educadores passaram a contar com uma perspectiva para entender e intervir na construção de conhecimento e na aquisição da escrita no sistema alfabético.

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a

elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora (FERREIRO,1981, p.117).

Para que o aluno seja capaz de compreender as regras que orientam o sistema de leitura e escrita é necessário desenvolver conhecimentos e capacidades diversas ligadas à natureza e o funcionamento do sistema alfabético e ortográfico, considerando regras da escrita, como o alinhamento, segmentação dos espaços em branco, conhecimento do alfabeto, nomes das letras, sua função na palavra, formas gráficas, valores funcionais, ou seja, não se pode escrever qualquer letra em qualquer lugar.

Para se apropriar do sistema de escrita alfabética é necessário que a criança compreenda que existe uma relação entre pauta sonora e representação escrita. A conquista de conhecimento se realiza quando ela começa tentar ler e escrever relacionando cada letra a um som, porque compreendeu o princípio geral. Isso significa que ela compreendeu a natureza alfabética do sistema de escrita alfabética.

É importante salientar que os avanços não serão os mesmos para todas as crianças. Cada uma reagirá de maneira diferente e num tempo próprio cabendo ao professor estar atento aquilo que cada uma já sabe e tem condições de responder.

2.3- A Leitura e a Escrita

A escrita surgiu na vida do homem a partir da necessidade social de se comunicar em um sistema pictográfico e inicialmente não apresentava uma relação com a fala. Ela tem origem no momento em que o homem aprendeu a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Pode-se dizer que a pintura foi um antecedente da escrita. Esse sistema de comunicação expressava apenas as ideias visuais.

Segundo Gelb, (apud Macedo, p.194) “*a escrita existe somente em uma civilização e uma civilização não pode existir sem a escrita.*” Na verdade, uma substância da humanidade, esta por sua vez, consiste na organização da cultura de um povo, contribui para aperfeiçoar os códigos escritos, sendo necessário que cada indivíduo estabeleça uma relação entre a escrita e a cultura a qual está inserida.

Esse sistema de comunicação expressava apenas as idéias visuais, inicialmente não apresentava uma relação com a fala. Esta surgiu de um notável desenvolvimento das artes e na visão de Cócoco e Hailer (1995, p.45):

O homem pré-histórico já lia os sinais da natureza e os interpretava, assim como tentava reproduzir mensagens nas pedras e rocha. Isso deu origem aos primeiros pictogramas com intenção expressa de comunicar, embora esses desenhos primitivos não assegurassem uma mensagem precisa para seus semelhantes (CÓCCO e HAILLER, 1995, p.45).

Cagliari (1993, p.103) comenta que:

A escrita seja qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita, que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros apenas com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado (CAGLIARI, 1993, p.103).

Observa-se na fala do autor que a escrita é uma ferramenta provida da leitura, já que esta é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo através do significado do texto. O ensino da Língua Portuguesa, por sua vez, tem se preocupado somente com a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com ao que ela realmente faz e representa, tornando-se, portanto, indesejada por quem não a domina.

Com relação à história da escrita Mool (1996, p. 63) expressa que:

A escrita originou-se quando o homem, pelas necessidades sócio-econômicas do contexto, aprende a comunicar seus pensamentos, atos e sentimentos, por meio de signos que, superando o caráter arbitrário inicial vão se tornando inteligíveis para os outros homens, que compreendem seus significados (MOOL, 1996, p.63).

Como afirma o autor, a necessidade de sobrevivência do indivíduo foi responsável pelas primeiras formas de comunicação escrita. Esta, por sua vez, não surgiu de repente, sua construção aconteceu pouco a pouco de acordo com os interesses do homem e das condições existentes no meio, pois desde os tempos pré-históricos, já se usava a escrita em forma de desenho para contar fatos e acontecimentos. E de acordo com a necessidade humana, o homem foi aperfeiçoando a escrita como meio para a sua própria sobrevivência. Portanto, a escrita é uma ferramenta necessária e imprescindível para a evolução de conhecimento e comunicação com o mundo.

A escrita é um código e representa o que se pensa ou se fala. Ela foi evoluindo paulatinamente através da necessidade do homem querer desvendar e interpretar sua forma de comunicação, sendo esta necessária para o conhecimento humano, passando a ser um marco histórico da passagem entre a Pré-História e a História.

Os Planos Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.149) confirmam que:

O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem deve propiciar ao aluno encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação de sala de aula. De igual maneira, propiciar a observação e a interpretação dos aspectos da natureza, sociais e humanas, instigando a curiosidade para compreender as relações entre os fatores que podem intervir nos fenômenos e no desenvolvimento humano (PCN, 1998, p.149).

Percebe-se, assim, que as formas de ensinar a aprender precisam ser contextualizadas para permitir ao aluno se relacionar com os aspectos presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando as competências cognitivas e emocionais já adquiridas para novas possibilidades de reconstrução do conhecimento.

Isso evidencia a necessidade de se trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades, que considerem ações e vários níveis de reflexão que congregam conceitos e estratégias, incluindo dinâmicas de trabalho que privilegiam a resolução de problemas emergentes no contexto ou no desenvolvimento de projetos.

Atualmente, o professor necessita estar preparado para atuar em sala de aula, buscar formação continuada, procurar novos conhecimentos, ser um eterno

pesquisador e adquirir suporte para facilitar sua transmissão para os discentes. A prática pedagógica deve sempre objetivar a formação integral do aluno, buscando proporcionar a construção dos conceitos e situações para os casos apresentados por meio de pesquisas, experimentações e discussões, contribuindo assim, para o desenvolvimento, afetivo e social da criança.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p.56):

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (PCN, 1998, p.56).

Diante disso, é necessário que o aluno tenha conhecimento da importância daquilo que vai se aprender, tornar-se consciente e motivado para a aprendizagem da escrita, levando-a para uma prática inserida no seu cotidiano com diferentes modalidades no ensino da leitura e da escrita.

É fundamental entender que para formar escritores, se faz necessário criar na escola um ambiente estimulador, com condições favoráveis para que se desenvolva a prática da escrita, onde o aluno se sensibilize com a necessidade de escrever, criando um espaço agradável no qual o aluno queira permanecer nele e poder desfrutar o que há de melhor, tornando assim, um veículo facilitador da aprendizagem no qual lhe dará autonomia diante do seu conhecimento.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.48), para que as dificuldades da leitura sejam superadas, a escola deve:

Dispor de uma boa biblioteca, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em ato de leitura (...) participem e conheçam o valor que a possuem, despertando o desejo de ler (PCN, 1998, p.48).

É preciso que a escola ofereça condições para que os alunos construam a aprendizagem da leitura, conquistando o educando de forma prazerosa, para que ele desenvolva este hábito utilizando seus recursos. É preciso construir um

planejamento que atenda não só os alunos bem sucedidos, mas também aqueles que apresentam dificuldades como leitor, possibilitando nestes últimos, um despertar para que as dificuldades transformem-se em facilidades, sensibilizando-os e assegurando-os na apropriação de textos orais e escritos.

Atualmente, a formação dos professores ganhou um novo perfil. O professor informador e aluno-ouvinte foram substituídos pelo professor-animador e aluno-pesquisador e esta mudança exige do professor um novo posicionamento frente ao exercício de sua profissão, com uso de novos instrumentos sem, no entanto esquecer que:

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes na didática, na gestão de classe e nas tecnologias; não se deve esquecer, da pessoa do professor (PERRENOUD, 2002, p.49).

As análises feitas sobre os comportamentos envolvidos nos processos de leitura permitiram a classificação das várias habilidades básicas ou conhecimentos prévios necessários à alfabetização. Estes conhecimentos prévios podem ser definidos como determinados “conceitos” que a criança deve adquirir durante o período de educação infantil (refiro-me a todo o período anterior à fase do ensino fundamental) que facilitam e permitam a aprendizagem da leitura e da escrita. A aquisição destas habilidades não se dá de forma espontânea com o decorrer do tempo. É necessário que a criança seja submetida a um treinamento programado e específico, de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra (MORAIS, 2002, p.173).

2.4- Alfabetização: do ensino tradicional ao sócio-interacionismo

Os autores estudados e a minha prática pedagógica tem me ensinado que a escola, para que possa garantir o ensino competente e crítico da leitura e escrita, é preciso superarmos as práticas tradicionais de ensino, processo sofrido de memorização, em que a criança lê e escreve sem saber para que, apenas repete modelos predeterminados.

Segundo Ferreiro (2002, p.10),

[...] a escrita pode ser concebida como um sistema de código e de representação, a aprendizagem se constitui em uma construção pela criança. Ao trabalhar a escrita como código, o ensino privilegia os aspectos preceptivos e motor, relação grafia e som e o significado é desconsiderado (FERREIRO, 2002, p.10).

Luria (2003, p.65), afirma que *“a criança precisa entender que a escrita é um sistema simbólico de representação da realidade, que não tem significado em si, mas representa um outro contexto.”*

De acordo com Barbosa (1990, p.30), de modo geral,

[...] os métodos tradicionais de alfabetização são caracterizados por um sistema fechado e o processo de aquisição da linguagem escrita é visto como algo exterior ao indivíduo. A partir de então, esses métodos fazem uma análise racional dos seus elementos, partindo de aspectos simples para os complexos, ou seja, primeiro aprendem-se as letras e depois as sílabas, palavras e frases (BARBOSA, 1990, p.30).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é percebida como o somatório desses elementos mínimos. A criança aprende através da repetição seguindo um modelo pré-estabelecido. A aprendizagem torna-se, portanto, um processo mecânico, repetitivo, não levando em conta o contexto sócio-histórico e nem o desenvolvimento psicológico da criança. Exige-se que ela adapte-se ao método e não o método adapte-se a ela. Assim, não leva a criança a construir a compreensão do texto uma vez que é cobrada uma leitura mecânica onde esta capacidade é negada, a partir dos exercícios de interpretação de textos, que não permitem que a criança seja sujeito de sua leitura.

Conforme Barbosa (1990, p.7)

[...] é um equívoco ensinar a língua escrita a partir de partes menores, letras, sílabas, palavras de forma separadas, pois na vida a criança fala e interpreta, aprende a ler, ver as coisas no seu sentido completo e por inteiro e não parte, por parte (BARBOSA, 1990, p.7).

Segundo este autor (1990, p.40), as pesquisas demonstram que perceber as coisas por inteiro é mais significativo e relevante para as crianças. Elas entendem com mais

facilidade quando têm a visão do todo. Nesse sentido, o texto é mais fácil de compreensão do que letras, sílabas e palavras. Deve-se, portanto, ensinar a partir de textos variados e significativos para as crianças.

Percebe-se que o desenvolvimento da língua tanto na modalidade oral como na escrita, dá-se num processo discursivo, dialógico numa relação da criança com o objeto de estudo e o outro, corroborando a fala de Souza (2003, p. 30) que ressalta: *“(...) o sujeito não interage nem se comunica com o outro por meio de letras ou de sílabas, mas de enunciados com unidade de sentido.”*

Nessa mesma linha de pensamento, Smolka (2003, p.69) ressalta que o ensino tradicional impede a construção competente da língua escrita ao expor a criança aos fragmentos de linguagem. Essa é uma questão que será retomada e discutida logo mais adiante nesse texto.

Braggio (1992, p.7), também alerta que, os métodos de alfabetização se baseiam em uma concepção mecanicista, positivista de educação, de homem e de linguagem. A língua escrita é vista como algo desvinculado da linguagem cotidiana da criança. Um sistema fechado, formado por elementos desvinculados entre si. Os aspectos gramaticais são mais relevantes do que a compreensão do significado do texto. Tem-se uma concepção de linguagem, como um objeto de conhecimento separado do sujeito, sendo ela o foco de análise e o sujeito se reduz a uma tábula rasa, que deve assimilar tudo sem nenhuma crítica.

Esses métodos tradicionais têm como pressupostos teóricos, a ciência behaviorista e a filosofia positivista que consideram algo válido para o estudo da ciência, apenas aquilo que pode ser observado e mensurado. Por isso, há a desvalorização dos aspectos de interpretação e reflexão de texto, e preferência pelos aspectos gramaticais, pelos estudos dos elementos mínimos da linguagem como letras, sílabas e sons.

Como se percebe, os métodos tradicionais de alfabetização não favorecem a formação de aluno leitor e escritor crítico, que deve fazer tanto a leitura dos nomes impressos que circulam no mundo como também da leitura desse mesmo mundo.

Assim, após a investigação de Ferreiro, não é possível mais desconsiderar que a criança constrói “hipóteses” sobre a escrita, e nem é possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pelas diferenças de oportunidades. A criança que não tem em casa a prática de uso da escrita fica em desvantagem diante daquelas que vivem em um ambiente letrado. Portanto, cabe ao educador criar na sala de aula um ambiente alfabetizador, para que a criança possa vivenciar situações reais de uso da escrita e possa entender sua função social e o seu funcionamento.

As pesquisas de Smolka, Melo, Possenti e Mortartti demonstram que a dificuldade não está na criança, mas nas condições adversas do meio em que vive e na formação dos professores que não sabem lidar com as novas propostas. Nesse sentido, essas pesquisas indicam também que a criança que possui no seu meio social um contato maior com a escrita, participa e faz uso dela, ao chegar à escola tem mais facilidade de aprender. Elias (2003, p.168) confirma que:

Deve-se considerar que muitas crianças chegam à escola sabendo para que serve a escrita, pois tiveram oportunidades de interagir com ela, e terminam sua alfabetização com sucesso. Outras, porém, justamente as que mais necessitam da escrita e de informações sobre suas funções na sociedade, são vítimas de métodos, manuais ou programas ainda apegados à concepção de que só se aprende algo por meio de repetição, memorização, cópia de modelos de escrita ou mecanização (ELIAS, 2003, p.168).

Numa outra ótica histórico-social, Lúria, psicólogo soviético, colaborador de Vygotsky, desenvolveu, em 1930, estudos experimentais sobre a aquisição e desenvolvimento da escrita com crianças que não sabiam ler e escrever, levando em consideração os aspectos sócio-históricos. Através da produção infantil, o autor delineou a pré-história da escrita, isto é o percurso do desenvolvimento da escrita das crianças que estavam na pré-escola e que, em dado momento, abandonavam a escrita pictográfica.

Conforme Oliveira (2003, p.68), Lúria chama atenção para o fato de que esse percurso, que vai desde os rabiscos mecânicos até a representação simbólica da escrita, não é um processo pessoal e independente do contexto, pelo contrário, é um processo de interação da criança com a escrita, através de uma situação de aprendizagem sistemática pela qual ela passa. Dependendo da experiência de vida, das crianças, o percurso sofrerá variação.

Portanto, uma série de fatores, experiência de vida, interação social, aspecto cultural, conteúdo, situação de produção influenciam o modo de construção da escrita da criança.

Também Smolka (2003, p.19), ao contrário de Ferreiro, defende a presença do “outro” no espaço de aprendizagem da escrita como interlocutor e mediador que influencia e muda o rumo da produção escrita da criança. Essa autora ainda continua enfatizando que há toda uma situação de privilégios, dominação, convivência, interação social, movimento de interlocução que precisa ser considerada no processo de ler e escrever.

É um equívoco pretender ensinar de uma forma padronizada e homogênea, pois as crianças são diferentes uma das outras, no seu jeito de pensar, no saber e no modo de processar e elaborar o conhecimento. A escola precisa se atualizar, sair desse seu ensino de massa, imposto pela indústria cultural dos livros didáticos. A criança chega à escola com linguagem e conhecimento do mundo globalizado, porém existe uma barreira entre esse saber e o saber escolar.

A aprendizagem da língua escrita implica ler e escrever texto (discurso), que representa ideias com unidade de sentido, escrever implica processo de elaboração pessoal do discurso interior, isto é, suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são resultado de cópia.

Assim, a construção da língua escrita é um processo de elaboração e reelaboração pela própria criança, mediada pelo professor e a interação com os colegas. Nesse sentido, o diálogo que o professor estabelece na sala com a criança, mediado pelo

conhecimento, o tipo de atividade proposta e o material utilizado na leitura, influenciam no pensar e no desenvolvimento da escrita da criança. A criança deve ler bastante e ser motivada para comentar, dar opinião sobre o que leu e tudo que ela faz e vê e o professor deve ficar atento a tudo isso e intervir, fazendo questionamentos de forma que favoreça o seu desenvolvimento.

Também a criança deve ser exposta, ter contato com diversos tipos de materiais escritos e ser encorajada a manipular esses materiais na interação com os professores e os colegas para que possa fazer a sua elaboração pessoal no processo da construção do conhecimento.

Acredito que esse percurso levará, apesar dos percalços, à formação de muitas crianças leitores e escritoras. Para isso, é necessário que o professor tenha uma formação sólida que o ajude a transformar essa situação em que a leitura não se torne não-leitura.

3- OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

- Aprofundar os estudos sobre a concepção de produção de texto, que amplia o seu processo de aquisição pelo aluno a partir do trabalho com gêneros textuais.

3.2 Objetivos específicos:

- Promover momentos de estudo e discussões sobre os processos de produção de texto com os professores do 1º e 2º ciclos.
- Criar conjuntamente com os docentes um projeto específico de produção de textual para o 1º e 2º ciclos orientado pelo eixo da apropriação da produção de texto dos parâmetros curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte e pelos estudos feitos sobre o assunto.
- Incentivar os docentes a se apropriarem de novos conhecimentos de forma a orientar os aprendizes na escrita de textos a partir de condições apropriadas.

4- METODOLOGIA

Este Plano de Ação para ser desenvolvido, teve como sujeitos, professores de 1º ano do 1º ciclo de alfabetização e de 4º e 5º anos do 2º ciclo que estão lotados na Escola Municipal Monsenhor João Rodrigues de Oliveira situada na região Leste de Belo Horizonte.

São 2 professoras atendendo alunos de 1º ano do 1º ciclo, 3 professoras, atendendo as turmas de 4º ano e 3 atendendo as turmas de 5º ano do 2º ciclo que se encontram em turnos diferentes. Apesar de alguns professores trabalharem em turnos diferentes, ambos foram reunidos, neste Plano de ação, pois já é pratica da escola planejar uma mesma linha de trabalho para as etapas de cada ciclo de ensino, considerando ambos os turnos. A parceria entre professores já é uma estratégia usada entre os docentes da escola.

O tema escolhido foi o Trabalho de Produção de textos baseado no uso de gêneros diferentes para um período de 3 meses e que ainda se encontra em desenvolvimento.

5- DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO

5.1- 1º Momento: Início das discussões

Num primeiro encontro os professores iniciaram uma conversa informal, onde temas relevantes à organização administrativa das turmas foram levantados. Foi lançado para o grupo o tema produção de textos e houve o relato de algumas atividades que já eram trabalhadas dentro da experiência de cada uma das educadoras. Todos os relatos se referiam as produções bem escolares. O encontro foi finalizado com a distribuição de um questionário que se encontra em anexo.

5-2- 2º Momento: Levantamento de questões

Após a análise dos questionários que foram respondidos pelas professoras, partimos para mais um passo.

O 2º encontro foi iniciado com uma discussão direta sobre a questão do trabalho com gêneros e como poderíamos nos envolver para desenvolver um novo trabalho com esse tema.

Inicialmente, algumas questões foram levantadas sobre as dificuldades do trabalho com produção de textos e como fazer com que as aulas poderiam ser mais produtivas.

Foi apontado como uma sugestão que alguns textos teóricos fossem lidos e uma busca de relatos de experiências ou projetos que pudessem ajudar nesta discussão. Uma sugestão foi feita de ler o texto – Gêneros como usar – da Revista Escola Nova que trazia também uma Proposta da secretaria de Educação de Nova Lima para se trabalhar a questão do trabalho com gêneros.

5.3- 3º Momento: Iniciando um novo trabalho

O texto foi lido e as principais questões foram analisadas. Concluiu-se que era necessário organizar um trabalho com produção de texto e para tal a elaboração de um projeto se fazia necessário. O grupo definiu por ter como modelo e sugestão de organização uma de Proposta de Nova Lima por ter contexto similar a realidade de nossa escola. Definiu-se também que para facilitar o trabalho, o grupo seria dividido de acordo com os anos de escolaridade dos alunos e que as atividades seriam organizadas tendo como referência o nível de cada turma.

6- RESULTADOS DA AÇÃO

A realização do Plano de Ação favoreceu a troca de conhecimentos e a aquisição de novas experiências. Permitiu uma reflexão sobre a prática pedagógica e um novo olhar sobre o trabalho de produção de escrita textos de diferentes gêneros textuais.

A atividade contribuiu para a cooperação no grupo e uma maior integração entre os pares de trabalho. Houve descontração, divertimento na montagem do projeto e na elaboração de atividades.

O grupo se mostrou mais dinâmico e mais disposto não só a executar os passos do projeto, como também a partilhar suas descobertas e resultados.

Após este trabalho percebeu-se uma maior flexibilidade das professoras e dos alunos em trabalhar com gêneros que vão além dos temas escolares. Algumas professoras mais resistentes já optam por desenvolver atividades variadas. O trabalho com gêneros está mais diversificado, levando em consideração a idade dos alunos e seu ano escolar.

As turmas de 4º ano estão desenvolvendo um trabalho com poesias e já planejam organizar para o 2º semestre um sarau. As turmas de 5ºano estão montando uma pasta de gêneros que já contém algumas atividades (convite e listas de convidados). O primeiro ano já iniciou o trabalho com produção de textos não só com textos orais, mas também textos escritos tendo o professor como escriba.

Após a realização deste trabalho, as professoras se mostraram mais motivadas e passaram a ver as produções dos alunos de maneira mais prazerosa, valorizando o caminho percorrido e ampliando a forma de trabalho para atender as dificuldades encontradas. As professoras hoje se veem, na construção de produtores de textos, no papel de mediadoras e facilitadoras desse processo proporcionando ao aluno a oportunidade de fazer uso da função social da língua.

7- ANÁLISE DOS DADOS

Quanto ao trabalho com gêneros verificou-se que 100% dos professores responderam que trabalham com produções de textos e gêneros textuais.

Quanto à frequência com que este trabalho é realizado constatou-se que 50% diz trabalhar uma vez por semana; 40% diz trabalhar duas vezes por semana; 10% não relatou ter alguma frequência rígida.

Quanto à escolha do gênero constatou-se que 70% segue o planejamento elaborado; 30% segue a preferência dos alunos e a demanda da sala, mas também opta pelos gêneros de circulação social.

Quanto ao início do trabalho com gêneros, verificou-se que 50% acredita que o trabalho deva começar ainda na educação infantil com textos orais. 50% acredita que se deva começar no 1ºano do 1ºciclo iniciando com textos orais e depois com os textos escritos.

Quanto ao uso do Manual do professor os educadores relataram que 70% não lê os manuais, mas reconhecem sua importância para a organização do trabalho em sala de aula; 30% diz ler os manuais .

Quanto à qualidade de um texto 100% dos professores relatou que observam a importância da linguagem clara, coesa, fidelidade ao tema e a criatividade e que as questões ortográficas não são relevantes neste momento.

Uma educadora mencionou a importância do professor em dar uma função ao texto, ou seja, deixar claro para o aluno porque escrever um texto e para quem.

8- CONCLUSÃO

Ensinar as crianças a produzir bons textos, de qualidade e com funcionalidade é um desafio, mas preparar os educadores para realizarem tal tarefa é um desafio igualmente grande e instigante.

É importante que as crianças vejam no educador alguém apto a promover suas conquistas. Portanto, o professor deve estar aberto para ouvir e procurar entender as dúvidas e anseios dos educandos.

E preciso que a sala de aula se transforme numa verdadeira oficina de textos de gêneros variados que atendam as demandas do cotidiano do educando e o levem a tomar consciência da função social desses gêneros no seu contexto social.

Percebe-se que muitos professores desconhecem estratégias coerentes para trabalhar com diferentes gêneros textuais, por isso relutam em desenvolver o trabalho e privam seus alunos da oportunidade de fazer uso dos recursos que um material desta natureza possibilita.

A organização do trabalho, a parceria com seus pares possibilita ao educador ampliar seus conhecimentos, bem como rever suas práticas de ensino.

O professor precisa se ver como agente facilitador e mediador desse processo de construção do conhecimento. Sua intervenção facilitará as descobertas do aluno e seu avanço na interação com o sistema da escrita e com do mundo

9- REFERÊNCIAS

Acervos Complementares- As áreas do Conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental- Brasília / 2009 Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica- p.42-45.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **O Modelo Sociopsicolinguístico de Leitura.** In:___Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. **Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professor dos anos /séries iniciais do ensino fundamental – Alfabetização e Linguagem.** Brasília, 2007. p.11-13.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução:** Brasília. 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa.** Brasília: 1998.

CAGLIARI, L. C. – **Alfabetização Sem o BA-BE-BI-BO-BU.** 1ªed., 2ª impressão, São Paulo, Scipione, 1993.

CARDOSO,B: A.T. – **Reflexões sobre o ensino da Leitura e Escrita.** 2ª Ed. Petropolis, Vozes , 1994.

CÓCCO, Maria Fernandes, HAILER, Marco Antônio, **Didática da Alfabetização: decifrar o mundo: Alfabetização e Socioconstrutivismo.** São Paulo:FTD, 1996.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Recuperando Rousseau. In:___**De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização.** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

FERREIRO, E; M. G. P. **Os Processos de Leitura e Escrita.** 3ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Artmed, Belo Horizonte: Vozes, 1976.

GELB, J. I. **Historia de la escritura.** Versión española de Alberto Adell. Madrid-Espanha: Alianza, 1952.

JOLIBERT, Josett et al. **Formando Crianças Produtoras de Textos.** Porto Alegre: Artmed, 1994 v2.

- LURIA, A.R. (2003) **A construção da mente**. São Paulo: Ícone.
- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORAIS, Antonio Manuel Pamplona – **DISTURBIOS DA APRENDIZAGEM**. São Paulo: Ed. Edicon, 2002.
- OLIVEIRA, Fátima (2003) Semântica. In Faria, Isabel Faria, Emília Pedro, Inês Duarte & Carlos Gouveia (orgs.), **Introdução à Linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Caminho.
- PIAGET, J. **O Construtivismo na sala de aula**. 3ªed., SP: Ática,1982.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- QUEIROS: D. C.- Piaget,1995.
- Revista Nova Escola nº224, Agosto 2009 p.48 - **Gêneros, como usar**.
- ROCCO, M. T. F.- **Literatura /Ensino: Uma Problemática**. 2ª. ed., São Paulo, Ática,1993.
- SOARES, Magda B. **Letramento / Alfabetismo**. Presença Pedagógica ,v2, nº:10, jul./ago. 1996. p.83-89.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SMOLKA, A. L. B. **A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores** In: sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B. (org.) **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- SOUSA, O.C. **Competência ortográfica e competências linguísticas**. Lisboa: ISPA, 2003.
- TEBEROSKY, A.; L. T.- **Além da Alfabetização**. 4ª. Ed., São Paulo, Ática, 1996.
- TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural / Editora da Unicamp, 1991.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- WELLS. In: **Revista educação**. Fev. 2002. São Paulo.

1º Ano

1º Semestre

Atividades Permanentes:

- Leitura diária de textos literários pelo professor;
- Roda de biblioteca (empréstimos de livros);
- Leitura e escrita do próprio nome e dos colegas, de listas e de textos de memória (parlendas, cantigas e adivinhas);

Objetivos: Desenvolver comportamentos leitores e escritores, ler antes de saber ler e escrever sem saber escrever convencionalmente.

Conteúdos: Leitura, escrita e comportamentos leitores.

Sequências Didáticas:

- Escrita e leitura de textos de memória (ordenação, ajuste do falado ao escrito, análise de valores sonoros e outros indícios do sistema de escrita);
- Reconto de contos conhecidos com o professor como escriba, preservando os elementos da linguagem escrita;

Objetivos: Refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita e apropriar-se das características da linguagem escrita.

Conteúdos: Leitura e escrita e produção de texto oral com destino escrito.

PROJETOS DIDÁTICOS:

- Agenda de telefones e endereços dos alunos da turma;
- Livros de parlendas preferidas pelo grupo;

Objetivos: Estabelecer um sentido para o uso do alfabeto, favorecer situações de escrita com base em textos de memória e refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Conteúdos: Ordem alfabética e leitura e escrita.

2º Semestre

Atividades Permanentes:

- Leitura diária de textos literários e informativos pelo professor;
- Rodas de biblioteca (empréstimo de livro e apreciação da qualidade literária dos textos);
- Leitura e escrita de textos de memória (parlendas, cantigas e adivinhas);

Objetivos: Desenvolver comportamentos leitores e ler antes de saber ler convencionalmente, tentando estabelecer relações entre o oral e o escrito.

Conteúdos: Leitura, escrita e comportamentos leitores.

Sequências Didáticas:

- Escrita e leitura de textos de memórias, títulos de livros, listas diversas e rótulos;
- Produção coletiva ou em dupla de bilhetes, convites, receitas, regras;
- Reescrita coletiva de contos conhecidos;

Objetivos: Refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita e produzir um texto em linguagem escrita, recuperando os principais elementos da narrativa;

Conteúdos: Leitura e escrita e produção de texto oral com destino escrito.

PROJETOS DIDÁTICOS:

- Coletânea de reescritas de contos ditados para o professor;

Objetivos: Produzir um texto em linguagem escrita, recuperando os principais elementos da narrativa, e perceber a diferença entre a linguagem oral e escrita.

Conteúdos: Linguagem escrita.

4º Ano

1º Semestre:

Atividades Permanentes:

- Leitura diária de textos literários, informativos e práticos pelo professor;
- Roda de biblioteca e roda de conversa (discussões relacionadas aos projetos);
- Leitura de textos em diferentes portadores para buscar informações;

Objetivos: Familiarizar-se com textos de diferentes gêneros e selecionar textos de diferentes fontes, observando seu propósito enquanto leitor.

Conteúdo: Comportamentos leitores (seleção de informações e leitura de textos informativos).

Sequências Didáticas:

- Leitura e reescrita de contos tradicionais tendo um personagem como narrador;
- Reescrita individual ou em dupla de textos informativos;
- Revisão coletiva ou em dupla (coerência, coesão e ortografia);

Objetivos: Reescrever um conto em primeira (o personagem é ao mesmo tempo narrador) e desenvolver comportamentos escritores;

Conteúdos: Leitura de contos tradicionais, produção textual e revisão (ortografia, pontuação e concordâncias verbal e nominal).

PROJETOS DIDÁTICOS:

- Leitura e produção de jornal mural

Objetivos: Reescrever e produzir textos utilizando procedimentos de escritor.

Conteúdos: Leitura de jornais, produção de texto e revisão (aspectos notacionais e discursivos).

2º Semestre

Atividades Permanentes:

- Leitura diária de diferentes gêneros pelo professor;
- Roda de biblioteca e roda de conversa relacionada aos projetos;
- Leitura pelo aluno de gibis, enciclopédias, jornais (para buscar informações e divertir e aprender sobre o tema);

Objetivos: Familiarizar-se com diferentes gêneros e selecionar textos em diferentes fontes, observando seus propósitos.

Conteúdos: Comportamentos leitores.

Sequências Didáticas:

- Leitura de vários textos de um mesmo autor, analisando os recursos linguísticos utilizados por ele;
- Produção de textos práticos, informativos e literários individualmente ou em dupla, utilizando procedimentos de escritor;
- Revisão de textos produzidos em dupla e com a ajuda do professor;

Objetivos: Conhecer características discursivas e comunicativas desses gêneros saber reconhecer, organizar e utilizar os recursos linguísticos presentes nos textos e aprender procedimentos de revisão.

Conteúdos: Leitura, produção de textos e revisão (ortografia, pontuação , concordância nominal e verbal e aspectos discursivos.)

PROJETOS DIDÁTICOS:

- Livro de autobiografia dos alunos da turma;

Objetivos: Favorecer a troca de experiências de leitura e pôr em jogo os conhecimentos sobre a escrita considerando as características do gênero.

Conteúdos: Leitura, produção de texto e revisão (ortografia, pontuação e aspectos discursivos).

5º Ano

1º Semestre

Atividades Permanentes:

- Leitura diária de diferentes gêneros textuais pelo professor;
- Roda de biblioteca (empréstimos de livros);
- Leitura de textos para buscar informações compreender e estudar;

Objetivos: Participar de situações de intercâmbio oral trocando opiniões, planejando e justificando sua fala e adquirir comportamentos leitores.

Conteúdos: Comportamentos leitores e comunicação oral.

Sequências Didáticas:

- Leitura para refletir sobre a escrita (reconhecer os recursos linguísticos presentes nos diversos tipos de texto);
- Pesquisa sobre um determinado assunto (selecionar os textos de acordo com os propósitos de leitura e fazer resumos);
- Produção de textos informativos;
- Revisão das produções escritas;

Objetivos: Reconhecer a leitura como uma fonte essencial para produzir textos, utilizar estratégias de leitura para localizar informações e revisar textos assumindo o ponto de vista do leitor.

Conteúdos: Análise e reflexão sobre a língua, produção de texto e revisão (aspectos notacionais e discursivos).

PROJETOS DIDÁTICOS:

- Livro de cruzadinhas da turma com verbetes (reflexão ortográfica considerando as regularidades e irregularidades ortográficas);
- Elaboração de um folheto informativo sobre um tema estudado;

Objetivos: Refletir sobre a escrita das palavras, considerando as regularidades e irregularidades ortográficas, e pôr em jogo os conhecimentos sobre a escrita, considerando as características do gênero.

Conteúdos: Ortografia e produção de textos informativos.

2º Semestre

Atividades Permanentes:

- Leitura diária de diferentes gêneros textuais pelo professor;

- Roda de biblioteca (empréstimo de livro);
- Roda de conversa, participação em seminários e entrevistas;
- Leitura pelo aluno com diferentes propósitos;

Objetivos: Participar de situações de intercâmbio oral, trocando opiniões, planejando e justificando sua fala, e adquirir comportamentos leitores.

Conteúdos: Leitura e comunicação oral (seminário e entrevista).

Sequências Didáticas:

- Revisão de textos produzidos por alunos de outras turmas (elaborar devolutivas fazendo algumas considerações sobre o texto revisado);
- Leitura de artigos de opinião, notícias, reportagens e resenhas para desenvolver a familiaridade com esses gêneros;
- Produção de resenhas dos livros lidos;

Objetivos: Revisar textos assumindo o ponto de vista do leitor e conhecer as características discursivas e comunicativas de cada gênero.

Conteúdos: Leitura, produção de resenhas e revisão (pontuação, ortografia, concordância verbal e nominal, adequação ao gênero, coerência e coesão textual).

PROJETOS DIDÁTICOS:

- Produção de jornal da turma;
- Elaboração de resenhas de livros para apresentar a outras turmas;

Objetivos: Expressar sentimentos, ideias e opiniões com base na leitura e favorecer a familiaridade e o uso dos diversos gêneros textuais em situações significativas.

Conteúdos: Produção de textos jornalísticos e resenhas.