

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

Juliana de Lima e Carvalho

**O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO
LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS**

Belo Horizonte

2012

Juliana de Lima e Carvalho

O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS

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): Maria Flor de Maio
Barbosa Benfica

Belo Horizonte

2012

Juliana de Lima e Carvalho

O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS

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): Maria Flor de Maio Barbosa Benfica

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Maria Flor de Maio Barbosa Benfica - Faculdade de Educação da UFMG

Orientadora convidada: Cláudia Starling Bosco - Faculdade de Educação da UFMG

A quem dedico

Em primeiro lugar a Deus, que me proporcionou o fôlego de vida, e que me oferece o seu amor todos os dias, também dedico a minha família que entendeu o quanto esse trabalho era importante para mim, me apoiaram, acreditando em minha felicidade e em meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por sempre me ajudar e proteger minha caminhada.

À minha família, pela dedicação e compreensão que mesmo não entendendo o significado dessa pesquisa, sempre tiveram ao meu lado me apoiando e incentivando para eu não desistir.

À minha orientadora, Dr^a e Prof^a. Maria Flor de Maio Barbosa Benfica, pela sua dedicação e paciência nos momentos da aflição e também por compartilhar seus conhecimentos para enriquecer a elaboração do meu Plano de Ação.

Agradeço a minha amiga e colega de curso, Vânia, por tudo que juntas compartilhamos e pelas inúmeras e incontáveis vezes que, pacientemente, ouviu meus desabafos e me apoiou. Também agradeço a todas as minhas colegas pelo incentivo, em especial à colega Márcia Godinho, por sempre estar ao meu lado me apoiando em todos os momentos.

À todos, muito obrigada!

“Continuo refletindo, e observando na prática que seria mais interessante compartilhar coisas boas. Por exemplo, é mais fácil compreender o que devemos fazer, ao invés do que não devemos fazer. O "não" é uma palavra tão pequena no meio da frase que, às vezes, passa despercebida. Então é melhor falar: "faça o bem", do que falar: "não faça o mal". É melhor mostrar boas ações, do que mostrar ações ruins que devem ser repreendidas. É melhor ensinar a fazer o bem, praticando o bem e mostrando isso como exemplo do que deve ser feito.”

Autor: Robson Feitosa

RESUMO

Este Plano de Ação teve como foco central promover uma prática de ensino de leitura e escrita de textos variados e foi desenvolvido com trinta alunos entre 10 e 12 anos que cursam o 2º ano do 2º ciclo na Escola Municipal Professora Ondina Nobre – EMPON, situada em Belo Horizonte. Em relatos orais e escritos, ficou evidente que a maioria dos alunos não possui hábitos de estudos nem dentro e nem fora da escola, o que contribui para o agravamento do desenvolvimento da oralidade e da escrita. A maioria dos alunos apresenta problemas de leitura e interpretação de textos, o que resulta, portanto, em uma escrita deficiente, principalmente quando se pede para que escrevam com as próprias palavras o que havia sido lido inicialmente. Foi usada como metodologia para este Plano de Ação a pesquisa bibliográfica com a finalidade descrever e explicar o conhecimento sobre o tema escolhido. Nesse sentido, a metodologia de ensino foi alicerçada em estratégias de desenvolvimento da leitura, a partir de textos de diversos gêneros, atuais e que poderiam ser significativos para os alunos, ou seja, textos que exploraram temas vivenciados recentemente. Pode-se perceber que enquanto o trabalho fluía, os alunos iam se tornando mais autônomos na leitura, e mais confiantes para realizar as tarefas propostas. No início da aplicação do Plano de Ação, a exploração da oralidade contribuiu muito para que os alunos desenvolvessem a capacidade de escuta e a atenção sobre o que estava sendo apresentado a eles, por isso, pode-se afirmar que o resultado alcançado com as estratégias adotadas foi bastante positivo. Do total de alunos envolvidos, 10% não obtiveram um bom desempenho nas atividades em que estiveram envolvidos, porém há que se considerar que a porcentagem de alunos que não alcançou o progresso esperado está relacionada à infrequência às aulas, a falta do hábito de estudo e da leitura em casa, o desinteresse pessoal. De modo geral, acredita-se que a escrita dos alunos possa avançar continuamente ao longo da vida escolar do educando. As ações que a escola desenvolve devem levar o educando à tomada de decisões, a debates, à defesa de opiniões, objetivando a formação de cidadãos críticos. O desenvolvimento deste Plano de Ação confirma a importância de que todas as áreas do conhecimento devem trabalhar a leitura e a escrita como forma de desenvolvimento da aprendizagem. Aponta a necessidade do professor refletir sobre sua prática pedagógica e buscar na formação continuada, soluções de enfrentamento deste desinteresse que atualmente é um dos grandes problemas no processo da aprendizagem. Este Plano de Ação despertou em um grupo considerável de alunos a importância da leitura e da escrita na sociedade em que estão inseridos, para que possam se firmar como cidadãos críticos e capazes de, se necessário for, mudar a realidade em que vivem ou pelo menos participar dela mais ativamente.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Oralidade, Textos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	13
2.1 Identificação da escola	13
2.2 Diagnóstico da turma	17
3 PROBLEMATIZAÇÃO.....	19
4 JUSTIFICATIVA.....	21
5 OBJETIVOS	23
5.1 Objetivo geral	23
5.2 Objetivo específico	23
6 REFERENCIAL TEÓRICO	24
6.1 Língua Portuguesa	24
6.2 Alfabetização e letramento	28
6.3 Análise linguística	30
6.4 Oralidade.....	32
6.5 Estratégias de leitura.....	35
6.6 A leitura	39
6.7 A produção de textos	42
6.8 Reescrita	47
7 METODOLOGIA	49
8 CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO	52
9 DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO	53
10 RESULTADOS E ANÁLISE	68
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
12 REFERÊNCIAS	77
ANEXO 1 - Questionário.....	80
ANEXO 2 - Atividades	82

1. INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social de grande importância, porém não é a única na formação de sujeitos ativos, interativos por meio de processos educativos planejados para se alcançar este fim. Essa instituição, concebida como uma célula da sociedade, vem ao longo da história cumprindo o seu papel de manter viva a história da humanidade em seus processos evolutivos, ao mesmo tempo em que contribui para a (in)formação cultural, social e política do ser. O aluno enquanto sujeito, possui história, vivências, valores, sentimentos, comportamentos e visões próprias do mundo em que está inserido. Desse modo, necessita sentir-se pertencente a esse mundo para que possa atuar com cidadania e participação.

Nesse processo, a escola desempenha um papel importante, na criação de oportunidades para que o aluno amplie cada vez mais o uso social da leitura e da escrita, inserindo-os no mundo letrado. Por isso mesmo, deve trabalhar em sala de aula atividades em que os alunos operem com elementos escritos, encontrados nos diversos tipos de mídia, significativos e estáveis, como os nomes de times, de conjuntos musicais e os rótulos e logomarcas de produtos com os quais eles convivem diariamente.

Do mesmo modo, o ato de ler acontece em todos os lugares. Lê-se na escola, em casa, mas o grande progresso está no ato de ler que se propaga nas placas, nos letreiros, nas ruas e ônibus. Nossa época é propagadora de inúmeras mensagens escritas, que não se difundem apenas através dos textos contidos nos livros, mas através de panfletos, placas, avisos luminosos, outdoors, enfim, meios de comunicação via escrita ao alcance de todos.

Na contemporaneidade, a mídia se torna um dos principais instrumentos de socialização, uma vez que centenas de milhares de pessoas têm acesso fácil a todo e qualquer tipo de mídia e, como consequência, vivemos na Era do consumo desmedido, na qual impera a sensação de que tudo se pode comprar mediante as apelações e facilitações emitidas através da propaganda. Frustrações, amarguras e dores são sepultadas dentro de shoppings através da compensação, gerando uma falsa sensação de bem estar e felicidade.

Nesse contexto, insere-se a escola com o papel de nos tornar mais sensíveis e críticos frente aos bombardeios da mídia. A escola não pode se prender a desenvolver apenas o raciocínio e deve também levar o estudante a descobrir a beleza ao estudar, o prazer de aprender, recobrar a curiosidade e a beleza de interagir com o outro, com o conhecimento e, com isso, avançar rumo à novas descobertas e interações. A escola deve ter a responsabilidade de garantir ao aluno o domínio pleno de uso para se inserir no mundo, compartilhando ideias e ideais em favor do crescimento pessoal e social.

Muitas pesquisas no campo da linguagem, fundamentadas em estudos de Bakhtin (1992), Vygotsky (1994), Magda Soares (2003), Mascuschi (2001), entre outros, têm dado origem a novas ideias referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso mesmo, cada prática escolar está vinculada a uma determinada concepção de linguagem o que reflete uma maneira de ver o objeto de ensino, o sujeito que aprende e aquele que ensina. As práticas escolares baseadas nas concepções de linguagem que veem a língua como um conjunto de signos, de regras, fundamenta uma prática de mera transmissão de conhecimentos, dando ênfase aos estudos descontextualizados de regras gramaticais, ao ensino exclusivo da norma padrão das classes economicamente privilegiadas e discrimina as manifestações culturais e linguísticas das classes populares. Nesta perspectiva, o aluno é visto como um elemento passivo no processo de ensino-aprendizagem, que apenas recebe as informações do professor, detentor de todo o saber. Nas palavras de Bakhtin “tais ideias dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Diante dessas considerações, elaborei esse Plano de Ação na intenção de desenvolver uma prática em sala de aula voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de uma turma de alunos do 5º ano da Escola Municipal Professora Ondina Nobre, doravante, EMPON, fazendo com que o protagonismo deles atue com força total na sala de aula, criando assim um vínculo e um sentido das aulas e da escola em suas vidas. Para que tal objetivo fosse alcançado, foram apresentados textos de diversas áreas de conhecimento e outros levados à sala de aula pelos próprios alunos, a partir de seus interesses sobre determinado tema. Nessa perspectiva, foi amplamente trabalhada a leitura e a

interpretação oral dos textos lidos. Aos poucos, a necessidade de falar sobre o texto foi fluindo naturalmente e a escrita foi surgindo como uma necessidade por parte dos alunos para expor de forma crítica o que haviam lido.

Nesse sentido, é necessário ensinar a ler para que os alunos se tornem capazes dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está presente em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Assim como também é preciso ensinar a escrever, visto a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressar por escrito.

Sendo assim, o professor precisa desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto aos alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção, antes de apresentá-los aos discentes. E mais: precisa conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que o professor se situe na condição de leitor, pois, sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência, não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar, não nascem do acaso nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim, de uma outra programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no projeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos de alunos-leitores. Simplesmente “*mandar o aluno ler*” é bem diferente de envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

É preciso vincular os conteúdos escolares a situações que façam sentido para o aluno, incorporando as vivências dele. Assim, ele é capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos. Contextualizar a leitura e a escrita de notícia em procedimentos diversos, por exemplo, é uma das possibilidades: ler textos jornalísticos no jornal impresso, entrevistar uma pessoa, publicar um jornal "da escola", etc. A escolha do contexto deve considerar o que é significativo para o aluno em sua vida e no mundo e para os objetivos da escola. Onde buscá-los? Na vida cotidiana, na sociedade, na descoberta de conhecimento.

Assim, esse trabalho analisa, discute os resultados obtidos a partir do desenvolvimento de uma prática pedagógica e apresenta propostas para um desenvolvimento e um enfrentamento da dificuldade de leitura, interpretação e escrita dos jovens, tornando-os assim, sujeitos mais críticos e capazes de se posicionarem no espaço em que atuam, construindo suas próprias histórias.

Nessa direção, entendo que a leitura é a chave que nos permite entrar em contato com outros mundos, ampliar horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação. É com essa compreensão, que esse Plano de Ação busca através de um trabalho conjunto, participativo e comprometido com as diversas áreas do conhecimento, criar situações para que a comunidade escolar desenvolva o gosto pela leitura e pela produção de texto, possibilitando que ela se torne leitora e escritora reflexiva e crítica, participando de forma ativa da sociedade em que se encontra inserida.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Identificação da escola

A Escola Municipal Professora Ondina Nobre – EMPON está situada no bairro Céu Azul, à rua Radialista José Junquilha, nº417, na região de Venda Nova, foi fundada em 03 de fevereiro de 1986. Essa instituição oferece o Ensino Fundamental completo (manhã e tarde) e EJA (noite).

Possui 17 salas de aula, biblioteca, laboratórios de Informática e de Ciências, sala de vídeo, quadra coberta, pátios, cantina, sala de mecanografia e demais dependências obrigatórias, como a secretaria, a sala da direção, da coordenação, sala dos professores e banheiros.

Abaixo, imagens da escola:



Foto 1: Fachada do prédio da EMPON.



Foto 2: Entrada da parte baixa da EMPON.

Em sua trajetória de trabalho, a escola sempre buscou parcerias com a comunidade, uma vez que tem a consciência de que a educação proficiente é realizada através do pensar e do agir democráticos. Com efeito, ao longo de seus 25 anos, a EMPON desenvolveu ações que buscam estabelecer um diálogo aberto e contínuo com sua comunidade, exercendo um papel fundamental na construção da história da educação em seu bairro e no município.

Assim, em 1993 deu-se início o Projeto Futsal, para promover a inclusão, a socialização e o respeito às regras através do esporte.

Já no ano de 1995, foi implantado, pela PBH, o Projeto Escola Plural, inicialmente experimental, junto aos alunos das séries iniciais (os atuais 1º e 2º Ciclos) do Ensino Fundamental. Logo depois, no ano de 1997, estendeu-se o projeto às outras séries (6ª, 7ª e 8ª), que foi intitulado 3º Ciclo de Formação.

Marcando também esse período (1996/1997), foi criado o Grupo Ritmo Quente do Ondina (grupo de dança coordenado pela professora de Educação Física) envolvendo ex-alunos e alunos dos diferentes Ciclos, teve suas atividades iniciadas e funciona atualmente no horário das 18:30 horas às 21:30 horas na quadra coberta que a escola possui.

Um ano mais tarde, já em 1998, foi realizado um concurso para a escolha do nome para a biblioteca da escola. O processo mobilizou toda a comunidade, que destacou como prováveis nomes: Cecília Meireles, Menino Maluquinho, sendo eleito, ao final, Biblioteca Monteiro Lobato.

Em 2005, foi promovido, pela biblioteca, o primeiro concurso de contos “Ler o mundo para escrever a vida”, com 106 contos inscritos em cinco categorias; no mês de setembro do mesmo ano, foi desenvolvido o projeto “O sabor do folclore”, buscando valorizar principalmente os saberes trazidos pelos alunos da EJA, pois, muitos deles, vindos do interior do nosso estado.

Como parte das comemorações do 25º aniversário da EMPON, foi promovido um concurso para escolher a logomarca e a mascote da escola.

A comunidade escolar escolheu uma logomarca que possui a forma triangular, expressando a ideia de harmonia entre os anseios da comunidade escolar e dos profissionais da escola. Essa forma não foi escolhida aleatoriamente, pois, de acordo com o *Dicionário de símbolos* de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, o triângulo representa a unidade e a perfeição, o que reflete a fecundidade do trabalho diário da EMPON. Por estar com a ponta para cima, ele também representa o fogo, o

coração, ou seja, o impulso que move as ações dos professores, funcionários, pedagogos e direção, para atender aos anseios dos que procuram orientações (alunos e pais).



Figura 1: Logomarca da escola.

Do triângulo sai uma seta, uma flecha que aponta para o alto, indicando um objetivo a se alcançar. Ao apontar a direção, o seu sentido é de busca de uma identidade, a construção de uma individualidade, ou seja, a formação da personalidade de cada um.

Por simbolizar unificação, decisão e síntese, a flecha significa pensamento luz que conduz, abre o caminho ao iluminar o espaço fechado. Ao mesmo tempo, ela representa dinamismo, o dinamismo que move os professores a buscar e proporcionar aos aprendizes uma educação de qualidade.

Nota-se que o triângulo está formado em espiral, o que representa a evolução de uma força. Encontrada em todas as culturas, a espiral é um tema aberto e otimista: parte-se do centro, onde está a sigla da nossa escola e vai, através da flecha, para o espaço exterior, para o mundo, prolongando o seu movimento ao infinito. A forma espiral já foi utilizada, inclusive por um importante pensador da educação, chamado Jean Piaget, que simbolizava, com ela, a maneira como construímos os nossos conhecimentos, em etapas sucessivas.

De um modo geral, a logomarca da EMPON é um símbolo da ultrapassagem de condições; uma antecipação mental da conquista de um bem inicialmente fora de alcance, traduzindo segurança, força, coragem e potencial de crescimento.

Outro elemento importante é o *slogan*, que é uma palavra ou frase que sintetiza uma ideia, uma filosofia. Portanto, o *slogan* da EMPON traduz o ideal de todos nós, que formamos a comunidade escolar: **viver** nossas experiências em cooperação, em

colaboração; **conviver** com as diferenças, com as diversas necessidades e expectativas que se apresentam e interagem no cotidiano; **aprender** não apenas os conteúdos escolares, mas as boas “lições” que levaremos por toda a nossa vida!



Figura 2: Mascote da escola.

A nossa mascote é uma simpática bolinha, cujo dinamismo da forma circular lembra que estamos em movimento, em transformação, mas sempre buscando a perfeição e a unidade, sem distinções ou divisões. Podemos vê-la em vários momentos, recepcionando as visitas à biblioteca, participando dos eventos esportivos e culturais ou transmitindo informações e avisos diversos no nosso dia a dia. Sua função é marcar os acontecimentos importantes da escola e nos dar ânimo para a jornada escolar.

A Escola Municipal Professora Ondina Nobre, em sua trajetória de trabalho, busca parceria com a comunidade, uma vez que tem consciência de que, para uma educação proficiente, é imprescindível pensar e agir de forma a que as discussões e reflexões sejam democratizadas.

Atualmente, a EMPON continua preocupando-se com a integração social e cultural dos alunos e familiares, por isso desenvolve vários Programas e Projetos Institucionais como: *Programa Escola Integrada*; *Programa Escola Aberta*; *Programa Saúde na Escola*; *Projeto de Intervenção Pedagógica* e *Projeto Entrelaçando* que procuram desenvolver o potencial educativo e cultural de todos que frequentam a escola.

Com efeito, ao longo de seus 25 anos, a Escola vem desenvolvendo ações que buscam estabelecer um diálogo aberto e contínuo com sua comunidade, que, por sua vez, vem exercendo um papel fundamental na construção da história da educação no bairro e no município.

2.2 Diagnóstico da turma

O presente Plano de Ação, que tem como objeto desenvolver uma prática de ensino de leitura e de escrita de textos variados, foi desenvolvido em uma turma de 5º ano, composta por onze meninas e dezenove meninos, na faixa etária entre 10 e 12 anos de idade. Embora sejam estudantes interessados, questionadores e participativos, no geral, apresentam dificuldades de leitura, de interpretação de texto e de escrita. Outro aspecto que chama atenção na turma é a dificuldade que apresenta em centrar a atenção e concentração nas atividades trabalhadas.

No início do ano letivo foram realizadas várias atividades de leitura e escrita com esses alunos visando identificar as dificuldades que eles demonstravam para a realização das tarefas. Essa observação diária apontou a necessidade de iniciar um trabalho mais efetivo e direcionado para o ensino de leitura de textos diversos, e também de produção da escrita. Como majoritariamente ocorre em turmas dessa faixa etária, alguns alunos apresentaram indisciplina, porém isso não comprometeu o desempenho na aprendizagem da maioria deles.

Observo, entretanto, que atividades que trabalham com a oralidade e escuta dos alunos dificilmente estão presentes em sala de aula, o que traz, como consequência,

uma produção de texto deficitária, sem muita clareza e coerência comprovadas nos registros feitos pelos alunos. Tais dificuldades foram percebidas, a partir de uma atividade realizada em sala de aula em que os alunos deveriam relatar, oralmente, aspectos da rotina diária vivenciados por eles, fora e dentro do ambiente escolar. Na sequência, eles deveriam fazer esse relato por escrito. Esse diagnóstico mostrou, além das dificuldades de escrita, que a maioria dos alunos não possui hábitos de estudos nem dentro e nem fora da escola, o que pode contribuir para o agravamento do desenvolvimento da oralidade e da escrita.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

Cada vez que os alunos são colocados em situações comunicativas diversas, a fim de produzir, interpretar textos, fazer uma exposição, entre outras formas de interação, eles estão sendo provocados a realizar novas descobertas e têm a oportunidade de explorar o que está a sua volta de diferentes maneiras, confrontando os seus conhecimentos anteriores com as novas experiências.

Nesse sentido, Emília Ferreiro (1985), em estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, procura entender os caminhos percorridos pelos sujeitos socioculturais na aprendizagem da leitura e escrita. Ela esclarece que o sujeito, quando em constante interação com o objeto do conhecimento, provoca conflitos em suas estruturas cognitivas, gerando progressos para um nível de conhecimento elementarmente superior ao estágio anterior, ou seja, as crianças aprendem fazendo e respondendo perguntas sobre o objeto a ser conhecido, num processo de constante reelaboração de suas respostas.

Assim, o processo de aquisição do sistema de representação da escrita pelo aprendiz é gradativo, com ritmos próprios e diferenciados, envolvendo estruturas motoras e cognitivas conflitantes. Ao considerar essa heterogeneidade simbólica, as intervenções na aprendizagem devem garantir que as estruturas já existentes sirvam de suporte para o desenvolvimento de novas estruturas.

Portanto, ensinar a ler e escrever são tarefas da escola, uma vez que são habilidades indispensáveis ao desenvolvimento à formação de um estudante. Assim, ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito. Sobre essa tarefa da escola de possibilitar a formação de leitores e produtores de textos, assim expressam Neves, *et al*(2005):

Para a grande maioria de nossos jovens a escola é o único lugar onde há livro – e não só os de classe popular, onde não sobra dinheiro para comprar livro, mas também na classe média, onde o dinheiro que sobra não costuma comprar livro. Isso é tarefa do professor de português? É. É tarefa do professor de história, de geografia, de ciências, de artes, de educação física, de matemática... É tarefa da escola: a escola – os professores reunidos na mais básica das atividades interdisciplinares (NEVES, VIEIRA, OTERO, COIMBRA, KLUSENER, 2005, p.105).

Na escola, a todo o momento, os alunos, independentemente da faixa etária em que se encontram, precisam receber novos estímulos para se expressar oralmente, ouvir os colegas, ler e escrever, enfim, oferecer-lhes a oportunidade de construir seu próprio conhecimento, a partir do que já vivenciaram. No trabalho envolvendo a linguagem oral e escrita,

(...) no Segundo Ciclo, as possibilidades de aprendizagem dos alunos ampliam-se em vários aspectos. A maior autonomia em relação à leitura e à escrita e o domínio crescente dos procedimentos de observação, descrição, explicação e representação permitem que eles sejam capazes de consultar e processar fontes de informação com maior independência e construam compreensões mais complexas, realizando analogias e sínteses mais elaboradas, expressas por meios de trabalhos mais completos, escritos ou apoiados em múltiplas linguagens – como ilustração, mapas, maquetes, seminários, por exemplo (PCN, 1997, p.141).

Se afirmarmos que a oralidade dos nossos alunos está ausente nas escolas, isso poderá soar de maneira estranha, pois o professor fala durante a maior parte do tempo da aula. Além disso, sabemos que os alunos falam entre si durante as aulas e participam de forma espontânea.

Grande parte deste desinteresse por parte dos alunos na prática da leitura e da escrita tem a ver com o desejo, ou melhor, com a falta dele.

4. JUSTIFICATIVA

Durante os dois primeiros meses letivos de 2011, realizei um trabalho com os alunos utilizando leitura de vários textos do livro didático, produções escritas e orais e, para minha surpresa, os trabalhos escritos e orais ficaram aquém do esperado: alunos tímidos, com interpretação deficitária, desorganizados na hora da leitura e a escrita com muitos problemas. Diante disso, a intervenção se fez necessária nesse momento, pois os alunos precisam desenvolver diversas habilidades de uso da língua, aperfeiçoar o uso da linguagem oral, escrever com adequação, trazer informações que construíram no mundo em que estão inseridos para sua realidade concreta e se posicionarem diante delas, de maneira crítica e reflexiva.

Além disso, parto do princípio de que quando o aluno melhora a sua capacidade leitora e a de produzir textos, melhora também a aquisição de conteúdos de outras disciplinas, pois torna-se mais atento, capaz de refletir sobre o que lê e de expressar, com clareza, os conhecimentos adquiridos.

Nesse sentido, Neves, Vieira, Otero, Coimbra e Klusener (2005) afirmam que:

(...) se nós, professores de todas as áreas, proporcionarmos a nossos alunos oportunidades para que escrevam muito para dizer coisas significativas para leitores a quem querem informar, convencer, persuadir, comover, eles acabarão descobrindo que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de preencher 25 linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédia. Nossos alunos descobrirão que são capazes de escrever para dizer a sua palavra, para falar deles, de sua gente, para contar a sua história, para falar de suas necessidades, de seus anseios, de seus projetos e acabarão por descobrir que são gente, que têm o que dizer, que têm história, que têm necessidades, anseios, que têm direito a satisfazer suas necessidades, a fazer projetos, que podem aspirar a uma vida melhor, enfim (NEVES, VIEIRA, OTERO, COIMBRA, KLUSENER, 2005, p.59).

Entendendo dessa forma, no processo de incentivo da leitura e da escrita o professor deve estar atento à organização de atividades desafiadoras e que provoquem desequilíbrio nas estruturas internas de aprendizagem sem, no entanto, provocar frustrações por estarem além de suas capacidades cognitivas. O oposto também há que se considerar, pois atividades já do domínio cognitivo são desmotivantes e geradoras de apatia e desinteresse.

As questões acima apresentadas foram se configurando no decorrer da minha formação acadêmica e profissional como alfabetizadora.

Durante a minha formação, e na observação dos trabalhos desenvolvidos por colegas da língua portuguesa nas séries iniciais, pude perceber a mudança conceitual do que era ensinar a desenvolver a escrita da língua materna, pois, em vez da utilização de cartilhas e fichas com letras e sons, as atividades de produção escrita estavam geralmente vinculadas a um gênero textual: bilhetes, cartões, convites, bulas, textos instrucionais, propagandas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos, notícias, entre outros. Entretanto, alguns problemas continuavam: alunos que não construíam a base alfabética, outros que não se apropriavam do gênero trabalhado e em muitas atividades de reescrita, produziam textos com exaustão chegando ao final com a ideia incompleta sobre o todo.

Procurando novos caminhos, busco entender um pouco mais sobre essas questões, em cursos com especialistas na área, em congressos e seminários sobre educação, leitura e escrita. Percebo, entretanto, que essas são inquietações de outros professores e pais quanto ao trabalho desenvolvido com a leitura e escrita: professores sem saber de onde partir, alunos sendo “*punidos*” nas avaliações escritas e os pais “*reclamando*” que os filhos não sabem escrever. Esses problemas enfrentados no cotidiano escolar e que interferem no desenvolvimento da aprendizagem motivaram o desenvolvimento deste Plano de Ação e justificam a realização do mesmo.

Partindo dessas considerações, este trabalho teve como objetivo investigar e criar estratégias para promover um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e a escrita dos alunos em questão, de modo a contribuir para torná-los sujeitos mais críticos no contexto em que estão inseridos, capaz de buscar um crescimento sociocultural e, futuramente, profissional.

5. OBJETIVOS

5.1 Geral:

Entendendo que um leitor e produtor de texto é aquele que desenvolveu um conjunto de habilidades e sabe usá-las em diferentes práticas sociais, buscou-se desenvolver uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento dessas capacidades de leitura e escrita pelos alunos.

5.2 Específico:

- Estimular e inserir o aluno no mundo da leitura e da escrita para que ele possa compreender melhor o mundo em que está inserido e se torne um cidadão mais crítico, capaz de exercer assim sua cidadania.
- Compreender a leitura e a escrita como processo.
- Produzir textos adequados à situação comunicativa.
- Possibilitar aos alunos produzir escritos próprios, utilizando o conhecimento do qual dispõem.

6. REFERENCIAL TEÓRICO

6.1 Língua Portuguesa

Com base na abordagem sociointeracionista de aprendizagem e entendendo a linguagem como produto das relações sociais, esse Plano de Ação procura oferecer condições para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento, de forma progressiva e contínua, das capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas dos alunos.

(...) nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transformar de forma específica o pensamento (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.18).

Considerando que é por meio da língua que as pessoas se comunicam, têm acesso às informações, expressam seus pontos de vista e produzem conhecimento, entendo que o seu domínio é fundamental para que os alunos tenham acesso aos bens culturais e participação efetiva no mundo letrado.

Esse Plano de Ação incentiva o respeito às diferenças individuais e sociais e procura contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Segundo Émile Benveniste (1976):

De fato é dentro da e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu (BENVENISTE, 1976, p. 49).

O desenvolvimento da vida social exigiu que os homens ampliassem o uso das formas verbais de comunicação. Com isso, foi necessário compreender o próprio funcionamento e alcance da linguagem (em sua dimensão verbal): daí os estudos sobre a organização das palavras, a elaboração dos enunciados e os efeitos produzidos nos discursos pela escolha e pelo uso de recursos linguísticos.

De instrumento que ajudava a nomear as coisas, a linguagem passou a ser identificada como elemento de produção de sentidos, capaz de não apenas representar como também criar realidade exercendo um forte papel direcionador ou redirecionador das relações sociais.

A linguagem, segundo definição de Benveniste (1976, p.50), é um sistema de signos socializado. “*Socializado*” remete à função comunicativa da linguagem.

A expressão “*sistema de signos*” é empregada para definir a linguagem como um conjunto cujos elementos se determinam em suas inter-relações, ou seja, um conjunto no qual nada significa por si, mas tudo significa em função dos outros elementos.

Todas as línguas são casos particulares de um fenômeno geral, a linguagem. Para o linguista francês Émile Benveniste (1976), a língua é um sistema de signos, que se aprende pelo seu próprio uso. Percebe-se, nesse passo, por que a linguagem é uma forma de ação, e, no caso da linguagem verbal, a leitura e a escrita são processos de conhecimento e patamares significativos da atividade social e cultural.

A **linguagem** é uma espécie de “cabo de vassoura” muito especial, capaz de transformar decisivamente os rumos de nossa atividade. Quando aprendemos a linguagem específica do nosso meio sociocultural, transformamos radicalmente os rumos de nosso próprio desenvolvimento. Assim, podemos ver como a visão de Vygotsky dá importância à dimensão social, interpessoal, na construção do sujeito psicológico.

Lev Vygotsky (1896-1934) deu início a estudos da teoria que, mais tarde, veio a ser nomeada “*sociointeracionismo*”, cujo eixo é que todo conhecimento é constituído socialmente, no âmbito das relações humanas.

Para Vygotsky (1987), a linguagem tinha papel fundamental na mediação entre as relações sociais e a aprendizagem. O objeto de estudo de Vygotsky era o desenvolvimento humano, a partir do processo histórico que o indivíduo estava vivendo.

É oportuno, a essa altura de meu diálogo com os nossos colegas, lembrar que a marca principal, o traço diferencial da teoria da aprendizagem de Lev Vygotsky em relação a outras teorias da aprendizagem ou desenvolvimento é justamente a crença de que o conhecimento se constrói primeiramente pela interação interpessoal – e, posteriormente, tornar-se-á intrapessoal (desenvolvimento real, autonomia, apropriação). Vygotsky ensina que as funções psicológicas superiores, que são características do ser humano, estão ancoradas, por um lado, nas características biológicas da espécie humana, e por outro lado, são desenvolvidas ao longo de sua história social. O grupo social fornece o material (signos e instrumentos) que possibilita o desenvolvimento das atividades psicológicas. Isso significa que se deve analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos com base na interação destes com a realidade.

Ainda segundo Vygotsky (1987), para que o indivíduo se constitua como pessoa, é fundamental que ele se insira em determinado ambiente cultural. As mudanças ao longo de seu desenvolvimento estão ligadas à sua interação com a cultura e a história da sociedade da qual faz parte. Por isso, o aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles.

Na teoria da aprendizagem denominada cognitivismo, originada dos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (1973), o aluno é um ser ativo no seu processo de aprendizado – daí o nome “*construtivismo*”, metáfora que sugere que o conhecimento é construído pelo aprendiz.

Diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser fornecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, a fim de não confundir aquele que aprende, os construtivistas consideram o aprendiz um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de conhecimento, pensar sobre e, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. De suas investigações, Piaget (1973) conclui que a linguagem infantil pode ser dividida em egocêntrica e socializada.

Na fala egocêntrica, a criança fala para si, como se estivesse pensando alto. Não se preocupa em saber se alguém ouve. Geralmente fala do que está vendo ou acontecendo com ela num determinado momento. Na fala socializada, a criança tenta realizar uma espécie de comunicação com os outros.

Dessa forma, a linguagem egocêntrica se distingue da linguagem socializada em sua função. Por meio da linguagem socializada, a criança tenta estabelecer trocas com os outros, faz perguntas, pedidos, transmite informações. Nesse momento se estabelece a troca verdadeira, discussão, ou mesmo colaboração, em busca de um objetivo comum.

Vygotsky aprecia o valor da descoberta de Piaget e, embasado em um exame detalhado das investigações e conclusões desse autor, conclui que, para Piaget “*a linguagem da criança pequena é, em sua maior parte, egocêntrica*”. Não serve aos fins nem às funções de comunicação, serve somente para acompanhar a atividade e as sensações da criança.

Para Piaget (1973, p.49), a linguagem egocêntrica não desempenha função importante na atividade infantil, pois o psicólogo suíço crê que “*atrofia e desaparece na idade escolar*”.

Vygotsky, por outro lado, acredita que a linguagem egocêntrica assume, desde a mais tenra idade, uma função importante e definida na atividade infantil: converte-se em um instrumento para pensar no sentido estrito, ou seja, começa a exercer a função de planejar a resolução da tarefa surgida no curso de sua atividade.

Na teoria vygotskyana, o enfoque é sociointeracionista, já que para ele todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem, do ponto de vista de Vygotsky, está assentada no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração como companheiros mais capazes. Vale dizer que, nesse nível, o aprendiz não tem total autonomia, mas já tem elementos que possibilitam a realização de tarefas.

Com base nesse conceito, tornam-se possíveis determinadas conclusões pedagógicas:

- A aprendizagem não deve ser um ato solitário, mas de interação com o outro.
- O professor, antes de ser mero transmissor de saberes, desempenha papel de mediador entre aprendiz e conhecimento.
- A escola precisa levar em conta quanto de colaboração o aluno necessita para chegar a produzir atividades de forma independente.
- O diálogo e a interação entre professor e aluno e entre alunos devem ser permanentes, permeando o trabalho escolar.

6.2 Alfabetização e Letramento

Estudos, pesquisas e resultados de exames (SAEB e PISA) feitos entre estudantes de vários países tem comprovado o baixo desempenho de alunos brasileiros no que se refere à compreensão de textos. Tais pesquisas revelam que cerca da metade de nossos alunos está abaixo do Nível 1 de alfabetização (conseguem apenas lidar com tarefas muito básicas de leitura).

Esses resultados levaram os educadores a reavaliar as propostas de ensino da língua e a concluir que as metodologias precisam garantir ao alfabetizando a apropriação de dois domínios de conhecimento:

- aprendizagem da notação escrita (sistema de escrita alfabética) – **alfabetização**;
- aprendizagem da língua que se usa ao escrever (compreensão e produção dos diferentes gêneros textuais) - **letramento**.

Em virtude de considerar esses fatores, nesse Plano de Ação, concebem-se alfabetização e letramento como interfaces de um mesmo processo, no qual habilidades distintas são desenvolvidas concomitantemente. Interfaces porque, segundo Magda Soares (2005, p.30), alfabetização é o processo de aprender a ler e a escrever no que se refere à aquisição da tecnologia de codificar a língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita (ler). Porém, decifrar palavras e saber o

nome das letras não é o suficiente. Além de alfabetizadas, as pessoas devem chegar ao nível do **letramento**, termo definido por Soares como:

(...) estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas social de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação social (SOARES, 2005, p. 32).

Ou seja, além da apropriação do código linguístico-gráfico, há a **interação** entre os interlocutores, na qual vão sendo construídos sentidos e significados, de acordo com a vivência e a relação que cada um tem com a língua oral e escrita.

É importante ressaltar que o objetivo básico da alfabetização é o domínio do funcionamento do sistema alfabético de escrita, uma vez que esse não se dá espontaneamente e nem ao mesmo tempo por todos os estudantes de uma mesma sala de aula.

As atividades de alfabetização, desse modo, constituem-se em um meio para o estabelecimento de relações entre diferentes convenções e códigos, e para a reflexão sobre estes nos processos das práticas discursivas e sociais. Além disso, estão organizadas de forma que sistematizem, progressivamente, tanto aspectos textuais quanto especificidades do sistema alfabético.

Isso significa também que uma mesma prática de leitura e de escrita poderá contemplar diferentes objetivos, enfoques e níveis de aprendizagem, tanto no que se refere à relação fonema/grafema quanto às configurações textuais e discursivas que caracterizam os diferentes gêneros e contextos de comunicação.

Nesse processo, a intervenção do professor como mediador entre as crianças e a escrita, como agente facilitador das descobertas sobre a estrutura combinatória da língua, é fundamental. Por isso, ele não pode ficar alheio ao conhecimento sobre as etapas do processo de aquisição da leitura e da escrita.

À luz desse conhecimento, o professor pode organizar o seu trabalho em sala de aula, selecionando e adequando as atividades de acordo com as necessidades de

cada criança, além de tomar atitudes conscientes no momento de formar os grupos ou as equipes que irão realizá-las. Essa nova postura, advinda do conhecimento teórico sobre o ensino e a aprendizagem da língua, pode transformar a sala de aula em um espaço de interação, de apoio, de cooperação, de forma que os estudantes, juntos, têm a oportunidade de se sentirem fortalecidos para resolverem os problemas.

Essa nova atitude pode transformar a sala de aula em um espaço onde as diferenças fazem a diferença, porque a compreensão responsiva do alfabetizador mudou seu enfoque de como se ensina para como se aprende.

Sabe-se, atualmente, que um sujeito plenamente alfabetizado é aquele capaz de atuar com êxito nas mais diversas situações de uso da língua escrita. Dessa maneira, não basta ter o domínio do código alfabético - saber codificar e decodificar um texto. É preciso conhecer a diversidade de textos que circulam socialmente, as funções deles e também os procedimentos adequados para interpretá-los e produzi-los. O processo de alfabetização assim entendido, estende-se ao longo de toda a escolaridade e tem início muito antes do ingresso da criança na escola, em suas primeiras tentativas de compreender o universo letrado que o rodeia.

Sendo assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

6.3 Análise linguística

Para que se compreenda a relevância da prática de análise e reflexão sobre a língua, é importante reiterar a concepção de linguagem subjacente a essa proposta de ensino desenvolvida no Plano de Ação. Mais do que uma representação do pensamento ou um instrumento de comunicação, a linguagem é entendida como forma ou processo de interação humana (interação do sujeito com o mundo e com os outros). Nessa perspectiva, conforme os Parâmetros Nacionais Curriculares:

(...) o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para garantir a participação social efetiva, pois é por meio dela que o ser humano se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de assegurar a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN, 1997, p. 15).

No Plano de Ação, os conhecimentos linguísticos e discursivos com os quais o aluno opera ao participar das práticas mediadas para linguagem são o objeto de estudo. O trabalho com o sistema alfabético, com o sistema ortográfico e com aspectos gramaticais é considerado instrumento de apoio para discussões e/ou reflexões sobre a organização funcional da língua, como meio de melhorar a qualidade da produção linguística, tornando-se uma ferramenta essencial na importante e indispensável tarefa de revisão, reescrita e/ou reestruturação de textos.

Segundo Geraldi (1997, p. 74), "*a análise linguística não se limita à higienização do texto em seus aspectos gramaticais e ortográficos*", pois uma série de elementos textuais podem ser reelaborados durante esse processo, por exemplo:

- as regularidades linguísticas dos gêneros;
- as especificidades de produção;
- as questões semânticas;
- a função do texto;
- o interlocutor;
- as questões ortográficas e morfossintáticas;
- a coerência e a coesão;
- os recursos expressivos (metáforas, discurso direto/indireto, paráfrases, pontuação).

No entanto, em função das características dessa fase de escolarização, é imprescindível que seja feito também um trabalho de análise da organização interna da palavra, destacando os padrões silábicos e as relações letra/som, por meio de atividades de troca, acréscimo e supressão de letras e sílabas. Em atividades dessa natureza, é necessário discutir o sentido das palavras, pois, dessa forma, contribui-se para a ampliação vocabular. É necessário não abrir mão de atividades que levem os alunos a observarem as propriedades do sistema alfabético, como a estabilidade,

a ordem, as repetições, as combinações possíveis, a quantidade de letras e de sílabas orais, etc.

Isso não significa, de modo algum, relegar o sentido discursivo e dialógico da linguagem ao segundo plano. Trata-se de instrumentalizar o aluno para garantir também sua autonomia. Sem o domínio do sistema de escrita, a compreensão de seu caráter social e constitutivo pode até acontecer. Todavia, a liberdade ou independência intelectual, a capacidade de se governar por si mesmo, ainda estará comprometida.

Para um trabalho de língua voltado para essa perspectiva, o papel do professor é fundamental, pois, como mediador competente, torna-se o responsável pela transposição didática, pelo processo de formação de um indivíduo capaz de dominar a língua, de compreender e respeitar suas variedades, sabendo escolher a mais adequada a cada situação concreta de comunicação.

6.4 Oralidade

A prática de oralidade é, sem dúvida, a mais utilizada no processo comunicativo-interacional humano, o que justifica, neste Plano de Ação, um trabalho de análise e reflexão sobre os seus usos e formas.

Ao chegar à escola, os alunos já dominam algumas das variedades da fala, geralmente relacionadas às instâncias privadas. Cabe então, à escola desenvolver habilidades que lhes permitam usar a língua falada em instâncias públicas.

Nesse sentido, a escrita torna-se uma boa aliada, à medida que o professor vai relacionando-a com a língua oral (em que situação comunicativa a fala se mostra mais eficiente que a escrita? Quais os aspectos típicos da produção oral? Em que momentos da escrita poderá acontecer a transcrição da fala? Ou: é possível transcrever a fala?). Outro aspecto relevante no estudo da fala é a possibilidade de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Ao serem trabalhadas as

noções de "gíria", "dialeto", "sotaque", "padrão", "variante" e outras, o aluno estará sendo preparado para compreender que a língua não é homogênea nem monolítica.

Mais uma importante reflexão a respeito da oralidade: a compreensão do texto oral "exige" outros níveis de interpretação, porque o produtor do discurso está presente, o que possibilita a interferência do interlocutor de maneira imediata, se assim o desejar e a situação permitir. O que já não acontece no caso do texto escrito, quando o autor está ausente, podendo exigir do leitor inferências mais complexas.

Em função dessas considerações, o professor precisa transformar a sala de aula num ambiente dinâmico e repleto de vozes, em que a troca de ideias e o respeito mútuo estejam presentes a cada assunto tratado.

Além disso, as atividades que levam as crianças a refletirem sobre o que e como falar, em cada situação de comunicação, constituem um processo de elaboração do pensamento e da linguagem, não devendo ser ignoradas.

Durante as situações de leitura e escrita, o trabalho com a oralidade se faz presente. Entretanto, atividades específicas envolvendo a prática de oralidade devem ser previstas, para que o aluno não só reconheça as características do discurso oral em diferentes situações comunicativas, mas respeite as diversas formas e usos da língua falada.

Para isso, a escola poderá oportunizar ao aluno:

- relato de histórias vividas lidas ou ouvidas;
- conto de "causos" e piadas;
- brincadeiras, explicando as regras;
- apresentação de trabalhos das diferentes áreas de ensino para sua turma e para outras da escola (ou, quem sabe, para a comunidade);
- escuta de gravações de telejornais para posterior análise do discurso oral utilizado;
- gravação de conversas em situações comunicativas distintas - formal (debate de assunto proposto pelo professor) e informal (conversas no pátio no horário

do lanche) - para a constatação de que o discurso oral varia de acordo com a situação de comunicação;

- contato com diferentes variedades linguísticas, para que possam tomar consciência de que a língua um fenômeno histórico e sociocultural;
- respeito às diferenças e rejeição a qualquer forma de preconceito compreendendo seus usos e implicações.

As atividades que visam à prática da língua, de uma maneira não artificializada, permitem às crianças a expansão das possibilidades de uso da linguagem e a intensificação de suas relações pessoais.

Eleger a língua oral como conteúdo exige o planejamento de ações pedagógicas que garantam, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua tais como:

- produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais;
- observação de diferentes usos da língua oral;
- reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas, diversificando o tipo de assunto e os aspectos formais que cada situação demanda (diante de diferentes interlocutores, de diferentes intenções), de modo que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais para outras, mais estruturadas e formais.

Para estabelecer diretrizes que apontem um encaminhamento de práticas pedagógicas condizentes com o que foi exposto até esse momento, é preciso ressaltar que quanto maiores forem as oportunidades de uso e reflexão sobre a leitura e a escrita, maiores serão as possibilidades de aprendizado. Desse modo, desde o início do processo, o aluno precisa interagir com a linguagem: ouvir, falar, ler e escrever.

Para garantir o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos alunos, ofereci oportunidades para que se utilizassem da linguagem oral em diferentes situações de comunicação de fato, especialmente as mais formais e públicas, como entrevistas, debates, exposições orais, dramatizações, seminários, etc. Foram

atividades desse tipo que não tornaram “artificial” o uso mais formal da fala e que puderam dar sentido e função ao trabalho com aspectos importantes, como a entonação, o tom de voz, a expressão facial, o ritmo, a dicção, o gesto e a postura corporal.

6.5 Estratégias de leitura

Segundo Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

“O ensino de estratégias de compreensão leitora contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (Solé, 1998, p.75).

As estratégias de leitura fundamentais são: definição de objetivo da leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo. É um ensino que parte de uma perspectiva construtivista.

Solé (1998, p.92), ao destacar algumas das estratégias mais empregadas nas aulas de leitura, destaca que, mesmo dentro das principais estratégias mencionadas, pode-se apresentar ainda as seguintes variações:

- 1) Os objetivos da leitura, dependendo da situação, podem servir para: a) obter uma informação precisa; b) obter uma informação de caráter geral; c) revisar um escrito próprio para comunicação; e) praticar em voz alta; f) verificar o que se compreendeu.
- 2) Em relação a ativar o conhecimento prévio pode: a) ser dada uma explicação geral por parte da professora sobre o que será lido; b) instigar o aluno a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento; c) incentivar os alunos a expor o que já sabem sobre o assunto em discussão com o grande grupo.

3) Estabelecer previsões sobre o texto seria formular hipóteses sobre a continuidade textual. Nessa atividade, sugere-se omitir a sequência do texto e solicitar aos alunos que formulem hipóteses.

4) Incentivar os alunos a fazerem perguntas pertinentes sobre o texto, as quais devem ser reformuladas, se necessário, pelo professor. Eles devem ser instigados, paulatinamente, a fazer seus próprios questionamentos, o que implica autodirecionamento.

Para complementar e elucidar a ideia de leitura crítica, Wallace (1992, pg. 71) destaca alguns questionamentos que devem ser feitos na leitura de qualquer gênero textual. Entre eles: Quem está escrevendo o texto?; Para quem se está escrevendo?; Por que esse tópico foi abordado?; Como esse tópico foi abordado?; De que outra maneira esse tópico poderia ter sido abordado?

Contudo, sabe-se que uma leitura nas entrelinhas envolve muito mais do que respostas a determinadas perguntas. Uma leitura crítica exige uma consciência, por parte do leitor, que leve em consideração também os aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos que estão subjacentes à linguagem do texto.

Nesse sentido, as estratégias de leitura, além de levar o aluno a raciocinar, devem ser vistas como meios à progressiva interiorização do processo de desenvolvimento de uma leitura crítica. Solé (1998, p.114) enfatiza que as atividades feitas antes da leitura tem a finalidade de:

- a) suscitar o aluno a descobrir as diversas utilidades da leitura;
- b) proporcionar-lhe recursos naturais para enfrentar o ato de ler;
- c) transformá-lo em leitor crítico.

Assim, as estratégias de leitura podem ser aplicadas separadas ou simultaneamente em qualquer texto, que se materializa em um dos vários gêneros textuais que tramitam em nossa sociedade e que será objeto de exploração na sequência.

Fregonezi (1993, p.190), ao se referir sobre estratégias de leitura afirma que as atividades escolares de leitura realizadas em nossas escolas, tendo como base os materiais de leitura encontrados no mercado editorial, não conduzem os alunos a se

tornarem bons leitores, isto é, essas atividades não exercitam no aluno suas estratégias de leitura. Essas atividades só distraem os alunos. O professor quando proporciona uma ação crítica e reflexiva sobre o mundo, expondo aos seus alunos uma diversidade de textos, leva subsídios aos alunos para se tornarem críticos e funcionais. É esse o papel do professor e da escola.

Um aspecto importante dentro do ambiente escolar é a formação e a manutenção das bibliotecas, pois ainda não se transformou em preocupação política na realidade educacional. Além disso, poucos são os professores que visitam a biblioteca para conhecer os seus recursos e tentar um trabalho integrado com os bibliotecários. Essa prática seria um meio de colaborar com os alunos para a investigação de determinados assuntos e uma forma de interagí-los com os livros para a formação de bons leitores.

No processo de compreensão de um texto o leitor eficiente ativa conhecimentos prévios, conhecimento linguístico, textual e de mundo que tem armazenado na memória, para integrar ao texto e construir um significado para ele. A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente.

O conhecimento prévio tem sido estudado como teoria de esquemas. Disso decorre que, para Corte (1991), todo nosso conhecimento de mundo está armazenado em unidades abstratas, que são chamadas de esquemas. Os esquemas são, portanto, uma estrutura de dados para representar todos os conceitos genéricos armazenados na memória.

Já para Marcuschi (1984, p.22), esquemas são unidades de nível mais alto, organizam sequências de eventos, como histórias ou narrativas em que são atividades categóricas como personagens, soluções, conclusões, etc. Neste caso o leitor é capaz de resumir textos, ordená-los, memorizá-los e reproduzi-los.

A seleção é também uma estratégia que permite ao leitor, quando ler um texto qualquer, usar sua mente para selecionar o que lhe interessa do conteúdo.

Escolhem-se alguns aspectos relevantes e ignoram-se outros irrelevantes para o entendimento do texto.

O autocontrole é outra estratégia em que a atitude permanentemente do leitor, consiste entre o que ele supõe (inferência, seleção, antecipação) e as respostas que vai obtendo a partir do texto, trata-se de avaliar as antecipações e inferências, confirmando-as ou refutando-as com a finalidade de garantir a compreensão.

Outra estratégia também é a autocorreção que ocorre quando as expectativas levantadas pelas estratégias de antecipação não são confirmadas, então o leitor repensa a hipótese e retoma as partes anteriores do texto para fazer as devidas correções.

Para Cocco (1999), há uma relação recíproca entre usar estratégia porque se está entendendo o texto, entende-se o texto porque se está aplicando uma estratégia correta. Através dessas estratégias apresentadas por Cocco (1999, p.37), é que o leitor compreende um texto, então leitor eficiente, para este autor é aquele que: seleciona índices relevantes para a compreensão; se mantém atento e formula perguntas enquanto lê; supre os elementos ausentes, completando informações; antecipa fatos; reformula hipóteses; faz crítica ao conteúdo; usa de conhecimento prévio atribui intenções ao escritor; transforma o texto lido; reconstrói o texto lido.

A reflexão sobre as estratégias de leitura usadas em gêneros textuais nas aulas é ponto nodal para as discussões que priorizam um ensino produtivo de língua, pois conforme a proposta dos PCNs de Língua Portuguesa é imprescindível trabalhar com diversos gêneros, possibilitando ao aluno vivenciar não só textos escolares, mas também textos provenientes da sociedade. Defende-se também o trabalho com texto de autoria dos próprios alunos, seja para mostrar que em determinado momento de descontração, entre amigos, é possível uma linguagem despojada como o uso de gírias e abreviações, mas ao transferir-se desse contexto informal para outro, formal, a linguagem deve ser adequada. Daí o momento de trabalhar com os alunos a transformação da linguagem informal e abreviada em linguagem formal e ajustada a determinado propósito, com determinadas características e funções específicas e adequadas a cada gênero textual.

Ao utilizar diversas estratégias de leitura durante a aplicação deste Plano de Ação, as mesmas ajudaram a formar alunos/leitores autônomos.

6.6 A leitura

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.

A prática da leitura é considerada um ato de construção do sentido, pois a linguagem é um fenômeno profundamente social, histórico e ideológico, numa relação direta com a construção do sujeito, porque todo discurso se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro.

Bakhtin (1992) elege a enunciação como o motor essencial da língua, pois essa se constitui, segundo ele, numa evolução ininterrupta, ou seja, num processo de criação contínua que se efetiva na e pela interação verbal dos interlocutores.

Bakhtin, ao estabelecer relações entre língua e vida, esclarece que “a língua penetra na vida pelos enunciados que a realizam, e é também por meio dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (1992, p.282). Assim, a utilização da língua se dá sempre sob a forma de enunciados orais ou escritos, “concretos e únicos”, utilizados pelos participantes em cada uma das atividades humanas. O autor considera que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros do discurso, com características temáticas, de formas composicionais e estilísticas próprias.

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica como centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida (BAKHTIN, 2005, p.257).

O dialogismo bakhtiniano define o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, completam-se, respondem uns aos outros ou polemizam entre si no interior do texto. Por outro lado, o dialogismo diz respeito também às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

É no acontecimento da enunciação que a palavra se torna concreta, como signo ideológico, e se transforma de acordo com o contexto em que surge. É no acontecimento da enunciação que ocorre polifonia, pois, segundo Bakhtin, “a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor” (*Apud* Koch, 2003, p.64).

Sob esse enquadre, durante o processo de leitura, o leitor depara-se com ideias que pode refutar, confirmar e antecipar respostas e objetivos. A leitura de textos passa a ser a forma mais imediata de aquisição – confrontação de sentidos acumulados historicamente pelo uso da linguagem. Isso significa que, num mundo demarcado pela comunicação escrita, cabe ao aluno, orientado pelo professor, a tarefa de negociar os sentidos e os diferentes significados históricos e culturais que lhe são apresentados nos textos que lê, do confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados, discutindo as diferentes perspectivas que se encontram em jogo.

Nesse processo, o aluno é um receptor ativo. Ao professor cabe o papel de mediador no processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas, focando o texto como o centro de todo processo de ensino e de aprendizagem e conduzindo o aluno a compreender o processo de construção dos sentidos produzidos dialogicamente no convívio social. Para a efetivação desse objetivo, as atividades de sala de aula devem ser interativas, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa.

(...) não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto (...) (PCN – LP, 1997, p. 35).

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um “fio da meada” que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler uma narrativa, ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, os “não ditos”, à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto.

Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente, nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades, que podem ser realizadas antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar o sistema de escrita. O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando:

- a) proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, histórias em quadrinhos, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos, resenhas, sinopses, lendas, etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma;
- b) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar);
- c) instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os “não ditos” do texto, a descobrirem e explicarem os “porquês”, a explicitarem as relações entre o texto e seu título.

Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta, adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. O professor contribui para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura: “*De que assunto trata esse texto?*”, “*É uma história?*”, “*É uma notícia?*”, “*É triste?*”, “*É*

engraçado?”, “*O que vai acontecer?*”. Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de literatura, jornal, revista, folheto, quadro de avisos, etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir, instruir, etc.), pelo título, pelas ilustrações.

Outras atividades adequadas para desenvolver a capacidade de compreensão e que podem ter início desde antes da alfabetização, porque podem ser realizadas a partir da leitura em voz alta feita pelo professor, são as que levam os alunos a partilhar sua emoção e sua compreensão com os colegas, avaliando e comentando afetivamente o texto, resumindo-o, explicando-o, fazendo extrapolações (isto é, projetando o sentido do texto para outras vivências, outras realidades). Resumir, explicar, discutir e avaliar o texto requer tê-lo compreendido globalmente, ter interligado informações e produzido inferências. Fazer extrapolações pertinentes – sem perder o texto de vista – contribui para o aprendizado afetivo e atitudinal de descobrir que as coisas que se leem nos textos, podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós.

Considerando que o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos é fundamental para que possam atuar com autonomia nas sociedades letradas, este Plano de Ação procurou apresentar textos de qualidade e bastante diversificados quanto a gêneros e contextos sociais de uso e propôs uma gama de atividades de leitura que exploraram estratégias variadas de compreensão e que orientaram a (re)construção dos sentidos dos textos.

6.7 A produção de textos

O domínio da escrita, assim como o da leitura, abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras que são constitutivas do processo de letramento, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora da escola, realiza-se situada num contexto, orienta-se por

algum objetivo, tem alguma função e se dirige a algum leitor. O objetivo geral do ensino de redação é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. O trabalho nesse sentido pode ser feito na sala de aula mesmo antes que as crianças tenham aprendido a escrever, porque o professor estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando:

- a) trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e os explorar com os alunos (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam);
- b) fazer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro, anotação de decisões coletivas, planejamento e organização de trabalhos, jogos, festas);
- c) orientar a produção coletiva de textos, em que os alunos sugerem e discutem o que vai ser escrito e o professor registra a forma escolhida no quadro.

Para realizar esse trabalho é importante compreender que uma palavra qualquer, como por exemplo, um nome próprio, pode ser um texto, se for usada numa determinada situação para produzir um sentido. Com essa compreensão, pode-se propor às crianças produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Por exemplo: copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à confecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizarem a escrita dos nomes uns dos outros. Distinguir e aprender a traçar as letras e a memorizar a ordem alfabética, constituem um aprendizado cuja utilidade se manifesta na organização de agenda de telefones dos alunos da turma, ou de um caderno de controle de empréstimo e devolução de livros de literatura, ou de listas de alunos escalados para realizar determinadas tarefas.

Atividades como essas envolvem, simultaneamente, aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, porque requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito no papel, convidam à reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras,

ao mesmo tempo em que dão oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita.

A necessária capacidade de dominar o sistema ortográfico pode ser associada à produção de textos escritos com função social bem definida. Por exemplo, cartazes, avisos e murais são gêneros textuais que, em razão de seus objetivos e de sua circulação pública, devem apresentar a ortografia padrão. Assim, se os alunos se envolverem na produção, individual ou coletiva, de textos como esses, tendo em mente as circunstâncias em que serão lidos, compreenderão que, nesses casos, é justificável dedicar atenção especial à grafia das palavras.

Saber planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos, de modo que ele pareça, para seus leitores, sensato, “lógico”, bem encadeado e sem contradições, é outra capacidade importante a ser desenvolvida na escola, porque a organização e o encadeamento dos textos da conversa cotidiana, que as crianças conhecem, são diferentes do que se espera no caso de textos escritos, principalmente, se tiverem circulação pública. Essa capacidade pode começar a ser desenvolvida na produção coletiva de diversos gêneros, em textos mais longos ou mais curtos que o professor escreve no quadro a partir das sugestões dos alunos. As crianças precisam aprender que, no planejamento da coerência do texto escrito, é sempre necessário levar em conta para que e para quem se está escrevendo e em que situação o texto será lido. Normalmente, esses elementos é que orientam o processo de escrita, e é bom que os alunos aprendam a lidar com eles desde cedo.

Saber escrever inclui, também, a capacidade de usar a variedade linguística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática. Isso envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfossintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto. É preciso, ainda, saber se valer de recursos expressivos apropriados ao gênero e aos objetivos do texto (produzir encantamento, comover, fazer rir, ou convencer racionalmente). Essas capacidades de uso da escrita também podem ser

ensinadas e aprendidas na escola desde cedo, num trabalho que alie alfabetização e letramento.

A prática de produção de textos visa a uma apropriação de diferentes linguagens, partindo de propostas significativas, reais e constantes e deve ser entendida como um processo comunicativo e cognitivo realizado por meio de atividades discursivas e dialógicas.

Para tanto, é necessário que essa prática se realize em um espaço/tempo em que sejam consideradas as funções e a estrutura do texto, seja ele oral ou escrito, bem como as condições nas quais é produzido.

Os textos são, portanto, duplamente determinados: pelos sentidos do discurso que aparecem no próprio texto e pelas formas, significados e construções de um gênero específico. A superfície textual, o que está explícito em formas linguísticas, é um dos elementos da construção do sentido do texto; não é, todavia, o único. Para compreender a profusão de informações e efeitos de sentido que o uso da linguagem é capaz de produzir, temos no nosso papel de coprodutores dos textos veiculados pelos sujeitos, que nos remeter aos elementos que circulam os atos de linguagem. A cena enunciativa propõe ou impõe elementos que são fundamentais à construção do(s) sentido(s) dos textos, da argumentação que se faz em torno das questões propostas pelo locutor ao seu interlocutor, dos jogos manipulativos que se dão através da linguagem. Cabe aqui uma referência às palavras de Bakhtin:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. (BAKHTIN, 2002, p. 113)

O texto compreende em sua configuração a articulação entre elementos inter e intradiscursivos. Os elementos interdiscursivos referem-se à maneira como um determinado discurso estabelece uma interação com os outros discursos, que se lhe opõem ou não. Os elementos intradiscursivos, por sua vez, dizem respeito ao modo

como é estabelecida linguisticamente essa interação, ou seja, é o modo como é tecida a complexa rede de sentidos que constitui o texto.

Sendo assim, o texto é uma síntese complexa de interação do discurso com ele mesmo e também entre interlocutores, que se tornam, desse modo, coprodutores daquele discurso, uma vez que desvelam, identificam, a partir do nível intradiscursivo, inscrito na materialidade linguística do texto, as contradições e/ou alianças interdiscursivas estabelecidas e desenvolvidas por eles em toda a extensão intradiscursiva.

Se é no texto que a linguagem se materializa em sua totalidade discursiva e concreta, a compreensão de texto leva a considerar, como esclarece Geraldi (1995, p. 37), que para a produção de uma unidade textual é necessário que:

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

Nessa perspectiva, é importante, desde o processo inicial de alfabetização, estimular os alunos a escreverem nas mais diversas situações discursivas, refletindo com eles a respeito dos seguintes aspectos:

- função da escrita;
- gênero textual;
- interlocutor;
- recursos linguísticos;
- recursos gráficos.

Compreendido isso, será possível contribuir para a formação de produtores competentes, aptos a analisar o próprio texto e verificar se está ambíguo, confuso, redundante ou incompleto. E, ainda, constatar se está adequado ao interlocutor, ao objetivo a que se propõe, ao suporte textual, ao momento da produção, ou seja, ao

contexto comunicativo. Tornando, assim, o discente da Turma 32, do 5º ano, um produtor de textos autônomo e crítico, autor de textos coerentes, claros e concisos.

Por isso, este Plano de Ação apresentou ao longo de seu desenvolvimento, uma grande variedade de propostas de produção de textos, que envolveram aspectos relacionados tanto à alfabetização quanto ao letramento, que contemplaram diversas finalidades e situações de comunicação e que procurou propiciar aos alunos oportunidades para assumirem de fato a palavra.

6.8 Reescrita

É importante adquirir as capacidades de revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto. Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Isso envolve atitude reflexiva e metacognitiva de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los. Por sua importância e necessidade, essa capacidade pode começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples textos que as crianças produzem. A escrita do próprio nome num crachá, por exemplo, vai requerer critérios específicos de revisão e (re) elaboração com letra legível, de tamanho e cor que facilitam a visualização e disposição adequada no papel.

No processo de alfabetização, reescrever, reestruturar ou refazer textos produzidos pelos alunos torna-se fundamental para o sucesso da atividade de produção textual. É importante que, durante o processo de análise da produção do aluno, o professor aborde não somente as inadequações cometidas, mas os acertos e os aspectos positivos do texto. Os acertos são os indicativos de conteúdos que o aluno já domina, enquanto as inadequações cometidas indicam os conteúdos ainda a serem apropriados. Esse processo auxilia o professor no estabelecimento de um

diagnóstico pontual e pode gerar critérios para seu planejamento. Sugere-se que a reescrita seja feita em dois níveis: coletivo e individual.

Na reescrita coletiva, o texto escolhido deve possibilitar a reflexão sobre as dificuldades gerais da turma, seja em relação à coerência temática do texto, seja sobre sua organização estrutural ou linguística, pois a reescrita é aqui entendida como um momento essencial no processo da escrita. Por isso mesmo a mediação do professor é essencial para que o autor/aluno perceba os conteúdos que ele domina e o que ainda necessita apropriar-se.

Esse entendimento de reescrita é coerente com a concepção de língua/linguagem como um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores, como explicitado anteriormente.

Tudo isso confirma a importância dos conhecimentos linguísticos e discursivos necessários ao aluno para a decodificação, compreensão e produção autônoma de textos diversos.

7. METODOLOGIA

O Plano de Ação foi realizado com pesquisa bibliográfica e a prática desenvolvida em sala de aula.

Pesquisas bibliográficas, como lembra Ferreira (2002, p. 258), são reconhecidas por “realizarem uma pesquisa de caráter inventariante e descritivo da produção científica sobre o tema que buscam investigar”. Em geral, as pesquisas tentam responder: que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares? De que formas e em que condições têm sido produzidos determinados conhecimentos? Quais têm sido os espaços de divulgação das produções do campo escolhido?

O trabalho em sala de aula foi planejado em unidades temáticas e desenvolvido com alunos distribuídos em seis grupos com cinco componentes em cada um. Os grupos trabalharam cada quinzena com um tema diferente, abordado em diferentes gêneros.

Os grupos trabalharam com reportagens locais, nacionais, internacionais, esportivas, abordando temas de interesse pessoal. Primeiramente, os textos eram analisados e debatidos, oralmente pelos alunos dos grupos. Na sequência cada grupo apresentava para a turma sobre o assunto lido e analisado. Falaram sobre o conteúdo da notícia e também fizeram a colocação do que conseguiram aprender sobre aquele tema e sobre o que era interessante compartilhar com toda a turma. Eles apresentaram as reportagens selecionadas e abriram espaço para intervenções que poderiam enriquecer o assunto que estava sendo tratado através de debate e/ou seminário. Ainda nesse momento, cada aluno fez um resumo dos assuntos apresentados. Dessa forma, tomaram consciência de que fala e escrita são duas modalidades de uso da língua portuguesa, possuindo, cada uma delas, características próprias, utilizando, porém, o mesmo sistema linguístico.

Os temas das reportagens selecionados pelos alunos foram:

- Esporte
- Curiosidades
- Notícias locais, nacionais e internacionais
- Humor
- Violência
- Avanços científicos e tecnológicos
- Saúde
- Meio-ambiente
- Habitação
- Obras públicas de construção no bairro Céu Azul e na cidade de Belo Horizonte.
- Lazer; entretenimento
- Cultura

Em agosto, a unidade de ensino abordou o tema o Folclore Brasileiro. O produto resultante dessa ação foi a participação em evento cultural na escola em que os alunos recontaram lendas e mitos escolhidos de acordo com o interesse dos grupos ou pessoal. Foram apresentados os costumes de outras regiões brasileiras e, a cada novidade apresentada, maior curiosidade despertava nos alunos.

Em sala, os grupos apresentaram para a turma suas reflexões acerca do que leram e produziram textos escritos para serem publicados em Mural. Durante todo esse percurso foi necessário uma orientação aos grupos sobre como montar estratégias de monitoria, para que um colega ajudasse o outro a escrever com maior segurança.

Recursos didáticos e tecnológicos usados:

- Jornais.
- Panfletos.
- Murais/cartazes.
- Filmes.
- Data Show.
- DVD
- Gibis.

- Cartuns.
- Charge.
- Livros de Literatura.
- Livro didático.
- Livro de receita culinária.
- Quebra-cabeças.
- Computador (com acesso à internet).
- Excursões (cinema, museus, aquário e zoológico).

Finalmente, ainda para estimular a prática de escrita e de leitura, outra ação realizada pela turma foi a produção de notícias para a montagem de um JORNAL MURAL sobre notícias atuais a ser colocado do lado de fora da sala para que os outros colegas das outras turmas pudessem ler e ficar cientes do que estava acontecendo de importante.

Considerando o exposto, passamos então, ao Cronograma e Desenvolvimento do Plano de Ação.

8. CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO

ATIVIDADES	MESES 2011						APLICAÇÃO
	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	
LEITURA DE TEXTOS	X	X	X	X	X	X	DIARIAMENTE
APRESENTAÇÃO	X	X	X	X	X	X	1X QUINZENAL
ESCRITA	X	X	X	X	X	X	1X QUINZENAL
LEITURA INDIVIDUAL E COLETIVA	X	X	X	X	X	X	1X SEMANAL
SEMINÁRIOS E DEBATES	X	X	X	X	X	X	1X NO MÊS
PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL	X	X	X	X	X	X	1X QUINZENAL
LEITURA LIVRE	X	X	X	X	X	X	1X SEMANAL
ESCOLHA DAS REPORTAGENS E APRESENTAÇÃO	X	X	X	X	X	X	1X SEMANAL
AVALIAÇÃO	CONTÍNUA E SISTEMÁTICA						

9. DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO

O primeiro passo para desenvolver esse Plano de Ação com os alunos entre 10 e 12 anos, da Turma 32 – 5º Ano – da Escola Municipal Professora Ondina Nobre – EMPON – foi conhecê-los melhor em conversas informais no coletivo e/ou individualmente, para aqueles alunos mais tímidos e que não falavam em público sobre sua vida familiar.

Na tentativa de aproximar mais dos alunos e ter conhecimento das condições vividas pelos jovens, elaborei um questionário sócio econômico e cultural direcionado aos pais (anexo 1). Foi solicitado aos alunos que respondessem juntamente com seus pais, devendo, portanto, se identificarem. Os dados do questionário foram tabulados e o que mais chama a atenção é o fato de que a maioria dos alunos e das famílias não possuem o hábito da leitura em casa e que a maioria das crianças fazem suas tarefas diárias de casa sozinhas, ou seja, sem o monitoramento, apoio e nem a revisão de um responsável.

O questionário informativo preenchido pelas famílias forneceu dados importantes para compor o perfil sócio educativo da turma. Os pais confirmaram que seus filhos têm pouco contato com materiais de leitura, além daqueles que são fornecidos pela escola. Sendo assim, comecei a planejar atividades valorizando a leitura de textos, de gêneros diversos, que podiam ser encontrados em livros, revistas e jornais que os alunos podiam levar da escola para casa e usar como suporte para realizar as tarefas solicitadas como dever de casa.

Durante os meses de maio e junho, organizei a turma dividindo os alunos em grupos, para ouvir a fala uns dos outros, do respeito às dúvidas e questionamentos dos colegas, das leituras coletivas e individuais sobre os textos produzidos pelos alunos dos tipos: relato histórico, relato, interpretação de gráfico e tabela, construídos a partir de dados coletados sobre a população urbana nas regiões do Brasil, bem como também a partir de leitura de mapas, onde cada grupo fazia apresentações para os demais da turma do que leu, compreendeu e produziu.

Nesses meses, maio e junho, trabalhamos:

- Características de relatos e depoimentos escritos em 1ª pessoa.
- Pluralidade cultural e variedades linguísticas.
- Emprego de adjetivos em sequências descritivas.
- Produção de um texto predominantemente descritivo.
- Ampliação vocabular.
- Emprego dos verbos no presente e no pretérito.
- Leitura de mapas de rua.
- Características e funções de legenda.
- Produção de um relato, com base em uma situação determinada.
- Características e funções de gráficos e tabelas
- Interpretação de diferentes tipos de gráficos (*pizza*, barra, linha) e tabelas.

Os alunos foram colocados em contato com uma criteriosa seleção de textos, cuja análise possibilitou um trabalho rico e diversificado com os conteúdos propostos. As atividades levaram à reflexão sobre os fatos linguísticos usados por autores consagrados, servindo de modelo para que os alunos se apropriassem dos conhecimentos necessários à sua formação como leitores e produtores de textos.

Rotinas foram criadas em sala para que o momento da leitura fosse significativo para os alunos, embasando assim a teoria da construção de aprendizagem em que os alunos tiveram a oportunidade de interação e troca de experiência.

É perceptível que os sujeitos da sociedade contemporânea crescem dentro de uma cultura que evolui à velocidade da luz. Novas informações se processam sem que os sujeitos possam realizar qualquer reflexão mais crítica e, sobre elas, vivenciando situações diferenciadas simultaneamente. Nesse ritmo frenético de construção de aprendizagens, nem sempre o tempo nos permite vivê-las intensamente. Aquilo que toca a cada um é vivenciado com mais emoção e envolvimento, outras situações nem são percebidas. Na escola, o ritmo de cada aluno na aquisição e uso da tecnologia da escrita, necessita de ações específicas para desenvolver habilidades de atenção e percepção das relações que se processam entre os fonemas que

emitimos por meio de nossa linguagem e os símbolos gráficos de sua representação.

Os trabalhos de escuta em debates e seminários contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento da habilidade de prestar atenção à fala do outro de forma seletiva. O desenvolvimento da memória auditiva e da linguagem oral foi explorado por meio da capacidade de relatar o que ouviu, de produzir com suas próprias palavras a fala do outro e de escrever seu próprio texto a partir do que ouviu. Os trabalhos desenvolvidos nos debates e seminários auxiliaram no desenvolvimento da escuta com mais atenção e concentração tornando os alunos mais sensíveis à opinião e à dificuldade do outro.

Ainda em junho, continuando com o plano de intervenção e com o objetivo de ampliar o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos da Turma 32, 5º ano, foram realizadas várias visitas à biblioteca da escola para a escolha de livros de literatura, de acordo com a preferência de cada um, para um contato maior com fontes diversificadas de leitura.



Fotos 3 e 4: Momento de leitura no espaço da biblioteca da escola.

Uma vez por semana, os alunos visitavam a biblioteca da escola onde momentos significativos aconteciam. O primeiro era ouvir, em roda, uma história ou uma poesia contada ou declamada pela bibliotecária, seguida por comentários feitos pelos alunos a respeito do que haviam ouvido e achado interessante. O segundo momento era a escolha que cada aluno fazia de um livro com poucas páginas, onde, após todos terminarem sua leitura dentro do horário da aula na biblioteca, três alunos eram escolhidos, aleatoriamente, para fazerem comentários sobre a história lida

onde deveriam despertar nos colegas o interesse para que também os lessem na semana seguinte, fazendo uma espécie de “propaganda” da história do livro. Ao apresentar o livro era necessário citar o autor, o ilustrador e a editora que o produziu. No momento final da aula na biblioteca, antes de retornar à sala, os alunos escolhiam um livro, na forma de empréstimo, ficavam com ele para ler durante a semana em casa, e devolviam na semana seguinte, durante a aula semanal seguinte na biblioteca da escola. Como incentivo, ofereci uma medalha de honra para os três alunos que mais leram livros de literatura durante o ano de 2011.

Em julho, procurando incentivar e valorizar o poema e a beleza que esse gênero textual pode proporcionar, chegando, às vezes, a emocionar as pessoas, proporcionei um momento de leitura poética, fazendo um sarau dentro sala de aula, envolvendo todos os alunos da Turma 32.

Essa atividade desenvolveu-se da seguinte forma: selecionei livros da biblioteca da escola (e outros doados/emprestados por parceiros) e os mesmos ficaram expostos sobre uma mesa grande, bem ornamentada (atraente), no centro da nossa sala de aula. Os alunos sentaram em volta dessa mesa, escolheram um dos livros e ficavam livres para folheá-los, copiar trechos e, cada um, leu alto para a turma um poema que apreciou, ou que tenha chamado sua atenção ou, ainda, escolheu um poema que para ele tivesse significado especial. A única regra era que os livros não podiam sair da sala, pois teriam de ser devolvidos à biblioteca no mesmo dia. Dentre os livros presentes estavam os de autores como: Cecília Meireles, Cora Coralina, Vinícius de Moraes, Eva Furnari, Tatiana Belinky, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Mário Quintana, entre outros.

A cuidadosa seleção de poemas escolhidos para trabalhar com os alunos não contribuiu apenas para a construção de conteúdos: desenvolveu a sensibilidade estética e, por meio dela, a consciência ética, promovendo a reflexão sobre valores e atitudes que geram a competência para transformar a realidade. Usando poemas foi possível trabalhar com os alunos:

- Leitura e declamação de poemas.
- Características do texto poético (disposição gráfica, ritmo, musicalidade e jogos de linguagem).

- Verso, estrofe, rima e refrão.
- Efeitos de sentido sugeridos pela repetição de palavras e versos.
- Primeiras noções de figura de linguagem.
- Emprego de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo.
- Recriação de um poema, empregando os recursos que garantem sua qualidade estética.
- Versos brancos (sem rima).
- Ampliação do conceito de poema.
- Interpretação de poema.
- Produção de um poema para uma mostra de poesia ecológica.

Durante o mês de agosto, foram trabalhados os gêneros textuais fábula e contos populares que, além da variedade linguística, apresentam níveis de linguagem e funções distintas, levando os alunos a compreenderem o valor histórico e cultural desses textos. O trabalho com a fábula possibilita uma retomada dos conhecimentos relativos a esse gênero. O trabalho com o conto popular coloca o aluno em contato com o personagem Pedro Malasartes, reconhecido por suas artimanhas e astúcia. Pedro é um enganador, inteligente, mas ardiso, uma espécie de anti-herói. A leitura e a análise desses gêneros possibilitaram reflexões sobre a língua e suas variedades, bem como uma crítica em relação a valores e atitudes humanas.

Com a leitura desses textos foi possível trabalhar junto com os alunos:

- Leitura de fábulas e contos populares.
- Características das fábulas (moral da história, construção dos personagens, temas).
- Identificar a indefinição que caracteriza as ideias de tempo e de espaço nas narrativas ficcionais.
- Produção do desenvolvimento de um conto, considerando o início e o final dados.
- Interpretação de contos populares.
- Conhecer o significado do nome “Malasartes”.
- Elementos da narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, foco narrativo, situação inicial de equilíbrio, clímax, desfecho.

- Características psicológicas dos personagens.
- Avaliação das atitudes dos personagens.
- Recursos de manipulação.
- Noções preliminares de sujeito indeterminado.
- Marcas da oralidade presentes no texto.
- Relações intertextuais entre diferentes textos cujos personagens apresentam características de anti-heróis.

Prosseguindo com as intervenções do Plano de Ação em setembro, com base na seleção de diferentes textos (persuasivos, expositivos e informativos) como cartaz, anúncio publicitário, carta e telegrama, foram propostas atividades que levaram os alunos a realizar a leitura crítica desses gêneros textuais, colocando em foco os elementos que contribuem para que cada texto cumpra sua função.

Também em setembro, a partir do conhecimento prévio e da leitura de diferentes textos, foram propostas questões que levaram os alunos a refletirem, a compreenderem e a construir noções ou conceitos sobre as diferentes linguagens e os vários recursos que podem ser empregados para produzir mensagens com função informativa, poética, humorística, etc. Após análise dos gêneros textuais cartum, charge e caricatura, foi proposta uma produção de texto, cujo tema foi aquecimento global, na qual cada aluno precisou empregar os conhecimentos construídos, possibilitando que a aprendizagem tenha se dado de forma significativa. As produções dos alunos foram valorizadas e expostas no mural da sala de aula.



Foto 5: Mural com produções de texto dos alunos. Charge e Cartum. Tema: aquecimento global.

Os conceitos e as noções envolvidas no trabalho com esses gêneros textuais foram:

- Linguagem verbal e não verbal (escrita, fala, gestos, pinturas, sinais de trânsito, placas de sinalização, cores, dança, vestimentas, tec.).
- Leitura e produção de textos não verbais e mistos.
- Características do gênero caricatura pessoal.
- Características do gênero cartum.
- Características do gênero charge.
- Língua e linguagem.
- Sinais e símbolos.
- Tipo de narrador (retomada).
- Relação entre interlocutores e formas de tratamento (vocativo e despedida).
- Comparação de diferentes sistemas de comunicação escrita.
- Comparação de linguagem usada em diferentes textos e meios de comunicação.
- Produção de texto verbal, com base em um texto não verbal.
- Leitura crítica de textos argumentativos.
- Função e características de anúncios publicitários.
- Recursos de persuasão na linguagem publicitária.
- Público-alvo do texto publicitário.
- Linguagem em texto publicitário.
- Jogos de linguagem.
- Relação entre texto verbal e imagem nos anúncios publicitários.
- Características e funções de *slogans*, logomarcas e logotipos, e criação desses textos com base nos conhecimentos construídos.
- Suporte de mensagens publicitárias.
- Produção de folheto instrucional sobre a dengue, com base em texto dado.
- A linguagem usada em textos como cartas e telegramas.
- Produção de telegrama.

Em outubro, trabalhamos com o tema ecologia. Analisamos e comparamos gêneros textuais (notícia, ficha técnica, artigo de opinião) sobre assuntos relacionados à ecologia que apresentaram características distintas, levando o aluno a identificar que há diferentes formas e níveis de linguagem para se transmitir informações e

compreender que essas diferenças são determinadas pela intenção do autor e pelo contexto de comunicação. A estratégia utilizada para a realização dessa atividade foi a pesquisa realizada em trabalho de grupo, com diferentes suportes de texto e, também, com textos trazidos de casa que foram pesquisados pelos alunos na internet. A turma recebeu orientação para realizar a pesquisa em assuntos diferentes relacionados à ecologia usando como fonte a internet, jornais, folhetos e revistas. Ao final da coleta de informações, cada grupo produziu um texto sobre as descobertas do assunto pesquisado e o leu para os demais da turma. Todas as produções foram expostas no mural da sala de aula. A culminância desse trabalho se deu com uma excursão ao Museu de Ciências Naturais da PUC, que tem a missão de promover o interesse dos visitantes pelas ciências naturais, por meio de exposições, educação e pesquisa. É objetivo do Museu preservar o patrimônio natural, histórico e cultural do Brasil.

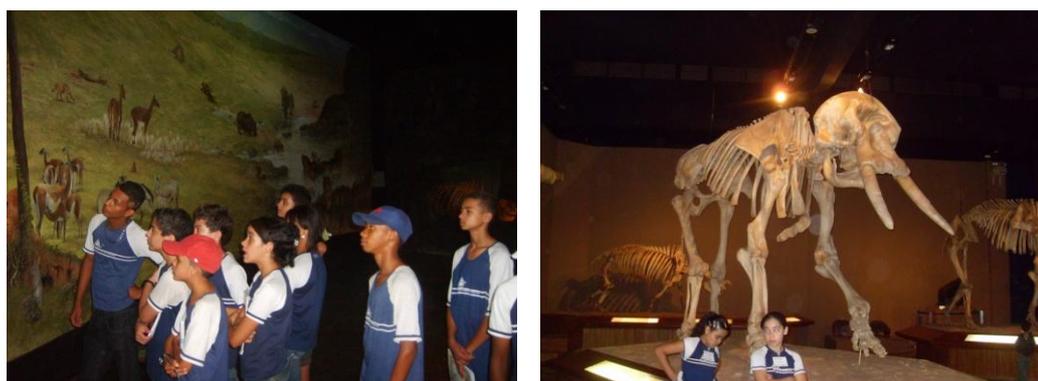


Foto 6 e 7: Excursão ao Museu de Ciências Naturais da PUC

Nessa etapa do Plano de Ação, buscamos:

- Interpretar uma ficha técnica, identificando seu conteúdo, dados fornecidos, suas características e função.
- Estabelecer relações entre texto escrito e imagens.
- Produzir uma ficha técnica, com base em pesquisa.
- Identificar a função de numerais em textos de divulgação científica.
- Ampliar o repertório linguístico relacionado a termos técnicos.
- Identificar a função de numerais em textos de divulgação científica.
- Interpretar notícia, para levar o aluno a tomar consciência dos problemas ambientais causados pela extinção de animais.

- Reconhecer o nível de linguagem escolhido para divulgar as pesquisas do campo das ciências naturais.
- Identificar os dados e as ideias principais do texto.
- Opinar sobre o título da matéria jornalística, avaliando a sua adequação em relação ao tema, ao suporte e ao público-alvo.
- Analisar o nível de linguagem usado no texto.
- Reconhecer e valorizar as variedades linguísticas.
- Conhecer diferentes níveis de registro, percebendo que cada nível corresponde a uma determinada situação de comunicação e deve estar adequado a ela.
- Produzir coletivamente um artigo de opinião, em linguagem formal.

O próximo passo em direção ao trabalho para a formação do leitor e produtor de texto foi a realização da proposta de trabalhar com produções de textos noticiosos. Para isso, uma vez por semana, sempre às segundas-feiras, num momento denominado “A HORA DA NOTÍCIA”, trabalhamos em grupo, dentro da sala de aula, com jornais e revistas. Focamos a leitura de reportagens jornalísticas locais, municipais, estaduais e nacionais, criando assim um significado maior ao que estava sendo estudado e vivenciado pelos alunos no seu cotidiano e, também, nos conteúdos das outras áreas de conhecimento (disciplinas) do currículo escolar do 5º ano. A foto 8, mostra esse momento:



Foto 8: Momento semanal chamado “Hora da notícia”.

Privilegiou-se o trabalho com a leitura de jornais, dando enfoque especial à primeira página. As atividades criadas, como a produção de notícias sobre o que acontecia na escola e na comunidade escolar naquele momento eram expostas no mural da sala de aula. A partir desse suporte, visamos principalmente a construção de conhecimentos que levaram o aluno a compreender a organização de uma edição de jornal, identificando os cadernos, as seções e os suplementos que fazem parte desse suporte.

Devido à impossibilidade de reproduzir um jornal inteiro e dar o destaque que as diferentes realidades merecem, foi solicitado que o aluno trouxesse uma edição de um jornal local, o Estado de Minas, sempre às segundas-feiras, para que fosse manuseada em sala de aula com a minha mediação que, alternadamente, buscava atingir, progressivamente, objetivos diferentes, tais como:

- Desenvolver habilidades de leitura e de escrita de textos pertencentes à esfera jornalística.
- Conhecer a origem do nome “jornal”.
- Identificar as características e a função desse meio de comunicação.
- Compreender o caráter efêmero da notícia.
- Identificar o uso do verbo no tempo presente em manchetes, como forma de evidenciar a atualidade da notícia.
- Reconhecer a importância e a forma dos títulos em textos jornalísticos.
- Verificar as indicações presentes na primeira página de um jornal.
- Identificar as partes que compõem a primeira página de uma edição de jornal:
 - título do jornal;
 - ano, número da edição, dia da semana, dia do mês, nome do mês e ano da edição;
 - manchete;
 - foto (com legenda obrigatória);
 - notícia (com título);
 - chamada;
 - índice, etc.
- Pesquisar e anotar chamadas de noticiários radiofônicos e/ou televisivos.

- Assistir a um noticiário televisivo e selecionar notícias de interesse da população, compreendendo, assim, os critérios usados pelos meios de comunicação para selecionar os fatos que merecem virar notícia.
- Analisar uma edição completa de jornal, a fim de compreender os critérios que orientam a sua organização, facilitando o manuseio e a rápida localização dos assuntos que interessam a cada leitor.

Em novembro, trabalhamos privilegiando a leitura de jornais e pesquisa para montagem de um JORNAL MURAL, dando novamente enfoque especial à primeira página. As atividades criadas com base nesse suporte visaram principalmente à construção de conhecimentos que levaram o aluno a **compreender a organização de um jornal mural**, identificando as seções e as informações que fazem parte desse suporte textual.

Os conceitos e/ou noções envolvidas nesse trabalho foram:

- Critérios que orientam e organizam um jornal.
- Características e função desse meio de comunicação.
- A importância e a forma dos títulos em jornais murais.
- Uso de letras maiúsculas e minúsculas em jornais.
- Partes que compõem a primeira página de uma edição de um jornal mural:
 - título do jornal;
 - manchete;
 - fotos (com legenda obrigatória);
 - notícia (com título);
 - chamadas.
- Critérios usados pelos meios de comunicação para selecionar os fatos que merecem virar notícia e que sejam do interesse da comunidade escolar.

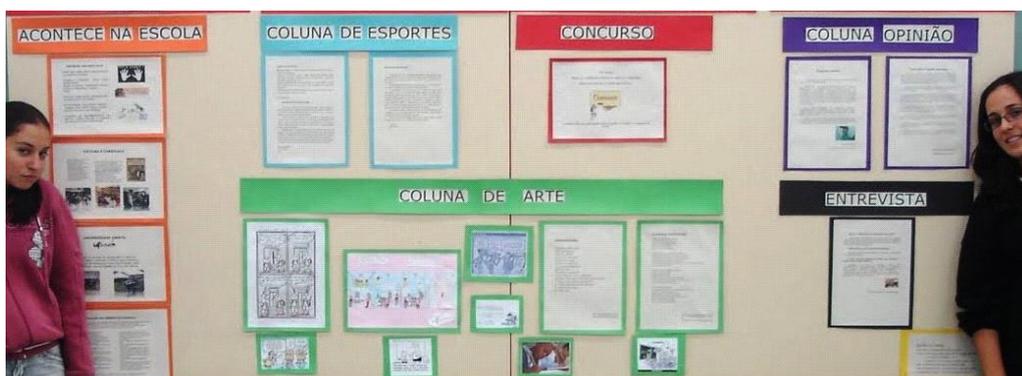


Foto 9: Jornal Mural produzido pelos alunos. Montado em novembro de 2011.

Após a interação do grupo e o trabalho finalizado, li o JORNAL MURAL expondo para todos os alunos que ele fora construído por eles, e os únicos privilegiados com esse trabalho foram eles mesmos, pois todo esforço que fizeram do início ao fim não foi em vão, e que terão proveito desse trabalho pelo resto da vida, pois conhecendo toda essa estrutura jornalística, desde o título até a composição final, eles terão, a partir daquele momento, adquirido muito mais informação do que nas semanas anteriores, e que poderão ter argumentos e conhecimentos ainda maiores se tiverem o hábito de lerem todo dia, nem que seja uma única matéria jornalística, pois será o suficiente para tornar essa leitura cada vez mais prazerosa e proveitosa, e que num futuro breve esse hábito se tornará cada vez mais frequente e bem mais útil em suas vidas.

Em dezembro, dando continuidade à execução desse Plano de Ação, foi pedido a cada grupo de alunos para produzirem um texto, apresentando um assunto de seu interesse e desejo, tendo a possibilidade de explorar diversos gêneros textuais que poderiam perpassar pela música, notícia, fábula, conto de aventura, poema, etc. A produção textual de cada aluno foi fixada no mural dentro da sala de aula. Para os alunos foi uma grande surpresa deparar-se com o mural preparado para receber os textos produzidos por eles. O espaço recebeu uma margem “surpresa” com as fotos da turma tiradas durante todo o ano. O efeito da “surpresa” provocou emoção e agradou a todos, principalmente por ter sido *realmente* surpresa, uma vez que montei a margem com um novo fundo depois da última aula de sexta-feira, após todos terem voltado pra casa. A entrega e fixação dos textos produzidos por cada aluno foi feita na primeira aula de segunda-feira.

Mensalmente, debates e seminários, após a leitura de alguma reportagem local e polêmica era realizada na HORA DA NOTÍCIA, e esse momento enriquecia a escrita de relatos e comentários produzidos individualmente pelos alunos. Essas produções textuais sempre foram apresentadas para a turma oralmente antes de serem expostas no mural da sala de aula. Essa exposição, que sofria rotatividade, motivava os alunos que procuravam aprimorar suas produções porque sabiam que do mural seriam retiradas e devolvidas suas produções anteriores e o mesmo receberia suas novas produções textuais. Todo aluno sentia-se importante e valorizado ao ver sua nova produção textual exposta no mural.

Conduzi meu trabalho, sempre informando ao estudante de o que se escreve é para ser lido por ele mesmo, por seu professor e por outras pessoas que desejarem se comunicar com ele ou, simplesmente, apreciar a sua construção. Portanto, o registro escrito deveria seguir convenções que auxiliam na prática posterior da leitura.

Finalmente, numa tentativa de estimular os alunos na escrita e desenvolver a prática da leitura e da interpretação do que se lê, lancei um desafio para que cada grupo produzisse um texto, a partir do tema “amizade”, e essa produção seria montada em forma de cartaz, numa folha de cartolina. A atividade recebeu orientações, e depois foi apresentada oralmente num seminário, por cada grupo, para os demais alunos de 5º ano da Turma 32. Numa espécie de intercâmbio cultural entre os grupos.

Desde o início da aplicação do Plano de Ação com os alunos da Turma 32, baseei todo meu trabalho sob a perspectiva que o texto é concebido como unidade significativa, a base sobre a qual os conhecimentos são construídos. Para tanto, a seleção de textos que levei para trabalhar com meus alunos durante seis meses seguidos foi sempre pensada de forma a abranger uma rica diversidade textual, materializada em diferentes linguagens: verbal, não verbal e/ou mista (verbal junto com não verbal). A seleção contemplou textos da tradição oral, pelo fato de serem adequados a essa etapa de escolaridade e considerou também os meus objetivos em trabalhar a relação entre o oral e o escrito.

Compreendo e acredito que o trabalho com gêneros textuais, objetiva o desenvolvimento de competências de leitura e produção de textos, viabilizando o acesso do aluno aos gêneros que circulam socialmente, como tirinhas, histórias em quadrinhos, placas de sinalização, receitas, certidão de nascimento e carteira de identidade, carteira de trabalho, regras de jogos, manual de instrução, poemas, pinturas, adivinhas, piadas, notícias, charges, cartum, caricatura pessoal, sinopse de filmes, músicas, cartazes, propagandas, etc.

Apresentei aos alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do dia a dia, levando-os a compreender que não se tratam somente de composições escritas, pois os textos são produzidos diariamente, em todos os momentos de comunicação, tanto na forma escrita quanto na oral. Trabalhei muitas e muitas vezes, por meio de

situações concretas de uso da língua, para que meus alunos conseguissem, com criatividade e consciência, escolher meios adequados aos fins que desejava alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um autêntico lugar de comunicação e as situações escolares são ocasiões de produção e recepção de textos.

O objetivo da intervenção em sala de aula foi o de formar um leitor competente, alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que se lê e outros também já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Para tanto, a cada texto trazido para sala de aula foram aplicadas as estratégias de compreensão leitora para antes, durante e depois da leitura. A partir do título, tema, capa do livro ou autor todo conhecimento prévio do aluno foi requisitado e aproveitado para o entendimento e reconhecimento do conteúdo a ser trabalhado. O suporte do texto e o gênero também se constituíram instrumentos de interação entre o leitor e o texto, num contexto específico.

A leitura do texto seja pelo aluno ou pelo professor, na etapa durante a leitura, se propõe a confirmar, rejeitar ou retificar as antecipações ou expectativas que foram criadas antes da leitura e através do debate coletivo, localizar o tema ou a ideia principal, além de formular conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores.

Durante o trabalho com o texto foi possível, ainda, buscar esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou do dicionário. Também, formular hipóteses a respeito da sequência do enredo e trazer novas informações ao conhecimento prévio, além de atentar para a escolha e o emprego de palavras ou expressão no texto, identificando assim, as pistas que pudessem mostrar a posição do autor.

Depois da leitura e do trabalho realizado nas etapas anteriores, foi possível elaborar resumos e outras produções escritas, indicar e ler outros textos que fazem inferência aos temas que estavam no momento em foco, trocar impressões a respeito do texto, além de tirar conclusões, emitir opiniões e fazer a avaliação crítica.

10. RESULTADOS E ANÁLISE

As atividades desenvolvidas foram instrumento de investigação para a realização deste Plano de Ação – em relação à aprendizagem dos alunos – analisei o que eles já sabiam e o que precisavam aprender em relação ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Realizá-las significou descobrir quais conhecimentos os alunos traziam dos anos anteriores, como utilizavam essas informações no dia a dia, o que cada um conseguia fazer sozinho e em que casos necessitavam de ajuda.

Para que isso ocorresse foi fundamental o ato de planejar, que incluiu: formulação de objetivos claros, precisos e operacionalizáveis que estabeleçam o critério de desempenho esperado dos alunos, a seleção de conteúdos adequados e a escolha de estratégias de trabalho (técnicas de ensino e recursos audiovisuais) que facilitassem a aprendizagem. É importante lembrar que tais estratégias não terminam com o fim do ano letivo, continuarei a utilizá-las para que os alunos autônomos na leitura e escrita se tornem autônomos e aqueles que apresentam alguma dificuldade consigam solucioná-la e se tornem cidadãos lúcidos, críticos e responsáveis.

Grande parte dos alunos avançou em vários aspectos no que diz respeito à leitura, interpretação e escrita, principalmente porque passei a prestar maior atenção nesses jovens, chegando ao ponto de parar a aula para ouvi-los em suas confissões pessoais. Isso me tornou mais próxima deles o que, no geral, contribuiu para melhorar o empenho e o comprometimento com as disciplinas e as atividades propostas.

Considero como ponto positivo o avanço em relação à aprendizagem, a leitura, a escrita e a postura dos alunos nos seguintes aspectos:

- Leitura para a turma das respostas elaboradas e socialização em grupo das mesmas;

- Maior participação dos alunos durante a reescrita dos textos;
- Maior atendimento individual dos alunos para esclarecimento de dúvidas;
- Reescrita dos textos que não estavam de acordo com o que foi proposto;
- *Atividades de monitoria* (alunos com mais facilidade/autônomos auxiliando os que tinham dificuldade);
- Maior procura voluntária da biblioteca e a busca de outras informações sobre o conteúdo trabalhado para extrapolar os conceitos de sala de aula;
- Maior aceitação dos trabalhos em duplas, trio ou grupo para socializarem suas respostas e seus pontos de vista sobre o conteúdo trabalhado;
- Constantes memórias das aulas dadas e a busca de informações prévias sobre determinado conteúdo que será trabalhado;
- Criação do hábito: semanalmente, os alunos colavam em seus respectivos cadernos uma reportagem de jornal ou revista e escreviam um comentário pessoal sobre ela, fazendo uma apresentação oral desse comentário para a turma, incentivando assim o hábito da leitura, da escrita e a melhoria no vocabulário (esta intervenção começou em junho e terminou em dezembro de 2011).

Dessa forma, acredito ter possibilitado aos alunos um maior domínio da língua oral, o que favoreceu a melhor fluência na produção e a inserção desses jovens na sociedade letrada e inserindo-os no mundo, compartilhando ideias e ideais em favor do crescimento pessoal e social.

Nesse contexto, percebi melhoras por parte de alguns alunos em relação à resolução de situações problemas. Muitos estão mais cuidadosos ao elaborar respostas discursivas. A interpretação das questões, dos textos e o uso da escrita foram melhorando consideravelmente a cada semana. Os dados obtidos pelo questionário sócio-econômico, cultural e informativo não apenas auxiliaram a compor o perfil da turma, como também a entender melhor algumas situações do desenvolvimento dos alunos percebidos em sala: interesse pela leitura e escrita,

fluência e clareza na exposição de ideias, acompanhamento das atividades de “Para Casa”, dentre outros.

As famílias depositam na escola grande esperança de uma vida social futura melhor para seus filhos, no entanto, algumas se omitem ao renegar o seu papel de parceria no processo educativo: acompanham muito precariamente o “Para Casa”, homologando essa responsabilidade ao irmão mais velho, quando o tem; as atividades de leitura *para* e *com* o (a) filho (a) não são vivenciadas; a participação em reuniões escolares são meramente para apanhar o boletim escolar; até mesmo a frequência escolar é banalizada em sua importância. Essas ausências familiares no acompanhamento dos filhos são sentidas na falta de motivação de alguns alunos em realizar atividades escolares com mais dedicação e entusiasmo.

A frequência escolar é outro grande problema enfrentado. Uma média de 15% dos alunos não participa das aulas regularmente, o que atrapalha o andamento das mesmas e, conseqüentemente, das atividades, não existindo uma sequência bem regular do trabalho desenvolvido. Quando os alunos faltosos retornam, a turma no geral já avançou em vários aspectos e para eles a aula passa a não ser significativa, ficando completamente perdidos quanto ao contexto da sala de aula. A infrequência escolar destes alunos está associada a vários fatores: falta de um responsável em casa acompanhando a frequência, violência no entorno da residência, falta de monitoramento das famílias ou simplesmente o “*não quero ir hoje*” e o responsável acaba sendo conivente com a falta para evitar transtorno.

A maior parte destes alunos não possui o hábito de estudo em casa e não leva a sério as tarefas escolares a serem desempenhadas, o que prejudica no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, norteia o trabalho do professor apontando a hora de avançar ou rever determinado conteúdo trabalhado. Infelizmente, os alunos que necessitam de um acompanhamento mais próximo do professor, um olhar diferente, foram os que menos levaram a sério o trabalho desenvolvido neste Plano de Ação, devido aos motivos já relatados anteriormente.

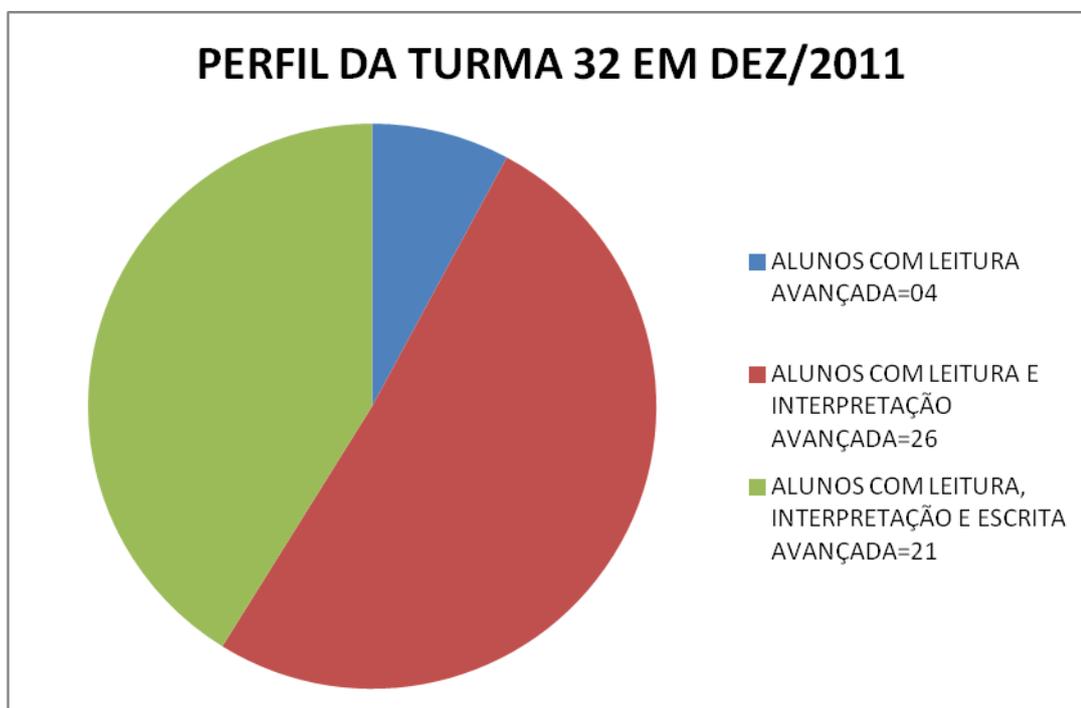
A maior dificuldade encontrada em alguns alunos foi o que chamamos de desinteresse, a apatia que dão a escolarização, a “malandragem”, o não querer por

parte de alguns alunos e/ou de jovens que se recusam a ser alunos todo o tempo em que se encontram em sala de aula. Precisamos repensar a função da escola para eles, pois segundo Nogueira (2005):

Muitas vezes, quando os alunos são chamados pelos professores de desinteressados, apáticos e desmotivados para o trabalho escolar, eles estão considerando o esforço despendido pelo jovem em corresponder às suas expectativas acerca do trabalho escolar ou pelo menos deles permanecerem no ritmo médio do conjunto dos alunos (NOGUEIRA, 2005, p.23).

Associado a esse desinteresse, precisamos pensar em um currículo mais flexível, mais próximo à realidade vivida por esses alunos, produzindo assim alegria e prazer em aprender.

No campo específico da apropriação e interpretação da leitura e uso do sistema de representação da linguagem por meio da escrita, apresento, em forma de gráfico, os níveis variados de desenvolvimento da turma de 30 alunos sujeitos do meu trabalho, conforme os dados abaixo:



Os conhecimentos deverão ser retomados num processo contínuo de intervenções pedagógicas para que permaneçam plenamente consolidadas ao final de cada período escolar. E existem ainda aqueles que se encontram na perspectiva da

leitura avançada estão relacionados a problemas de infrequência escolar, falta de hábitos de leitura na escola e em casa, acompanhamento familiar insuficiente e organização precária do material escolar. O outro grupo de quatro alunos com leitura avançada, quando expostos a situações de leitura e escrita, realiza apenas registros de cópia do que foi lido e não consegue se posicionar criticamente ou interpretar o texto. Em geral, interessa-se pouco e nem se esforça para fazer as atividades de leitura e produção de textos.

Já os demais alunos, na perspectiva da leitura, interpretação e escrita avançada, com coesão e coerência, são mais autônomos e interessados. Já lêem e escrevem com certa facilidade, manifestando grande interesse pelo uso da escrita. Quando escrevem, apresentam um pouco de problemas no campo da gramática, uma vez que ainda se encontram em processo dos princípios que regulam a escrita da nossa língua. Na leitura, compreendem bem o que leram ou ouviram.

Para a maioria dos alunos, o desenvolvimento da leitura e da interpretação se deu com facilidade. No entanto, 15% deles apresentam dificuldades de interpretação onde é necessário fazer inferência e 40% da turma, principalmente na escrita dos textos, conseguiram produzir textos de forma coerente, trazendo para estes as informações obtidas em outros textos lidos, e adequando-os à situação comunicativa proposta, o que justifica a necessidade de efetiva continuidade do trabalho na interpretação e escrita e, se possível, com uma professora da Língua Portuguesa a fim de aperfeiçoar essas habilidades, o que foi feito por mim apenas entre os meses de agosto até dezembro de 2011.

Enfim, o desenvolvimento deste trabalho confirmou a importância de que todas as áreas do conhecimento devem trabalhar a leitura e a escrita como forma de desenvolvimento da aprendizagem. Apontou a necessidade de a escola construir um currículo mais flexível, que leve em conta a realidade vivida dos alunos e também, para a necessidade do professor refletir sobre sua prática pedagógica e buscar na formação continuada soluções de enfrentamento do desinteresse dos alunos, um dos grandes problemas no processo da aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Ação desenvolvida despertou em um grupo considerável de alunos da Turma 32, da Escola Municipal Professora Ondina Nobre – EMPON – a importância da leitura e da escrita na sociedade em que estão inseridos, para que possam se firmar como cidadãos críticos e capazes de, se necessário for, mudar a realidade em que vivem ou pelo menos participar dela mais ativamente.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura acontece quando se organiza os conhecimentos, partindo de situações impostas pela realidade, quando se estabelece relações entre experiências e procura-se resolver os problemas apresentados. O leitor então tem impressão de que o mundo está ao seu alcance, que pode compreendê-lo, conviver com ele e até modificá-lo, pois além da inteligência tem consciência crítica.

As visões construtivistas e interacionistas são importantes, pois assim os alunos participam do próprio aprendizado com muito diálogo, pois isto pode levar a grandes descobertas, já que as crianças têm ideias sobre tudo o que as rodeiam.

É fundamental que o professor conheça a maneira como a criança aprende para se ter condições de propor atividades desafiadoras que provoquem nos alunos reestruturações de conhecimentos prévios, despertando-lhes o interesse pela leitura do mundo, partindo, assim para a leitura da palavra. O papel do professor é coordenar as atividades em andamento, a quem as crianças devem recorrer se necessário. Sua tarefa deve ser assisti-las e estimulá-las com sugestões para o prosseguimento de suas investigações.

Alguns educadores tentam, tropeçam, corrigem e conseguem encontrar o caminho certo, já outros cruzam os braços por acharem sua prática correta, sem se preocuparem em buscar formas alternativas de trabalho. Insistem no tradicional “livro didático” sem perceber que os livros didáticos, muitas vezes, estão fora da realidade do aluno, pois trazem exercícios de compreensão textual que nada tem a ver com o texto, ou são muito lógicos e não levam o aluno ao exercício da reflexão.

Se o professor não tiver preocupação em resgatar a leitura e estimulá-la enquanto processo de interação, a crise de leitura tenderá a se agravar cada vez mais. O que se percebe com esta pesquisa bibliográfica que há muitas coisas erradas começando pelo próprio regime social, que privilegia as classes dominantes no uso dos bens culturais. Convêm aos donos do poder que a classe desprivilegiada continue pobre materialmente e culturalmente para que não possam produzir

conhecimentos e expressar ideias críticas contra o governo e lutar, por um país melhor para todos.

O processo de formação do leitor está vinculado primeiramente ao contexto familiar, isto é, se há presença de livros, leitores e situações de leitura no lar. Mas infelizmente a maioria das famílias que passam por muitos problemas de caráter familiar, social e econômico não consegue passar nenhum tipo de estímulo para seus filhos.

Assim, cabem a nós, professores preocupados com a prática docente, buscarmos caminhos para melhorarmos a nossa prática de ensino, levando os alunos a receberem condições adequadas para se tornarem leitores críticos e conscientes. Pensamos que é necessário observar os seguintes itens para a prática da leitura: o respeito ao caminho do leitor, o testemunho de que o professor gosta de ler e, principalmente, deixar que os alunos leiam o que eles gostam, pois assim será fácil numa etapa posterior, introduzir outros tipos de leitura, como a de jornais e revistas que são fáceis de adquirir e que trazem textos variados e ricos, que podem ser lidos por todos os alunos: esporte, política, música, quadrinhos, humor, artigos, charges, reportagens em geral, notícias do mundo, etc., com uma variedade de assuntos atuais, permitindo assim, discutir os fatos do momento e de interesse geral, numa linguagem acessível, padrão, falada em todo o país e que costuma motivar o aluno por apresentar situações que lembram a vida das pessoas, numa linguagem interessante, criativa e expressiva.

A partir do momento em que o aluno tem o objetivo definido “para que ler”, a forma para se chegar a este objetivo não é o mais importante, desde que se consiga alcançá-lo. Portanto, os textos não precisam ser necessariamente aqueles que o professor quer que o aluno leia e sim, aqueles que o aluno gostaria de ler.

Repensando essa questão e mudando a metodologia e o material, pode-se chegar a resultados mais animadores.

Desde pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou

mal o mundo que nos cerca. Mas precisamos ir além. A escola, pela sua natureza de trabalho que desenvolve e suas responsabilidades sociais, tem um sério compromisso com a liberdade da sociedade brasileira. Esse parece ser o momento de romper com as ideologias colocadas ao redor do trabalho crítico dos educadores, para atender às necessidades reais do nosso povo através do delineamento de um novo “que fazer” educativo, entrando aqui as novas finalidades para a escola brasileira, sendo um dos componentes mais importantes “leitura”, podendo nascer uma reflexão conjunta sobre as seguintes questões: Engolir a seco ou protestar? Reproduzir ou transformar? Educar ou domesticar? Oprimir ou libertar? Criar condições concretas ou acomodar-se?

Todas essas questões poderão ser refletidas pelos educadores através da leitura comprometida com as reais necessidades da massa estudantil, através de um novo projeto educacional, envolvendo a organização e funcionamento de bibliotecas escolares, exigindo esforços, participação e cooperação dos administradores, professores, alunos, bibliotecários e membros da comunidade. Sabe-se que esta não é uma tarefa das mais fáceis, pois o “livro” tornou-se o último veículo da cadeia de transmissão cultural.

Mas essa questão só depende de uma opção política na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e tirar os alunos da ignorância através da leitura.

12. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5ª Ed. Porto Alegre, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1978.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 6ª Ed. São Paulo – Editora Ática, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá bé bi bó bu: pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CANÁRIO, Rui. *A escola como construção histórica*. Porto: Editora Porto, 2005. Capítulo 5: O que é a Escola? Um olhar sociológico.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria*. Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000. p. 25-86.
- CHIAPPINI, L. e CITELLI, A. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CHIAPPINI, L. e GERALDI, J. W. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CHIAPPINI, L., NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CÓCCO, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CORTE, Ângela C. *Uma análise do uso de estratégias de inferência lexical em leitores proficientes de língua materna*. São Paulo: 1991.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica*. Resolução nº.1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FLÔRES, Onici Claro. *O professor e o trabalho com textos diversificados*. In: *Língua e Literatura Teoria e Prática*. Porto Alegre: 1988.

FLÔRES, Onici Clero. *Trabalho com textos nas séries iniciais*. Revista do Professor. Porto Alegre, v. 9, n. 36, p. 23-27, 1993.

FREGONEZI, Durvali E. *Atividades de leitura na escola*. Semina. Londrina: 1993 (p.190-193).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Ed. São Paulo: Cortez, 1988. p.80.

GALVES, C., ORLANDI, E. e OTONI, P. *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUEDES, Paulo Coimbra. SOUZA, Jane Mari de. *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. 8ª Ed. - Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2007.

INDURSKY, Freda e ZINN, Maria Alice Kaner. *Leitura como suporte para a produção textual*. Revistas Leitura Teoria e Prática, Nº 5, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Editora Afiliada – São Paulo, 6ª Ed – 2001.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB. Lei nº. 9.394 de dezembro de 1996.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições da experiência*. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v., p. 205-224.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. Encontro interdisciplinar de leitura, 1. Londrina: 1984.

MENCK, Sara. *Encontrando Sentido na Leitura*. Jornal do MEC. Brasília- DF Ano IX, Nº 8 – Março/2001.

MOLINA, M. *Leitura e processo de aprendizagem*. In Revista Voz das Letras Concórdia: Santa Catarina, 1982. nº02.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHAFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENER, Renita. *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

ORLANDI, Pulcinelli Eni. *Estudos da Linguagem*. Revistas Leitura Teoria e Prática Julho, 84 Nº 1.

PARAISO, Marlucy. *É impossível fazer um currículo desejar?* In: PARAISO, Marlucy (Org.) *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010, p. 153-168.

PERRENOUD, Philippe. *Sentido do trabalho e trabalho do sentido na escola*. In.: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995. p. 189-198.

Pró-Letramento: *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – Ed. Ver. E aml. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ROJO, R. H. R. *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”*. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa/UFJF/Inep-omped, 2002, pp. 31-52.

SILVA, da Ezequiel. *Leitura e Realidade Brasileira*. 2ª edição. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

ANEXO 1 - Questionário

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ONDINA NOBRE – EMPON

Srs. Pais ou responsáveis,

O questionário a seguir é um instrumento de coleta de dados a respeito da vida escolar e pessoal de seu(sua) filho(a). As informações nele oferecidas são sigilosas e ajudarão à escola e professores entender melhor os processos de desenvolvimento da aprendizagem do seu(sua) filho(a) re-elaborando, se necessário, algumas intervenções de aprendizagem.

Para tanto, pedimos especial atenção de sua parte, respondendo ao que se pede.

1- Nome completo do aluno(a): _____

2- Data de aniversário: __/__/____

3- Endereço completo:

Rua: _____ Nº: ____ Complemento: ____

Bairro: _____ C.E.P.: _____

Cidade: _____

04-Seu(sua) filho(a) frequentou alguma escola de Educação Infantil?

() Sim

() Não

05-Caso sua resposta tenha sido “SIM” favor informar qual frequentou:

() Creche

() Escola pública – UMEI

() Escola particular

06-Assinale todos os tempos escolares que seu(sua) filho(a) frequentou:

() Maternal I – 01 ano

() Maternal II – 02 anos

() Maternal III – 02/03 anos

() 1º Período – 03/04 anos

() 2º Período – 04/05 anos

() 1º Ano do 1º Ciclo – 06/07 anos

() 2º Ano do 1º Ciclo – 07/08 anos

() 3º Ano do 1º Ciclo – 08/09 anos

() 1º Ano do 2º Ciclo – 09/10 anos

07-De tarde, o(a) seu(sua) filho(a) é cuidado pela / por:

- pai mãe avós irmãos tios empregada vizinho Escola Integrada
outro

08-As atividades de “PARA CASA” são realizadas com a ajuda de:

- pai mãe avós irmãos tios empregada vizinho Faz sozinho

09-Escreva os nomes dos programas de TV que seu(sua) filho(a) assiste:

- 1 _____ 2 _____
3 _____ 4 _____

10-Na sua casa, seu(sua) filho(a) tem contato com:

- Jornais diversos
 Revistas diversas
 Livros de histórias
 Raramente temos estes materiais em casa
 Não temos estes materiais. Temos apenas os livros da escola.

11-Vocês já deram livros de histórias de presente para seu(sua) filho(a):

- Sim Não Poucas vezes

12-Em caso afirmativo, escreva o nome ou nomes deles:

- 1 _____ 2 _____
3 _____ 4 _____

13-Na sua casa, trabalha(m) fora:

- PAI – Profissão: _____
 MÃE – Profissão: _____
 IRMÃO – Profissão: _____
 OUTRO: _____ – Profissão: _____

14-Os pais moram:

- Juntos
 Separados

15-Caso sejam separados, vivem um segundo casamento?

- Sim Não

16-Seu(sua) filho(a) tem irmãos?

- Sim – Quantos? ____ Não

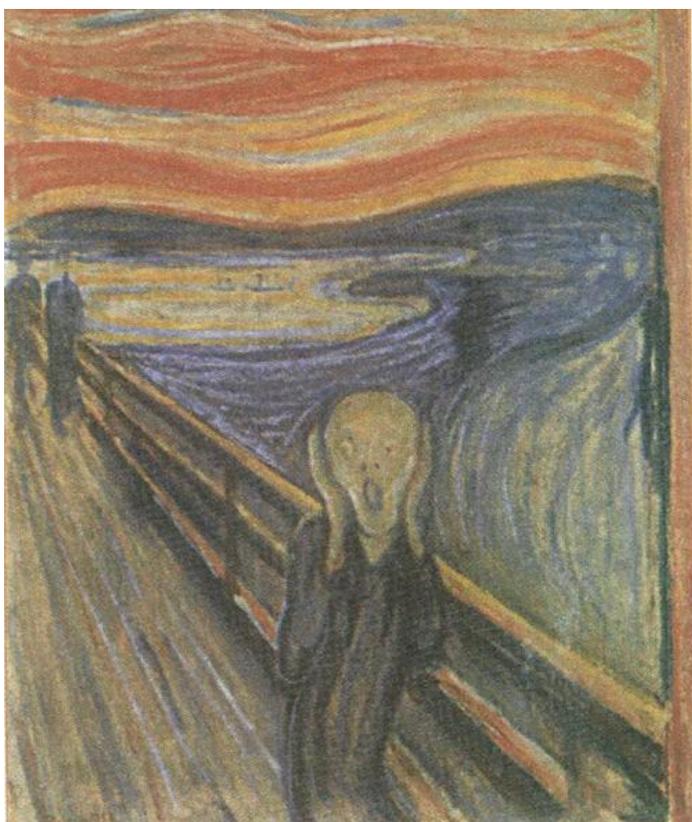
Por favor, responda a próxima pergunta no verso desta folha.

Por que colocaram seu(sua) filho(a) na E.M.P.O.N.? O que esperam dela?

ANEXO 2 – Atividades

TRABALHANDO COM TELA DE PINTURA

O grito é o quadro mais conhecido do pintor norueguês Edvard Munch (1863-1944) cuja especialidade foi retratar as emoções. A linguagem presente aqui é a linguagem não verbal. O artista dizia que não era importante pintar as pessoas, mas, sim, os seus sentimentos, a dor, o medo, a surpresa, a paixão, a compaixão e daí por diante. Nessa tela, não é só o personagem central que “grita”. Toda a natureza, todo o universo ao seu redor é um grito de desespero. A paisagem parece se movimentar e envolver o personagem.



● MUNCH, Edvard. *O grito*. 1893.
1 óleo sobre tela, color., 91 cm x 73,5 cm.

Observe com atenção esse quadro, essa pintura.

- 1)Quais sensações essa pintura despertou em você?
- 2)Descreva toda a paisagem que percebe estar presente na pintura.
- 3)Você acha que o tom das cores que o artista usou influencia a sua interpretação? Explique sua resposta.
- 4)Agora, usando os dedos e as tintas guaches, crie a sua pintura para expressar algo que deseja. Capriche! Sua pintura e a de seus colegas vão ser expostas no mural da sala sob o título “Expressando emoções”.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ONDINA NOBRE – 5º ANO – Turma 32

Para que serve um gráfico?

Os gráficos apresentam dados que servem para dar uma visão de conjunto sobre alguma coisa. Trata-se de comunicação mista, utilizando a linguagem verbal e não verbal, porque trabalha com números e desenho, que pode ser uma tabela em grade, como a do início do capítulo, ou um gráfico de setor ou de pizza.

O que o gráfico de pizza transmite poderia ser representado em um gráfico de barras. Os números que indicam as porcentagens estão colocados à esquerda, na linha vertical das barras.

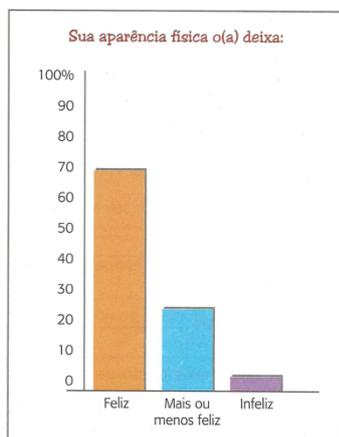


Gráfico de pizza

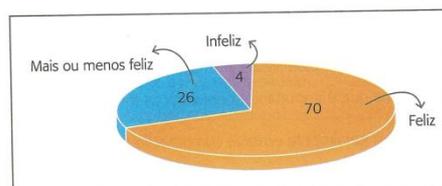
Uma pesquisa do jornal *Folha de S.Paulo*, que envolveu uma enquete feita em uma escola de Ensino Fundamental, com alunos dos sexos masculino e feminino, numa faixa etária entre 9 e 11 anos, em torno do tema "Felicidade e aparência física", obteve o resultado baixo, para o item "aparência física":

Sua aparência física o(a) deixa:

(Resposta estimulada e única em %)

- a.** infeliz **b.** mais ou menos feliz **c.** feliz

As respostas obtidas de 50 alunos foram lançadas neste gráfico:



O gráfico de setores é também denominado de gráfico de pizza. Você entendeu como foi montada a pizza? A circunferência foi dividida em fatias, maiores ou menores, conforme a porcentagem apresentada.

Pode-se entender facilmente que a maioria dos alunos está bem com sua aparência física, porque 70% ocupam a maior parte da pizza. O restante está mais ou menos feliz ou, então, infeliz. Lendo o gráfico, entendemos que 26% dos alunos se acham mais ou menos felizes com sua aparência física, 2% deles estão infelizes e 35% estão felizes.

- 1) Quantos alunos participaram da enquete? De que faixa etária?
- 2) Onde é comum ler ou ver gráficos e tabelas?
- 3) Qual é a diferença entre um gráfico de setores e um gráfico de barras?
- 4) Uma enquete é um recurso que muito auxilia uma pesquisa, uma reportagem, um estudo. Responda:
 - a- Qual é o primeiro passo para se fazer uma enquete?
 - b- A seguir, o que se faz com os dados obtidos?

Agora, é a nossa vez! Vamos produzir uma enquete sobre aparência física. Submeta as afirmações "a", "b" e "c" a seus colegas da sala e anote em uma tabela comum:

- a- As coisas são mais fáceis para as pessoas bonitas.
- b- A principal coisa que se leva em conta quando se interessa por alguém é sua aparência física.
- c- As pessoas bonitas são mais felizes sempre.

	a	b	c
Concordo			
Concordo em parte			
Discordo			
TOTAIS			

Após coletar os dados numa atividade coletiva, anotou-se no quadro as respostas e os alunos representaram o resultado em um gráfico de barras.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ONDINA NOBRE – 5º ANO – Turma 32
CARTAZ / ANÚNCIO



1) Esse cartaz apresenta o anúncio de uma brinquedoteca, a Estação Lazer. Troque ideias com a professora e seus colegas sobre o que é e para que serve uma brinquedoteca?

2) Em sua opinião, o que é uma brinquedoteca comunitária?

3) Anúncios publicitários sempre apresentam um (ou mais) produto para incentivar a sua venda ou para divulgar uma ideia para o público. Em sua opinião, o anúncio apresentado incentiva uma venda ou promove uma ideia? Justifique sua resposta.

4) Entre os brinquedos ou brincadeiras apresentados no anúncio, você escolheria qual (ou quais)? Por quê?

5) Os anúncios publicitários geralmente fazem uso de duas linguagens: a não verbal (imagens) e a verbal (palavras).

- De que se compõe a linguagem não verbal desse anúncio?
- E a linguagem verbal?

6) Para qual público esse anúncio se dirige? Por quê?

7) Troque ideias com seus colegas:

- Se a parte não verbal fosse retirada desse anúncio, como ele ficaria?
- Você considera a linguagem visual importante num anúncio? Justifique sua resposta.

8) Quem é o anunciante no cartaz da brinquedoteca?

9) *Slogan* é uma frase de impacto, curta e fácil de memorizar, usado em propagandas. Qual é o *slogan* do anúncio da brinquedoteca?

10) A linguagem do anúncio é simples e direta? É adequada ao público que pretende atingir?

11) Agora que você já sabe qual é a finalidade de um anúncio publicitário, escreva um resumo seguindo o roteiro dado abaixo:

- Para que servem os anúncios publicitários?
- Qual é a principal finalidade de um anúncio publicitário?
- Como deve ser a linguagem de um anúncio publicitário dirigido ao público infantil?
- O que é e para que serve um *slogan*?

Traga, na segunda-feira, um anúncio que você gostou para expormos no mural da nossa sala.

FOLHETO



1) Em sua opinião, esse folheto tem finalidade comercial? Qual é o objetivo dele?

2) Qual é a frase que pode ser considerada um slogan?

3) No folheto há predominância da linguagem verbal. O que constitui a linguagem não verbal dele?

4) Na sua opinião, houve criatividade na utilização dos elementos não verbais? Justifique sua resposta.

5) Onde esse folheto poderia ser distribuído?

6) O folheto faz parte de uma campanha. Identifique-a.

7) Em sua opinião, qual é a importância dessa campanha?

8) Geralmente, uma campanha não divulga produto algum, mas busca a adesão a uma ideia, de forma a mudar o comportamento dos leitores.

a- Qual é a ideia dessa campanha?

b- De que forma você recebeu essa ideia?

9) O texto do folheto orienta o leitor sobre como manter um sorriso saudável. Que tipo de texto você conhece que também apresenta orientações sobre procedimentos?

10) Como são denominados um texto como esse:

() Folheto informativo.

() Folheto instrucional.

() Folheto comercial.

() Folheto referencial.

- Agora, junte-se em grupo para criar um folheto instrucional sobre como prevenir-se do mosquito que transmite a Dengue.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ONDINA NOBRE – 5º ANO – Turma 32

1) Hoje vamos enviar um telegrama e também recebê-lo. Siga as instruções para realizar essa produção:

O formulário é dividido em duas partes principais: o topo e o fundo. O topo contém o logotipo da Correios, o título 'TELEGRAMA PRÉ-PAGO', um código de barras com o número 'MP 05114655 7 BR' e campos para 'RESERVADO A ECT' e 'CÓDIGO TAXA/CELE'. Abaixo disso, há uma seção para 'DESTINATÁRIO' com campos para nome, endereço e cidade. A seção central é a 'MENSAGEM', com uma grade de linhas para escrever. O fundo contém o logotipo da Correios, o título 'RECIBO DE TELEGRAMA', um código de barras com o mesmo número 'MP 05114655 7 BR' e campos para 'CÓDIGO CONFIRMATORIA' e 'PREÇO DE CONFIRMAÇÃO'.

Obs.: Cada aluno recebeu seu formulário em tamanho A4.

- a- Escreva o nome e o endereço completos do destinatário e do remetente (No dia anterior eu pedi aos alunos que trouxessem uma conta de luz da casa deles pensando na realização dessa produção de texto).
- b- Escreva a mensagem, preferencialmente em letras de forma “caixa alta”. Produza um texto curto, breve e com mensagem clara, de fácil compreensão.
- c- No telegrama, a assinatura é apenas o primeiro nome de quem o manda e fará parte do texto a ser lido.
- d- Vírgulas e pontos são substituídos, respectivamente, pelas abreviações “vg” e “pt”.
- e- O seu telegrama poderá ter diversas finalidades: lembrar seu colega a data de uma prova ou da entrega de um trabalho; convidar alguém para sair no fim de semana; enviar um recado urgente de última hora ou informar algo importante que aconteceu e que pode ser do interesse de seu colega ficar ciente sobre o assunto.
- f- Trocar com o colega, onde todos recebam um.

Ao final dessa atividade foi feita uma eleição, escolhendo o telegrama mais original.

POEMA

Observe que o prosaico, o cotidiano - montar a cavalo, ir para o campo, fazer uma criança dormir, tomar o café feito por alguém, ler histórias - são transformados em elementos poéticos intensamente expressivos, com uma simplicidade essencial, raramente atingida na poesia brasileira. Novamente, versos livres, estrofes heterogêneas, linguagem coloquial.

INFÂNCIA (Carlos Drummond de Andrade)

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.



No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que a minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

ATIVIDADE RELACIONADA AO POEMA “INFÂNCIA”

1) Situações cotidianas são rotineiras: acontecem todos os dias, mais ou menos do mesmo jeito, sem nada de muito especial:

- Em sua opinião, as situações narradas no poema eram cotidianas? Exemplifique.
- Seria possível dizer que alguma ação extraordinária, algum acontecimento imprevisto aconteceu? Explique.
- O que se pode dizer a respeito da mãe?
- E sobre o pai, o que se pode dizer?
- Trocando ideias com sua professora e colegas:

- O que é uma autobiografia?

- Em que pessoa gramatical do discurso se escreve uma autobiografia?

Você gosta de ouvir poemas declamados? É prazeroso escutar alguém declamar um poema com emoção, interpretando o texto com entonação, respeitando o ritmo, sem exagerar no tom da voz? Vamos viver essa experiência! Vamos ouvir e declamar poemas! Pesquise e escolha um poema que o agrade e amanhã vamos ouvir e declamar poemas num momento que chamaremos de “recital”. Será um momento doce e mágico!

POEMA

DORME, PRETINHO - Sérgio Caparelli

Dorme, dorme, meu menino
a lua é feita de néon.

Vá embora, vá seu guarda,
deixa o pretinho dormir,
ele está longe de casa
e não tem pra onde ir.

Vá embora, vá seu guarda,
deixe o pretinho dormir.

Dorme, dorme, meu pretinho
Deus também é engraxate,
ele lustra no teu peito
um coração que bate, bate.

Dorme, dorme, meu pretinho,
Deus também é engraxate.

Dorme, dorme, meu pretinho,
numa cama de jornal,
logo vão chover estrelas
para acabar com o teu mal.

Dorme, dorme, meu pretinho,
numa cama de jornal.

Vá embora, vá seu guarda,
o pretinho é muito bom:
Ele dorme sob a lua
de um anúncio de néon.



Do livro Boi da cara preta.

-
- 1) Que tal a experiência de ler um poema coletivamente?
 - 2) O poema foi bem declamado?
 - 3) O que mais lhe chamou atenção?
 - 4) O texto provocou alguma emoção em você? Qual?
 - 5) No poema, uma voz ora se dirige a um menino que dorme, ora a um guarda que faz a ronda noturna.
 - a) Consulte o dicionário para saber o que é “néon” e explique o que se entende por “a lua é feita de néon”.
 - b) Onde, provavelmente, o menino está dormindo?
 - c) Por que podemos concluir que se trata de um menino de rua?
 - d) Por que há um pedido para que o guarda o deixe dormir?
 - e) Qual é a atividade que o menino faz na rua?
 - f) O menino dorme numa cama feita de jornal. Os versos “logo vão chover estrelas/para acabar com o teu mal” levam a entender que:
 - () O menino dorme sob a chuva, o que o leva a passar mal.
 - () Dormindo, o menino poderá entrar num mundo de sonhos e livrar-se de seu mal.
 - () O menino sofre de um mal que o leva a dormir.
 - () Durante o sono, uma chuva de estrelas caiu do céu.

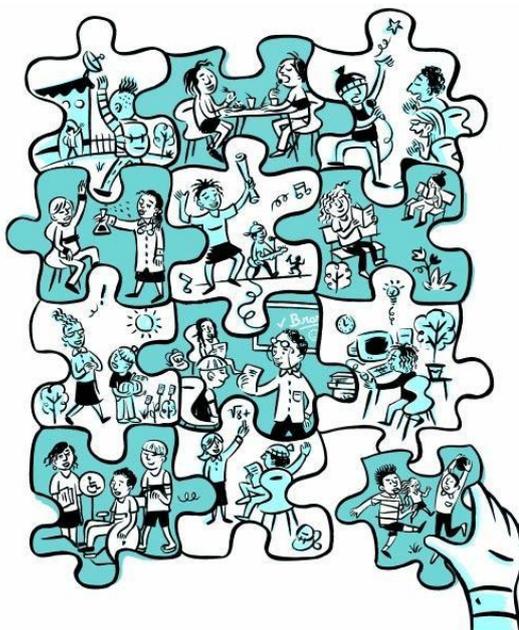
POEMA

Atenção: você é um cidadão

Dê a sua opinião!
Colabore sem limite!
Isso é ser um cidadão,
Vale dar qualquer palpite.

Fique ligado nos outros,
Sem ver raça ou religião.
Você faz parte de um todo,
Você é um cidadão!

Olha só um formigueiro!
Mas que organização!
As formigas dão a dica:
Sua força é a união.



HEINE, Evelyn. Poesia para crianças. São Paulo: TodoLivro, 2004.

1 – A ocupação da página pelo poema é feita da mesma forma que se procede ao escrever uma história em prosa?

2 – Você sabe que poema é um texto em versos e que verso é cada linha do poema. Quantos versos tem o poema “Atenção: você é um cidadão”?

3 – Estrofe é o nome que se dá a um agrupamento de versos. As estrofes se separam uma das outras por uma linha em branco.

a) O poema está organizado em quantas estrofes?

b) Todas as estrofes têm o mesmo número de versos?

c) Existe poema organizado em uma só estrofe? Cite um que você conhece.

4 – Examine novamente o poema e destaque as rimas.

5 – O que você entende sobre o que é ser um cidadão? Explique e dê exemplos.

POEMA

BI, BI, FON, FON!
Evelyn Heine



Carro cachorro louco
Late, buzina, avança!
Um rosnando para o outro
Feito briga de criança.
Pra que isso, minha gente?
Paz é mais inteligente!



Na estrada ou na rua
O caminho vai e volta.
Passa a vida das pessoas,
Passa o sol, passa a paisagem.
Passam carros coloridos,
O destino na bagagem.
"Quem fica parado é poste",
Como diz José Simão.
Para o trânsito dar certo,
Tem a sinalização.



Eu vou, tu vais, ele vai.
Nós vamos, vós ides, eles vão.
Cada um tem seu caminho,
Mas não vale contramão!

Se eu pego a contramão,
Passo no sinal fechado,
Está feita a confusão.
É encrenca pro meu lado.



Vai falar no celular,
Ou mudar de estação?
Então é melhor parar!
Dirigir pede atenção.



Pra que serve tanta placa?
Tem até uma com vaca.
Menino, montanha, "E" com "X"...
Tem flechinha pra cá e pra lá...
Eu pergunto e meu pai diz:
"Serve para organizar".



Em duplas, os alunos farão a leitura e, em seguida, tentarão responder às seguintes perguntas:

2. Qual a temática retratada nesse poema?
3. Quem é o autor do poema?
4. Como você explica o título do poema?
5. Você daria um outro título para o poema? Qual?
6. Quantas estrofes têm o poema?
7. Quantos versos têm o poema?
8. Há rimas no poema? Quais?
9. Qual situação de trânsito é retratada no primeiro verso?
10. Explique o verso: "Quem fica parado é poste", presente na segunda estrofe.
11. Você concorda que "para o trânsito dar certo, tem a sinalização"? Por quê?
12. Quais são as atitudes no trânsito retratadas no poema como negativas?
13. Segundo o poema para que serve a sinalização?
14. Que conselho o motorista pode retirar do poema?
15. Você conhece as placas de trânsito ilustradas no poema? O que elas significam?

PROBLEMATIZAÇÃO

- Como está o trânsito em nossa cidade?
- Vocês observam os motoristas agindo de forma correta no trânsito?
- Quais são as atitudes corretas realizadas pelos motoristas?
- O que os motoristas não devem fazer?
- Quais seriam as atitudes corretas para os pedestres?
- O que um pedestre não deve fazer?
- Para você, por que há acidentes no trânsito?

Como o gato e o rato se tornaram inimigos

No tempo em que os gatos e os ratos ainda eram amigos, aconteceu uma grande enchente. Os rios transbordaram, inundando os campos e as florestas.

Um gato e um rato foram pegos de surpresa pela chuvarada, enquanto colhiam mandioca. Ficaram ilhados no alto de um morro, não sabendo como voltar para a aldeia onde moravam.

- E agora? – perguntou o gato.
- Tenho uma ideia – respondeu o rato. [...]



[...] Com muito esforço chegaram em terra firme, e então, o dorminhoco, enfurecido, falou para o roedor:

- Agora quem vai te comer sou eu, seu desastrado!
- Mas estou todo enlameado. Espere aqui um pouquinho que eu vou me lavar – disse o comilão ao mesmo tempo que desaparecia pela sua toca adentro.

Para se vingar, o outro esperou um tempão até perceber que tinha sido enganado. E é por causa desta briga que eles são inimigos até hoje

BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África: lendas e fábulas*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 55. v. 4.

O conto acima apresenta apenas o início e o final. Forme um grupo de quatro alunos e, juntos, escrevam o desenvolvimento da história, de acordo com a apresentação inicial dos acontecimentos e com o desfecho, de modo a garantir a coerência textual.

A sopa de pedras

Pedro Malasartes: sempre faminto. Ao passar diante de uma casa, sentindo o estômago implorar por comida, reparou, espiando pela janela, que a mesa estava repleta dos mais deliciosos pratos da cozinha mineira: tutu de feijão, couve, torresmo, linguiça, quiabo e tudo mais.

Malasartes queria ter parte naquela maravilhosa refeição e bolou um plano. Pegou uma lata velha, que lavou numa fonte, e a encheu de água. Depois colocou umas pedras e pôs tudo para ferver numa fogueira em frente à casa.



A dona da casa sentiu um barulho vindo de fora: era Malasartes mexendo as pedras.

– Que é isso, homem? Mexendo com fogo?

– Nada disso. Estou preparando uma sopa de pedras.

– Sopa de pedras? Essa eu não conhecia... Será que eu poderia experimentar um pouquinho?

– Bem, minha senhora, é que o tanto que estou fazendo mal dá para abrir meu apetite... Preciso de mais ingredientes, para render a receita.

– Pois espere um minutinho.

Pouco depois, voltava a dona da casa com toda a refeição que havia preparado.

– Pronto.

– Certo. Agora vamos colocar um pouquinho de tutu, de linguiça... sal, temperos... hum, acho que vai ficar uma delícia – disse Malasartes, lambendo os beiços.

– Já pode comer?

– Não, falta esfriar. Vamos fazer o seguinte: você pega quanto quiser da sopa. Pode pegar bastante pedra, só precisa deixar uma ou duas para mim, que eu me viro com a mistura. Mas não se esqueça: espere esfriar.

A dona da casa, de tão apetitosas que pareciam estar as pedras, acabou pegando quase todas, pouco se importando com a mistura, e foi para casa se deliciar com a nova receita que aprendera.

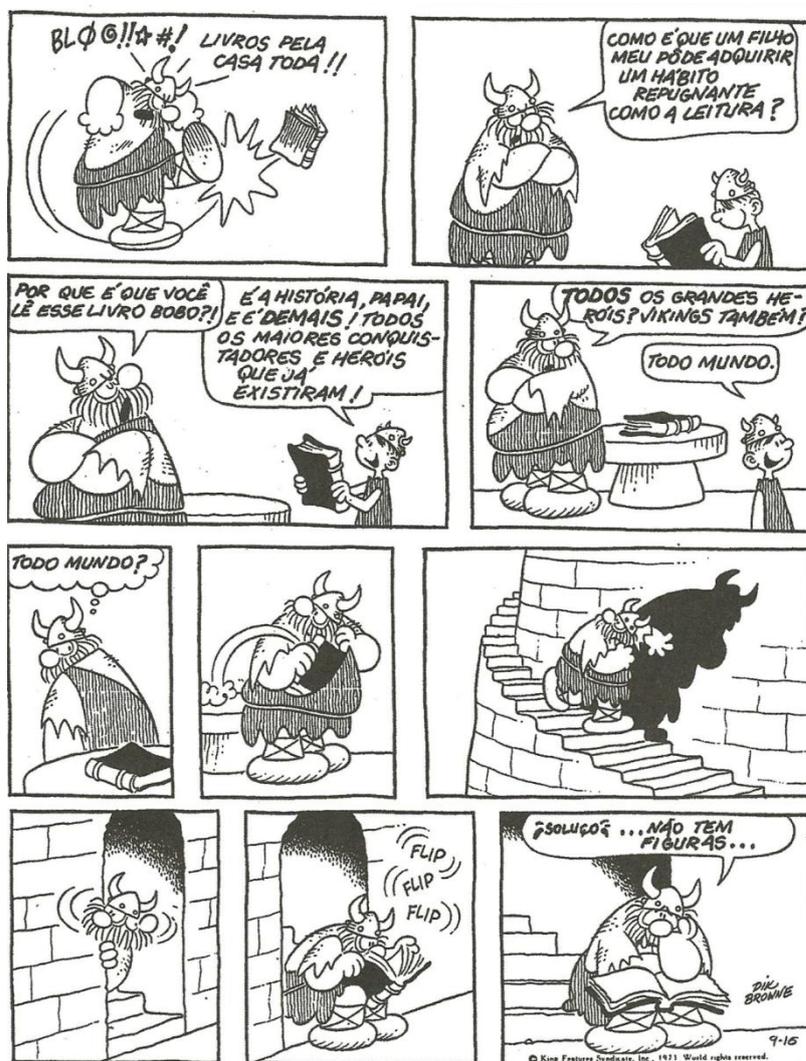
Malasartes, mal a dona entrou, tratou de arrumar suas coisas e dar no pé, antes que ela descobrisse a farsa. Pegou a lata, repleta de comida, e foi-se estrada a fora. A dona da casa é que não deve ter ficado nem um pouco contente quando deu a primeira mordida na pedra. Dizem por aí que ela acabou ficando banguela!



MIRANDA, Eraldo; MENDES, Ricardo Kato de Campos. *As aventuras de Pedro Malasartes*. São Paulo: Elementar, 2003. p. 26-27.

Vamos pesquisar. Procure no “Google”, durante a aula no Laboratório de Informática sobre “Pedro Malasartes”. Escreva tudo de interessante que descobriu sobre esse personagem. Na próxima aula faremos um debate sobre nossas descobertas.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS / CARTUM / CHARGE / CARICATURA PESSOAL



BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar o horrível 2*. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 12-13. © 2010 King Features Syndicate/Ipess.

1) Que linguagens foram usadas nos quadrinhos de Hagar?

2) A sequência dos desenhos deixa claro que Hagar não consegue acompanhar a história do livro que prende a atenção do filho. Marque a justificativa certa para isso:

- () Hagar não sabe falar. () Hagar não consegue entender as imagens do livro.
 () Hagar não sabe ler. () Hagar não gosta de ler.

3) Hagar pergunta ao filho por que ele lê o “livro bobo” e o menino explica, argumentando, que a história é “demais”. Entende-se que o menino quer dizer que:

- () É uma história longa.
 () É uma história educativa.
 () É uma história ótima.

Pesquise em casa para termos amanhã uma conversa sobre:

- a) O que é cartum?
 b) O que é charge?
 c) O que é caricatura pessoal?

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ONDINA NOBRE – 5º ANO – Turma 32
TRABALHO EM GRUPO

1) Analise as expressões do personagem Calvin em cada quadro e conversem no grupo dizendo o que cada quadro transmite à você.

2) Troque ideias com seus colegas de grupo dizendo por que a mãe de Calvin diz “Estas fotos nos farão lembrar mais do que queremos recordar.”?

3) Escolha com seus colegas quatro quadros da história em que apareça só a linguagem não verbal e crie balões de fala adequados às expressões do personagem:

a- O grupo deve fazer primeiro o rascunho dessas falas.

b- Quando julgarem que os balões estão adequados, passem a limpo, escrevendo em caixa alta.

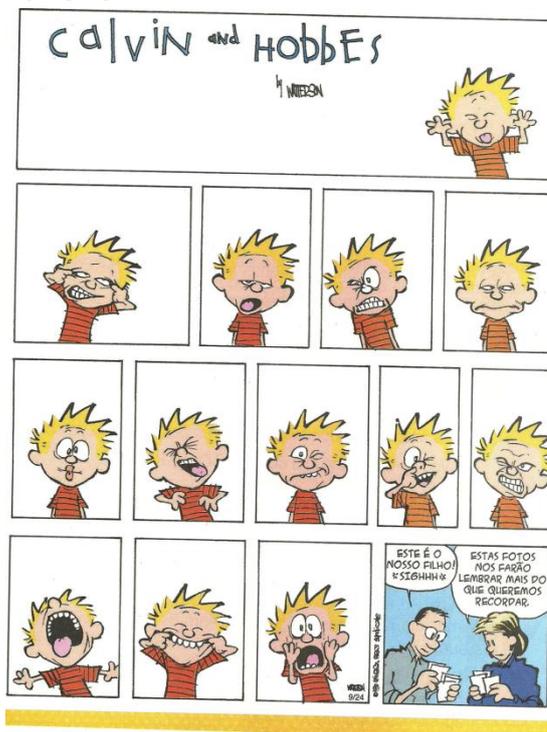
c- Criem um título para a sequência.

d- Após a finalização, troquem a produção com outro grupo para que seja avaliada:

- As falas estão adequadas às expressões faciais do personagem?
- As palavras estão escritas corretamente? E a pontuação também?
- O título é coerente e interessante com a história?

4) Os integrantes do grupo devem fazer uma pesquisa em casa sobre linguagem não verbal e linguagem mista (verbal e não verbal) e trazer para a próxima aula. Organizaremos um painel sobre o assunto e colocaremos no mural da nossa sala.

- Procurar em jornais, revistas ou na internet (trazer impresso) tiras (tirinhas em quadrinhos) que não apresentem balões de fala, e cartuns, charges ou imagens de propaganda que apresentem linguagem mista.



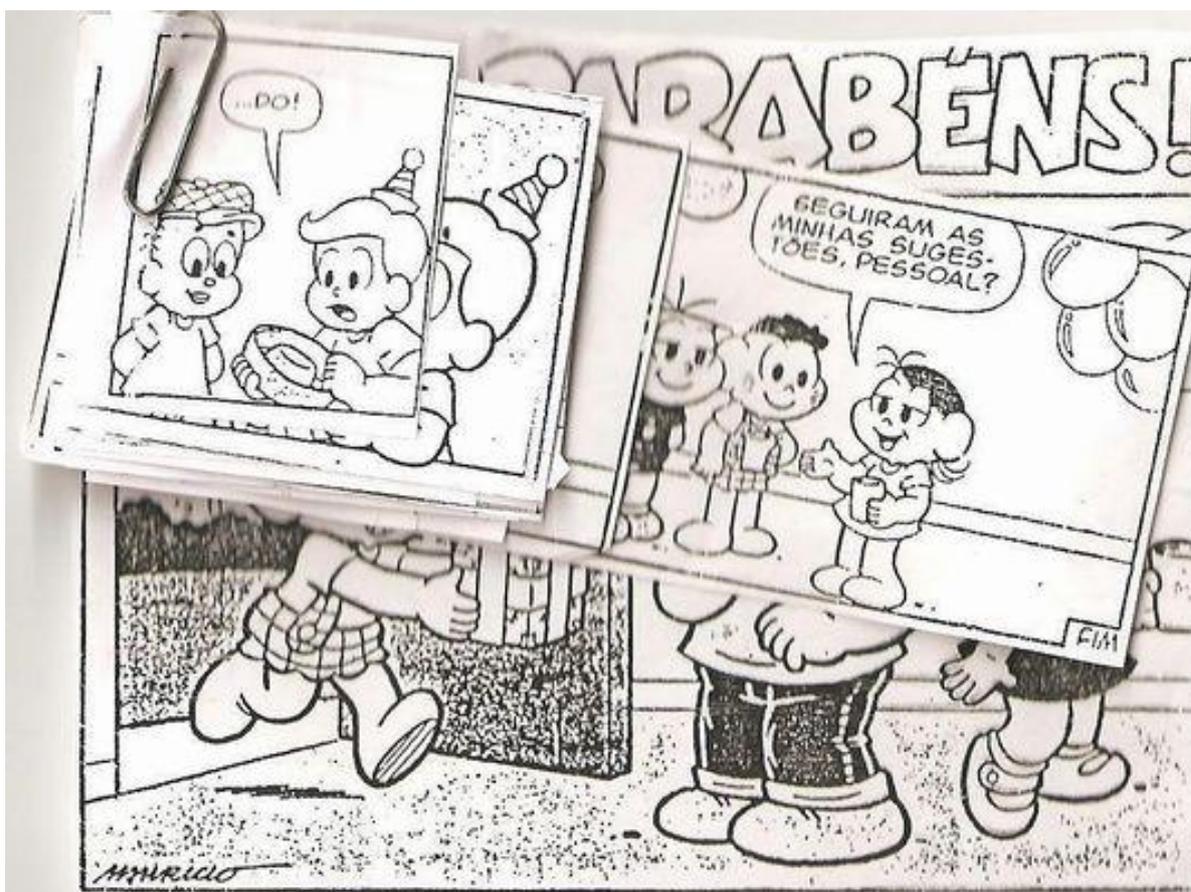
WATTERSON, Bill. O ataque dos transformados monstros de neve mutantes assassinos. São Paulo: Best, 1994. p. 11.
© 1990 Watterson / Dist. by Universal Uclick

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ONDINA NOBRE – 5º ANO – Turma 32

Antes de iniciar a atividade, conversei com os alunos acerca dos conhecimentos prévios que facilitaram a realização da proposta, que demandou o uso da internet no Laboratório de Informática.



Fonte: Turma da Mônica – Maurício de Souza



Fonte: Turma da Mônica - Maurício de Souza

No Laboratório de Informática o aluno pode acessar a história, que já estava desordenada, no computador, (no picasaweb) e como atividade pedida, colocou-a na sequência correta.

Disponível em: <http://picasaweb.google.com.br/ProfElianaDias>

Algumas sugestões para subsidiar a orientação aos alunos:

- Quadrinho 1 – Marcas de segmentação: título, que indica início do texto; formulação de hipótese em relação ao título: festa de aniversário, etc. A porta de entrada...etc.
- Quadrinho 2 – Alegria de Quinzinho ao receber o presente do cascão – progressão temática.
- Quadrinho 3 – Agradecimento ao cascão – mesmo personagem do quadrinho anterior.
- Quadrinho 4 – Nova informação – o presente é utensílio de cozinha.
- Quadrinho 5 – Agradecimento do aniversariante mesmo sem entender o porquê dos presentes.
- Quadrinho 6 – Nova informação – outro presente utensílio de cozinha.
- Quadrinho 7, 8 e 9 – Sequência lógica dos personagens entregando os presentes (todos utensílios de cozinha)- Ver sequência dos personagens e dos presentes.
- Quadrinho 10, 11 e 12 – OBRI – GA – DO! A palavra dividida em 3 quadrinhos dá a ideia de progressão temática, ou seja, indica a sequência de que Quinzinho recebeu muitos presentes e agradeceu cada um.
- Quadrinho 13 – Inferência autorizada: Magali é comilona e Quinzinho é padeiro.
- Inferência não autorizada antes do último quadrinho – Magali comilona organizou a festa.
- A palavra FIM é uma pista que indica o final da história.
- Ao final, xeroquei para cada aluno a história em quadrinhos original “Quinzinho em Parabéns” para que o estudante fizesse a comparação do original com a sequência feita por ele.

1) Leia o texto duas vezes, calmamente:



Nas atividades 2 e 3 marque (x) na opção correta:

2) Qual o objetivo principal desse texto:

- () Narrar uma história.
- () Informar o leitor sobre um acontecimento recente.
- () Dar opinião sobre um filme do Menino Maluquinho.

3) Como são denominados um texto como esse:

- () Conto infantil.
- () História em quadrinhos.
- () Resenha.

4) Se fôssemos dividir essa história em introdução, desenvolvimento e desfecho, que quadrinho(s) faria(m) parte:

- Da introdução:
- Do desenvolvimento:
- Do desfecho:

Fauna brasileira pode perder muitas espécies de bichos!

Má notícia para a fauna brasileira: tem um montão de bichos brasileiros ameaçados de extinção. E bota montão nisso... Muitas espécies animais podem sumir do mapa se não forem muito bem protegidas!



Papagaio-de-cara-roxa

Olha só que situação: dez bichinhos brasileiros já foram para o bebelê, e duas espécies de aves bem bonitas – a ararinha-azul-de-spix e o mutum-de-alagoas – só são encontradas em cativeiro. Coisa superchata, né?

Mas tem mais chaticice por aí... Atualmente, o Brasil tem mais de 600 animais ameaçados de extinção, segundo o Ibama – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Se continuar desse jeito, no futuro, as pessoas só vão saber o que é um bicho se forem ao museu de história natural! Ou seja, a situação dos bichos do Brasil não está boa, né?



Jaguatirica

Texto baseado em pesquisas feitas em algumas fontes sobre meio ambiente. Sites consultados: www.mma.gov.br; www.ibama.gov.br; www.cnpm.embrapa.br; www.jornaldomeioambiente.com.br. Acesso em: 8 nov. 2010.

1) Os textos lidos tratam de uma importante questão relacionada ao meio ambiente: a extinção de espécies. Além disso, o texto aponta a necessidade de conscientização das pessoas a respeito desse problema ambiental. Responda:

- a- O que você entende por extinção?
- b- E por conscientização?
- c- O que é fauna brasileira?
- d- O que significa a expressão popular “ir para o bebelê”?
- e- O emprego dessa expressão é comum em que tipo de linguagem?
- f- Você conhece outra expressão popular equivalente a essa?
- g- O IBAMA atualiza constantemente a lista das espécies brasileiras ameaçadas de extinção. Segundo o texto, atualmente, quantas espécies de animais estão ameaçadas de extinção?
- h- Quantas espécies animais da fauna brasileira já podem ser consideradas extintas?

1) Atualmente, não existe mais a ararinha-azul – a arara mais rara do mundo, mencionada no texto. Foi considerada extinta pelo IBAMA, em julho de 2002. Troque ideias com seus colegas e verifique, nas seguintes alternativas, três prováveis causas da extinção de espécies:

- () Captura para tráficos de animais com finalidade de lucro.
- () Caça desordenada de animais, para alimentação ou para aproveitamento de peles, penas, etc.
- () Conservação da biodiversidade.
- () Destruição do habitat das espécies animais, pelo desmatamento sem critérios e ocupação desordenada do solo.
- () Desenvolvimento social justo e preservação das reservas naturais.



FICHA TÉCNICA

Ararinha-azul

Lúcia Helena Salvetti de Cicco

Nome comum: Ararinha-azul

Nome científico: *Cyanopsitta spixii* (cyano = azul-escuro; psitta = psitacídeo)

Classe: Aves

Ordem: Psitaciformes

Comprimento: De 27 a 56 cm

Comprimento da cauda: 35 cm

Cor: Azul

Peso: Por volta de 350 g

Reprodução: Põe de 3 a 4 ovos, e a maturidade sexual observada em aves cativas é de 4 a 5 anos.

Ovos: Seus ovos medem aproximadamente 35 mm de diâmetro.

Alimentação: Sementes das caraibeiras (*Tabebuia caraiba*), de pinhão (*Jatropha mollissima*), faveleira (*Cnidocolus phyllacanthus*) e de baraúna (*Schinopsis brasiliensis*). Em cativeiro é composta de grãos, frutas diversas, ração comercial para psitacídeos, suplementação mineral e polivitamínica.

Hábitat: A ararinha-azul vivia no extremo norte da Bahia, ao sul do Rio São Francisco, na caatinga, onde ocorrem caraibeiras, pinhões e faveleiras (plantas que ela utilizava). De hábitos sociais selvagens pouco conhecidos, fazia seus ninhos em caraibeiras (*Tabebuia caraiba*), substituídos em cativeiro pelos ninhos de madeira. Em 2002, existiam apenas 60 exemplares em cativeiro no mundo, dos quais o Brasil detinha a propriedade de apenas oito. As demais estavam em poder de mantenedores que integravam grupos de pesquisa e de colecionadores particulares estrangeiros.

Causas da extinção: Esta espécie foi desaparecendo devido à captura para o tráfico de animais, a fim de servir como ave ornamental ou de estimação e também devido à destruição de seu hábitat original. Em julho de 2002 foi considerada extinta pelo Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis).

- 1) O texto lido é informativo e apresenta duas partes distintas. Na primeira parte, apresentam-se dados específicos sobre a ararinha-azul. Esse gênero de texto é comumente chamado por qual nome?
- 2) Apresente duas características desse gênero de texto.

INFORMAÇÕES DO DIA A DIA

Quem está acostumado a ler o jornal diariamente?

E a ouvir um jornal falado?

No mundo de hoje, que muda a cada instante, dá para ficar sem saber das coisas que acontecem?

O que é necessário fazer para estar sempre bem informado?

No jornal anda todo o presente

Juarez Bahia

__ Doralice, você sabia que a palavra jornal vem do latim *diurnale*? Você imagina o que significa *diurnale*? - provocou o professor Leopoldo.

__ Imagino sim, professor. Dá para desconfiar que *diurnale*, tem a ver com diurno, certo?

__ Quase certo, quase certo. Está quase lá: *diurnale*, quer dizer diário em português. A palavra passou pelo italiano *giornale*, de *giorno*, dia. Como o próprio nome indica, Doralice, é o relato das coisas do dia a dia, dos fatos cotidianos. Por isso, muitos jornais chamam-se *Diário de...* A função do jornal é, basicamente, informar. Nesse sentido, serve à sociedade, quando reúne, escreve e divulga as notícias. Todos os dias, o jornal nasce e morre, pois o que se divulgou ontem já é velho hoje.

__ Professor Leopoldo! Como o senhor explica claramente as coisas!

__ Obrigado, obrigado. Mas tanto é assim que o escritor Oswald de Andrade costumava dizer que “no jornal anda todo o presente”. Certíssimo, não?

__ Ah, bom! É por isso que nas manchetes dos jornais geralmente os verbos estão no presente, professor?

__ Boa conclusão, Doralice, boa conclusão.



1) Qual é a explicação dada pelo professor Leopoldo sobre a função do jornal?

2) O professor Leopoldo explicou para Doralice que a palavra jornal significa diário.

- Você conhece algum jornal cujo nome começa assim “Diário de...”?

- Na sua opinião, é apropriado usar a palavra “diário” no nome de um jornal? Por quê?

- Por que o professor Leopoldo diz que “Todos os dias, o jornal nasce e morre”?

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ONDINA NOBRE – 5º ANO – Turma 32

1) Observe os nomes dos jornais reproduzidos a seguir:



- a- Onde aparece o nome do jornal?
- b- Os nomes estão grafados do mesmo jeito nas páginas reproduzidas? Explique como cada um aparece.
- c- O jornal é um veículo de comunicação: qual a importância dele para a sociedade?
- d- Como seria uma sociedade sem jornal escrito, transmitido por internet, falado por rádio ou por TV?
- e- Verifique o uso dos tempos verbais nas manchetes de primeiras páginas de jornais. Esse uso corresponde ao tempo verbal no pretérito (passado), no presente ou no futuro? Por quê você acha isso?

1) Examine com atenção a primeira página desse jornal de grande circulação em nossa cidade:



• ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, n. 22 676, 16 ago. 2004.

ÍNDICE			
PRIMEIRO CADENHO	CADERNOS		
Ciência	16	Agropecuário	16
Economia	10 e 13	EM Cultura	8
Indicadores	11	Olimpíada	8
Internacional	14 e 15	Genê/Espórtis	8
Nacional	8 e 9		
Opinião	6 e 7		
Política	2 e 5	56 PÁGINAS	

• ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, n. 22 676, 16 ago. 2004.

2) A primeira página de grandes jornais apresentam partes fixas. Identifique-as.

3) Os índices costumam constar de publicações em geral.

- Procure no dicionário os significados do verbete “índice” e copie aquele que melhor explica o que é um índice de um jornal.

4) Qual é a importância das fotos na primeira página de um jornal?

Na próxima aula, segunda-feira, traga um exemplar do Jornal Estado de Minas vendido no dia anterior (domingo).



Que tal produzir um jornal mural? (Trabalho em grupos com 5 alunos cada)

Tarefa 1: Definir o nome do jornal.

Com seus colegas, decida um nome para o jornal mural da turma. Lembre-se de que o nome:

- deve identificar a turma, de alguma maneira;
- deve ser interessante e chamar a atenção dos leitores;
- deverá permanecer sempre com o mesmo nome, por isso, escolha com cuidado.

Tarefa 2: Definir o formato e o tamanho do jornal.

Definam o formato e o tamanho do jornal. Para isso, certifiquem-se do espaço na escola disponível para a montagem do jornal mural, o tipo de artigos e ilustrações que irão compor o jornal. Poderá ser feito com textos manuscritos e impressos através da impressora do computador. Poderá ter desenhos à mão livre, fotos e ilustrações retiradas de outros suportes de textos.

Tarefa 3: Escolham um representante de cada grupo para conversar com o diretor e/ou coordenador da escola para que autorizem a utilização do espaço dentro da escola para fixar o mural.

Observações importantes:

- a- Escolham artigos, notícias, reportagens e imagens para compor as seções do jornal mural.
- b- Qualidade é mais importante do que quantidade. Um jornal bem organizado e caprichado tem muito valor.
- c- Fazer revisão dos textos antes de colocá-los no mural para corrigir possíveis erros.

Tarefa 4: Definir as responsabilidades de cada grupo. (Seções/Temas/Assuntos)

Cada grupo terá as mesmas responsabilidades, que incluem:

- elaborar a seção pela qual ficou responsável;
- colaborar na revisão das seções, de materiais e ilustrações selecionados por outros grupos;
- ajudar os colegas durante a montagem final do jornal mural, fazendo rodízio para evitar aglomeração de pessoas que acabará atrapalhando o rendimento da produção.

Tarefa 5: Organizar os trabalhos de cada grupo.

Reúna-se com seu grupo para definir a agenda de trabalho. Na primeira reunião, vocês devem definir:

- assuntos sobre os quais vão escrever;
- gêneros de textos que serão utilizados;
- ideias sobre formato, ilustrações, etc.

Tarefa 6: Revisão geral e final (da produção de todos os grupos).

- leitura e correção (caso seja necessária) dos textos elaborados. Um grupo solicitará a outro grupo que faça uma apreciação com comentários sobre o material que produziram;
- das ilustrações e legendas das mesmas;
- da estrutura (montagem) final do jornal mural.