



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MERCIA CAVALCANTI DA SILVA

**LEITURA E ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

CAJAZEIRAS - PB

2015

MERCIA CAVALCANTI DA SILVA

LEITURA E ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Hérica Paiva Pereira.

CAJAZEIRAS – PB

2015

MERCIA CAVALCANTI DA SILVA

LEITURA E ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 22/07/2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Hérica Paiva Pereira (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof^ª. Dr^ª. Evangelina Maria Brito de Faria
Universidade Federal de Campina Grande (UFPB)



Prof^ª. Dr^ª. Nazareth de Lima Arrais
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao esposo e filhos, pela compreensão e carinho nos meus momentos de isolamento e ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar esse sonho, quando parecia impossível.

Ao meu esposo Fernando Albuquerque, por ser um companheiro fiel e motivador, tanto no período da pesquisa, quanto na vida.

Aos meus filhos, pela ausência em alguns momentos em que não pude me fazer presente pela dedicação a esta pesquisa.

A CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos meus professores do Profletras, pelos conhecimentos adquiridos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Hérica Paiva Pereira, pela paciência em transmitir os conhecimentos necessários no momento mais delicado deste trabalho, com pontuais orientações, compromisso e carisma.

Às estimadas professoras, Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria da UFPB e Dr^a. Nazareth de Lima Arrais da UFCG, por aceitar o nosso convite para participar como membro da banca examinadora e principalmente pelas importantes contribuições que trouxeram para a construção deste trabalho.

A todos os colegas da turma do Profletras pelas experiências compartilhadas e desafios conquistados.

Aos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco e da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Mozart Rodrigues, da cidade de Bonito de Santa Fé, pela valiosa contribuição para a realização desta pesquisa.

A todos o meu afeto e minha profunda gratidão.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho é um estudo sobre a prática docente de dois professores que atuam no 6º ano do ensino fundamental II em escolas públicas, da rede municipal e estadual de ensino, localizadas na cidade de Bonito de Santa Fé-PB. O objetivo da pesquisa é ampliar reflexões a respeito do trabalho desenvolvido pelos professores sobre leitura e escrita, no que diz respeito à prática do letramento. Para fundamentar a pesquisa foram utilizadas as teorias de Marcuschi (2001), Kleiman (2005), Koch & Elias (2006), Tfouni (2010), Soares (2005, 2013), Street (2012), Franchi (2012), Canale (1996) Bortoni-Ricardo (2004), Gil (2006), Rojo (2009) Machado (2002), Gandin (2013), Hoffmann (2012) e PCN's (1997, 1998a, 1998b, 1999, 2001), entre outros pesquisadores. Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo em que apresentamos a análise a partir das observações realizadas, em sala de aula e do questionário aplicado aos professores. Como resultado, propomos uma intervenção pedagógica, com a finalidade de organizar grupos de estudos com os docentes para a elaboração de sequências didáticas que ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, através dos gêneros textuais. Para isso, nos embasamos em Schneuwly e Dolz (2004) e Solé (1998), que apresentam novas estratégias de ensino para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita. A pesquisa revela a necessidade do uso de diferentes instrumentos pedagógicos, além do livro didático, que possibilite o desenvolvimento de estratégias, com objetivos específicos a serem alcançados, de forma significativa para a inserção do aluno nas práticas sociais.

Palavras-chave: Prática docente. Alfabetização e letramento. Estratégias de leitura e escrita.

ABSTRACT

The present work is a study on the teaching practice of two teachers who work in the 6th grade of elementary school II in public schools, at the municipal and state network, located in the city of Bonito de Santa Fé-PB. The objective of the research is to expand reflections on the work done by teachers on reading and writing, with regard to the practice of literacy. In support of research were used Marcuschi's (2001), Kleiman's (2005), Koch & Elias' (2006), Tfouni's (2010), Soares' (2005, 2013), Street 's (2012), Franchi's (2012), Canale's (1996) Bortoni-Ricardo's (2004), Gil's (2006), Rojo's (2009) Machado's (2002), Gandin's (2013), Hoffmann's (2012) theories, and PCN (1997, 1998a, 1998b, 1999, 2001) among other researchers. It is a descriptive research of qualitative approach in which we present the analysis from the observations in the classroom and the questionnaire applied to teachers. As a result, we propose a pedagogical intervention, in order to organize study groups with teachers to prepare teaching sequences that provide the necessary conditions for the development of the students' communication skills through the genres. For this, we used the Schneuwly and Dolz's (2004) and Solé's (1998) theories, which introduces new teaching strategies for the development of reading and writing process. The survey reveals the need of using different teaching resources beyond the textbook that enables the development of strategies with specific objectives to be achieved, significantly to the introduction of students in social practices.

Keywords: Teaching practice. Literacy and literacy. Reading and writing strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Aspectos Tipológicos	32
Quadro 02 – Sequências didáticas para expressão oral e escrita: distribuição das 35 sequências.	34
Figura01 – Sugestões de leituras para o professor	72
Figura 02 – A estrutura de base de uma sequência didática	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LEITURA E ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	16
2.1 A Leitura e a escrita: um processo além da decodificação	17
2.2 Alfabetização e letramento	19
2.3 A leitura e escrita: uma prática a ser revisada	25
2.4 Da oralidade à escrita: desafios e possibilidades	29
2.5 As Sequências didáticas no trabalho com os gêneros textuais	31
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 Os procedimentos da Metodologia.....	37
3.2 O cenário da pesquisa	38
3.3 Instrumentos da pesquisa	39
4. ANÁLISE	40
4.1 Das observações das aulas.....	40
4.1.1 <i>Da prática docente</i>	46
4.1.2 <i>Da avaliação</i>	47
4.2 Dos questionários.....	50
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	59
5.1 Esquema da sequência didática.....	60
5.2 Modelo da sequência didática.....	60
5.3 Proposta de oficinas: construção de sequências didáticas	74
5.3.1 <i>Oficinas</i>	76
5.3.1.1 <i>Oficina 01: A sequência didática no trabalho com o gênero textual</i>	76
5.3.1.2 <i>Oficina 02: Elaboração de uma sequência didática: passo a passo.</i>	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	99
APÊNDICE B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PESQUISA DE CAMPO	100

APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA E.E.E.F. JOAQUIM NABUCO	101
APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA E.E.E.I.F. MOZART RODRIGUES	102
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS DE ALUNOS.....	103
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES	105
ANEXO A - TEXTO “O REI SAPO”	107
ANEXO B – POEMA IDENTIDADE DE PEDRO BANDEIRA.....	110
ANEXO C – SUBSTANTIVO	111
ANEXO D - DESENVOLVIMENTO DO QUESTIONÁRIO (P1)	112
ANEXO E - DESENVOLVIMENTO DO QUESTIONÁRIO (P2)	114

1 INTRODUÇÃO

Compreendemos que a leitura vai muito além de uma simples decodificação de palavras ou de memorização mecânica de letras e sons, concebida ainda nas práticas tradicionais de ensino. Nessa perspectiva, acreditamos que esse aprendizado, com nossos alunos do 6º ano do ensino fundamental II, deve estar voltado para a prática do letramento com o objetivo de construir cidadãos mais críticos, capazes de compreender e refletir sobre a leitura.

Conhecer o perfil dos professores que atuam com alunos do 6º ano, suas práticas e concepções na formação de leitores, é de fundamental importância, porque, a falta da mediação leitora, negligenciada por grande parte de professores, tem se refletido nas nossas escolas, na educação brasileira e nos indicadores de qualidade, revelando a pouca compreensão leitora dos alunos no trabalho desenvolvido pelos professores.

A partir do tema – “LEITURA E ESCRITA: uma reflexão sobre a prática docente no 6º ano do ensino Fundamental II” objetivamos ampliar reflexões a respeito do trabalho desenvolvido pelos professores sobre leitura e escrita, no que diz respeito à prática do letramento.

Sabemos que tanto a leitura como a escrita são primordiais para que o aluno se desenvolva como cidadão crítico e consciente, capaz de atuar nas diferentes instâncias da sociedade. No entanto, constatamos que a prática docente ainda está muito limitada ao uso exclusivo do livro didático, não se preocupando em trazer para a sala de aula outros recursos que são necessários para desenvolver essas competências. Isso tem trazido graves consequências, porque, na maioria das vezes, o aluno não consegue atuar como leitor e escritor proficiente.

Na literatura em geral, encontramos várias perspectivas de leitura e escrita, em que cada uma apresenta enfoques diferentes nas diversas áreas de conhecimento. Embora não seja o nosso objetivo apresentar tais concepções, queremos salientar a importância do professor, neste caso, de Língua portuguesa, conhecer estas diferentes teorias para saber lidar com o processo de leitura e escrita, nessa etapa de escolaridade, aliando teoria à prática de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

A competência comunicativa é um fator determinante para o domínio da língua, por isso, há um grande interesse por parte de vários teóricos em estudá-la. Ela é vista por

diferentes vertentes, de acordo com os interesses das pesquisas a serem realizadas. Podemos citar aqui o exemplo de dois autores: Canale e Bortoni-Ricardo.

Na concepção de Canale (1996) a competência comunicativa da língua se apresenta através de quatro componentes: competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. Na primeira, o autor se refere ao domínio do código verbal e não verbal. Na segunda ao domínio das regras sócio culturais de uso. Na terceira à habilidade do uso da língua de modo uniforme e significativo em combinação com as formas gramaticais e com o conhecimento de tipos de textos e contextos, e finalmente, na competência estratégica, que se refere à capacidade de usar estratégias comunicativas para suprir deficiências que podem ocorrer no momento da intenção.

Para Bortoni-Ricardo (2004), a noção de Competência Comunicativa associa-se à de Hymes, sociolinguísta que acrescentou a esse conceito, já introduzido por Chomsky, a ideia de adequação do uso da língua, definidos por aspectos sociais e culturais e de viabilidade, ao qual Bortoni preferiu tratar de recursos comunicativos adquiridos nas experiências que os sujeitos têm em comunidade, conforme os papéis sociais que desempenham.

Quando nos referimos aos recursos comunicativos, é importante lembrar que estes três parâmetros apresentados estão associados à sua ampliação: o grau de dependência contextual, o grau de complexidade com o tema abordado e a familiaridade com a tarefa comunicativa.

Bortoni-Ricardo (2004, p.76) considera que “toda produção linguística é dependente do contexto em que se encontra o falante e, no caso face a face, também dos interlocutores, [...]”. A autora afirma ainda que:

[...] É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas lingüísticas. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74)

Logo, chegamos à conclusão que, para coordenar satisfatoriamente o que falamos, escrevemos e expressamos é necessária à intenção comunicativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige.

Para uma maior compreensão de como ocorre o processo de leitura e escrita, apresentamos aqui, breves concepções, vistas do ponto de vista cognitivista, sociointeracionista e discursiva.

A perspectiva cognitivista, segundo Pietri (2009) focaliza o leitor e sua relação com outros conhecimentos que são importantes para a compreensão do texto: conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo.

Para o Sociointeracionismo, a compreensão da língua é vista como um processo de interação social, conforme proposto por Bakhtin (1997) a partir do qual é possível pensar em um ensino que considere o texto como unidade mínima de estudo e o dialogismo como um processo de constituição da própria linguagem. Nessa visão bakhtiniana, a leitura tem sido considerada a partir da linguagem como interação entre os sujeitos determinado sócio e historicamente, ou seja, a partir da relação entre os sujeitos leitor e autor mediados pelo texto.

Embasado na concepção de leitura como prática discursiva, Pêcheux (1969) define que a leitura na perspectiva do discurso tem como noção relevante a de ser social, uma vez que o conceito de discurso define um lugar entre a “singularidade e a universalidade”. Nessa perspectiva, a leitura é vista como produção de sentidos, semelhante à concepção anterior, que ressalta a leitura como processo dinâmico entre leitor e autor mediados pelo texto, mas principalmente pelos vários tipos de leituras que são decorrentes de muitos fatores e de diferentes modos.

Todas as perspectivas apresentadas servem para mostrar que é possível ensinar a ler e escrever, sem necessariamente que este ensino se encerre meramente no reconhecimento do código linguístico, mas, sobretudo com objetivos e estratégias de leituras que possibilitem uma ampliação de sentidos relacionados aos textos, aos leitores e aos autores.

Desse modo, este trabalho justifica-se em querer aprofundar e ampliar reflexões que dizem respeito à prática da leitura e da escrita realizada pelos professores do 6º ano do Ensino Fundamental II, nas escolas públicas municipais e estaduais de Bonito de Santa Fé-PB, e assim podermos contribuir de forma positiva para o processo de leitura e escrita, desenvolvido no contexto escolar ou fora dele.

Diante dessa situação nos perguntamos se a prática docente utilizada nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola E.E.F. Joaquim Nabuco e da E.M.E.I.F. Mozart Rodrigues condiz com os objetivos abordados nos PCN, ou seja, se esta está vinculada, unicamente, ao uso do livro didático como única fonte de ensino. Enfim, queremos

entender se as atividades de leitura e escrita têm mobilizado os alunos às práticas discursivas, conduzindo-os a eventos de letramento.

O estudo a que nos propomos investigar e refletir sobre os aspectos relacionados ao nosso universo de pesquisa vem carregado de significados e considerações sobre a importância e as dificuldades de se trabalhar a leitura e a escrita no processo ensino – aprendizagem. Constatamos que, muitas vezes, alguns professores têm um conhecimento das teorias estudadas na academia, no entanto, não conseguem transpô-las para a prática docente, deixando muito a desejar em seus planejamentos diários.

No segundo capítulo são apontados reflexões e conceitos de leitura e escrita enquanto domínios essencialmente importantes para a nossa prática social, segundo os seguintes pesquisadores: Kleiman, (1995, 1996, 2000), Freire (2006), Bortoni-Ricardo, (2012), Albuquerque, (2006), Soares, (1998 a), Koch e Elias (2006), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; 2009c) necessários para proporcionar conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem uma compreensão reflexiva e crítica sobre a prática docente.

Ainda neste capítulo, os conceitos de alfabetização e letramento serão ampliados com a leitura dos textos de Kleiman (2005, 2008), Marcuschi (2001), Tfouni (2010), Soares (2005, 2013), Street (2012) e Franchi (2012) que nos ajudarão a compreender o processo de alfabetização e letramento. Serão abordados também as novas concepções encontradas nos PCN, (BRASIL, 1997,1998^a, 1998^b, 1999, 2001) e as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004) ao defenderem o uso das sequências didáticas e o agrupamento dos gêneros textuais em função de algumas características estruturais e sociocomunicativas, ao abordar a forma de trabalho em espiral.

No Terceiro capítulo, apresentamos a trilha metodológica do trabalho que aborda os sujeitos envolvidos na pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, realizados através de uma pesquisa descritiva e de um método qualitativo, que envolve observações e questionários aplicados aos professores do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mozart Rodrigues e Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco, na cidade de Bonito de Santa Fé-PB.

No quarto capítulo, analisamos as observações das aulas e dos questionários aplicados aos professores, referentes ao trabalho desenvolvido com a leitura e escrita em sua prática pedagógica.

Finalmente, no quinto capítulo, expomos a proposta de intervenção através de uma sequência didática, embasada em Schneuwly e Dolz (2004) e Solé (1998) como suporte pedagógico para prática docente que, por sua vez servirá de apoio para o desenvolvimento de futuras oficinas de leitura e escrita que queremos desenvolver nas escolas da cidade de Bonito de Santa Fé-PB.

2 LEITURA E ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

O cenário educacional tem sido marcado por inúmeras mudanças e várias concepções teóricas que vem influenciando o ensino da leitura e da escrita na prática docente. Neste sentido, precisamos fazer um breve percurso histórico dessas concepções, para uma maior reflexão das transformações ocorridas ao longo do tempo.

Iniciamos nos reportando aos anos 50, quando tínhamos a linguagem como expressão do pensamento, que conforme Soares (1998, p.54) “a função do ensino de Língua Portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e das regras de funcionamento do dialeto de prestígio: ensino da gramática”. Dessa forma, o ensino se pautava na reprodução da escrita de autores renomados, utilizando-se dos textos como pretexto de acordo com Kleiman (2008, p.17) ao afirmar que “o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações”.

Compreendemos que tanto a leitura quanto a escrita nessa concepção de linguagem era trabalhada na perspectiva normativa, pois embora a leitura também se dirigisse aos aspectos fonéticos e fonológicos, era uma leitura voltada para a oralidade e a representação dos sinais gráficos que Kleiman (2008) a classifica como: leitura como avaliação ou leitura em voz alta.

A linguagem como instrumento de comunicação é a segunda concepção que nos anos 60 aborda o ensino da leitura e da escrita, através dos estudos estruturalistas, elaborados por Saussure que concebia a língua como sistema, destacando as abordagens teóricas tecnicista e behaviorista de forma que o ensino nessa perspectiva de reprodução fazia com que os alunos reproduzissem modelos e padrões pré-estabelecidos. Nesse sentido, Albuquerque (2006) considera que o ensino das competências linguísticas da leitura e da escrita está relacionado à prática de treino de habilidades de leitura, em outras palavras, a leitura e a escrita nessa concepção se amparam na perspectiva da repetição e reprodução, (dos pressupostos do behaviorismo) que focam as técnicas da escrita nos aspectos estruturais dos gêneros textuais.

A terceira concepção tem a linguagem como recurso de interação social e surge na década de 1980, tendo como base os estudos Linguísticos da enunciação. Nesse contexto, há um rompimento da concepção estruturalista da língua, enquanto sistema, em detrimento de novas perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa, ou seja, a língua voltada para a

pragmática enunciativa, num processo de interação. Assim, uma nova reestruturação do ensino eclode numa visão educacional diferente, rompendo com as práticas tradicionais e abordando novos conteúdos e estratégias.

Essas novas concepções se fazem presentes nos documentos oficiais, a exemplo dos PCN, que embasam o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da contextualização dos conteúdos, elegendo o texto enquanto objeto/unidade de Ensino.

A leitura e a escrita é um tema muito trabalhado na Academia e também nas formações continuadas, dado às dificuldades enfrentadas pelos educadores na sua prática docente, principalmente na educação básica. Nesta perspectiva, são vários os conceitos de leitura e de escrita propostos por diferentes pesquisadores, como é o caso de Kleiman, (2005, 2010,), Albuquerque (2006), Freire, (2006), Freitas (2012), Solé (1998), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que nos ajudam a compreender esses fenômenos com um novo olhar para a nossa prática pedagógica. No subtópico seguinte apresentaremos algumas dessas concepções.

2.1 A Leitura e a escrita: um processo além da decodificação

Na concepção de Paulo Freire (2006, p. 22) [...] “Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade”. A leitura freireana pressupõe a compreensão de significados, uma leitura que faça os alunos refletirem sobre conhecimentos prévios que os ajudarão a estabelecer conexões com novas informações contidas no texto, ajudando-os na aprendizagem significativa, e não apenas aprender a decodificar.

Já na perspectiva de Freitas (2012), a decodificação tem sua importância como etapa necessária para se compreender um texto. Vejamos o que diz a autora a respeito:

Decodificar as palavras é o primeiro momento, é a etapa inicial para a compreensão da leitura. Entretanto, compreender um texto vai muito além dessa habilidade, pois inclui a capacidade de fazer inferências, de criticar, de atribuir significados com o apoio do conhecimento de mundo de cada leitor. (FREITAS, 2012, p.70).

No mundo contemporâneo, podemos afirmar que a leitura e a escrita são domínios essencialmente importantes na nossa vida em sociedade, e fortemente marcados por práticas de letramento, ou seja, eventos que envolvem tanto a leitura quanto a escrita, em diferentes

usos da linguagem, em contextos orais e escritos adequados às várias situações cotidianas. Ainda para a autora,

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. (FREITAS, 2012, p.68)

Na proposta dos PCN (BRASIL, 1998) a leitura é tida como um processo de construção de significados do texto, superando a concepção de que [...] ler é simplesmente decodificar [...]. (BRASIL, 1998, p.43). Nessa perspectiva, a leitura concebe novos diálogos entre os envolvidos no processo, leitor, autor e texto, em práticas sociais de letramento, pois o objetivo é trabalhar com a leitura e formar leitores competentes (BRASIL, 1998). Desta forma, tanto o professor, como aluno e autor dialogam com o texto na busca da formação do leitor que, ao ler diferentes textos aprimora sua leitura e se apropria do que lê, ao mesmo tempo faz inferências e participa de letramentos sociais que vão além daqueles escolares.

Ainda para os PCN (2009) o leitor é considerado proficiente e autônomo no momento em que ele é capaz de antecipar, inferir informações que não estão explícitas no texto, mas que se podem entender através dos conhecimentos prévios que o leitor tem e das demais fontes lidas por ele.

De acordo com Albuquerque (2006), a leitura e a escrita se baseiam numa concepção interacionista que considera a prática social. Ao falar de letramento escolar a autora diz:

[...] “letramento escolar” que envolve o processo de didatização da leitura e da escrita precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura e produção de textos desenvolvidos nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora dele. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21-22).

Com isso, a autora defende a importância de se trazer para a sala de aula temas que contenham significados para o aluno, ou seja, que façam parte da sua vida. Exemplos destes são os gêneros textuais encontrados nas diferentes estâncias sociais do convívio de alunos e professores. Neste ponto de vista, o texto é visto como o eixo que norteia o ensino da Língua Portuguesa, por isso é importante ler e produzir os diferentes tipos de textos.

Para Solé (1998, p.22) [...] “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Nesse sentido, a leitura tem objetivos e finalidades diversas, em que o leitor se utiliza

do conhecimento de mundo, de seus conhecimentos prévios para construir uma interpretação. Para autora essa compreensão do texto inicia-se com o levantamento de hipóteses, num constante processo de previsões e verificações de estratégias utilizadas no decorrer da interpretação.

Consoante Kleiman (2010), a leitura é considerada um processo interativo, entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o leitor se utiliza dos conhecimentos adquiridos na sua vida para uma maior compreensão de um texto.

Desta forma, é papel da escola organizar uma prática educacional que possibilite a todos, o acesso pleno à leitura e à escrita. É também sua função esclarecer aos aprendizes que saber decodificar não é suficiente, por isso é necessário que estes tenham um domínio mais complexo da língua, que lhes permitam inserir-se na sociedade.

2.2 Alfabetização e letramento

Entendemos ser imprescindível sistematizar a discussão sobre a conceituação dos termos “alfabetização” e “letramento”, visto que estão intimamente ligados, embora, tratem de aspectos diferentes do processo de apropriação de escrita.

Quando falamos em alfabetizar, qualquer pessoa relaciona diretamente a ação de ensinar a ler e escrever, considerada como um processo de “codificação” e “decodificação”, que preconizava a memorização de letras, sílabas, palavras e frases soltas.

A partir de 1990, o conceito de alfabetização passa a ser vinculado a um outro termo: letramento, que não o substitui, mas aparece associado a este. Kleiman (2005, p. 14) “afirma que a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é suficiente”. Para a autora,

[...] o letramento envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que corresponderiam aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser considerados práticas de letramento escolar (KLEIMAN, 2005, p.10).

Em outras palavras, o letramento surge, como um processo contínuo e necessário que visa desenvolver situações de ensino aprendizagem de leitura e escrita que permite a

inserção do aluno na realidade social, mesmo se através de métodos tradicionais, baseados no processo de decodificação.

Existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos de naturezas diferentes. (TFOUNI, 2010, p. 16)

Nesta perspectiva, o processo de alfabetização seja como aquisição individual ou como representação, são interdependentes. Trazendo essas reflexões para o contexto escolar, acreditamos que é salutar a compreensão de que a assimilação entre a leitura e a escrita é bastante complexa e muitas vezes, parece uma tortura aprender a decodificar ou aprender as correspondências entre letras e sons, haja vista, estarem implícitas as dificuldades de relacionar os sons da fala à escrita, a estruturas linguísticas complexas.

Portanto, o indivíduo ao fazer uso da linguagem, precisa compreender os segredos do código, e ter uma consciência fonológica que possibilite um maior conhecimento da estrutura da linguagem e de sua representação alfabética, tão necessária à competência leitora e escritora.

Deste modo, ensinar a ler e escrever não são tarefas simples, por isso é necessário nos desprendermos de que existe uma maneira mais correta que outra. Portanto, aproveitar os conhecimentos prévios das crianças significa proporcioná-las oportunidades para que a aprendizagem seja construída de forma significativa e motivadora, dando prioridade aos materiais e recursos adequados e, principalmente a um planejamento organizado que conduza esses alunos à sua progressão, como um desafio prazeroso, de deleite e não uma tortura ou obstáculos.

Entretanto, vale salientar que o acesso de conhecimento não está disponível a todos de forma igualitária, e que a inserção em uma sociedade letrada não significa uma participação igualmente a todos, gerando uma exclusão daqueles sujeitos que são letrados e não alfabetizados em detrimento do sujeito letrado e alfabetizado em uma relação de poder e dominação.

A distinção entre modelo autônomo e ideológico de letramento é trazido por Street, quando argumenta:

[...] o modelo ideológico oferece uma síntese entre abordagens “tecnicistas” e “sociais” [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos de leitura e escrita, mas sim entendê-lo como

encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido o modelo ideológico subsume, mas do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2012, p.172).

Nos últimos anos, muitas mudanças vêm ocorrendo nas práticas de professores, cada vez mais conscientes de que a aprendizagem da leitura e da escrita não deve estar desvinculada dos usos que fazemos dos seus objetivos e finalidades e essencialmente nas diversas situações de aprendizagem real, dentro ou fora da escola, que permitirão o uso da leitura ou da escrita, bem como dos conceitos que temos em relação à alfabetização e ao letramento.

Desse modo, é perceptível que tais conceitos vão mudando de época para época, haja vista que as definições refletem-se nas mudanças sociais, culturais e econômicas. Soares (2005), afirma que o ideal seria alfabetizar letrando, no sentido de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Assim, alfabetizar letrando para a autora consiste em um processo que ocorre concomitantemente, de forma que, os alunos se apropriem do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita com competência e autonomia.

No entanto, muitos profissionais em educação ainda acreditam que só é possível iniciar o processo de letramento, após o processo de alfabetização, ou seja, que para um indivíduo se tornar letrado tem que ter domínio dos usos sociais de leitura e escrita.

Entendemos ainda que essas discussões em torno da alfabetização e do letramento são temáticas importantes que merecem ser discutidas no âmbito escolar, principalmente no trabalho na sala de aula, enquanto espaço de desafios a serem enfrentados, em que muitos de nossos alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental, sem encontrar condições de se tornarem leitores proficientes ou produtores competentes.

Franchi propõe:

[...] um trabalho pedagógico que mostre um alfabetizar letrando que se aproxime do processo natural do desenvolvimento psicológico da criança, acompanhando a maturação dos processos cognitivos envolvidos; [...] que não situe esses processos exclusivamente no sujeito alfabetizando, mas nas relações sociais mais complexas que supõem a “construção” social e coletiva, estreitamente vinculada aos usos sociais da linguagem (FRANCHI, 2012, p. 14).

Segundo Kleiman (2005, p.5), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar [...]”. Assim, a autora explica que a escrita faz parte da paisagem cotidiana: no ponto do ônibus, no comércio, no serviço público, na igreja, entre outros, e esse conceito de letramento vai explicar justamente esse impacto da escrita em atividades escolares ou não, que promovam a imersão da criança ou adulto no mundo da escrita.

No momento em que a autora diz que o letramento não é um método, justifica que não existe um método específico de letramento e que qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, só será eficaz se o aprendiz adquirir conhecimentos necessários em situações específicas. Assim, entendemos que cabe aos professores um maior conhecimento de vários métodos e não apenas o método perfeito para ensinar a ler ou escrever, pois embora o letramento não seja alfabetização, ambos estão associados, como afirma Kleiman (2005 p.12, grifo do autor), “[...] a alfabetização é uma das **práticas de letramento** que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar”.

Compreendemos que, se a alfabetização é uma prática do letramento, ela envolve saberes que permitem fazer com que essa prática se concretize em situações de sala de aula, envolvendo conhecimento do sistema alfabético e suas regras, bem como alunos, professores e recursos pedagógicos que tradicionalmente estão relacionados à alfabetização escolar, ou seja, a um processo de aquisição de aprendizagem da língua escrita de forma sistemática, haja vista ser através da alfabetização que podemos participar com maior autonomia das várias práticas de letramento nas diversas instituições.

Com base nesse pressuposto, Kleiman afirma:

O letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de *habilidades* (rotinas de como fazer) e de *competências* (capacidades concretas para fazer algo). Por isso, “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer (KLEIMAN, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, os eventos de letramento vão muito além do que pode ser ensinado na escola, e como agentes do letramento, cabe aos professores articular os interesses partilhados pelos sujeitos, possibilitando práticas colaborativas que superem as dificuldades oriundas da heterogeneidade da sala de aula, na interação com outros agentes e conhecimentos que mobilizam capacidades necessárias a sua inserção social.

A partir dessa problemática existente entre alfabetização e letramento, é importante refletirmos sobre os nossos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que, na maioria das vezes, chegam à escola sem serem alfabetizados e nem letrados. Diante dessas inquietações, o nosso propósito deve ser o de encontrar os meios para formar nossos alunos como cidadãos leitores, críticos e transformadores de sua realidade dentro e fora da escola, haja vista, que a partir do letramento podemos explicar a presença da escrita em todas as atividades vivenciadas pelos educandos e não apenas as que se referem ao contexto escolar.

Portanto, o ato da leitura e da escrita é importante para que haja uma maior compreensão das condições e exigências da vida em sociedade. Nesse sentido, enquanto professores, devemos incentivar a leitura e a escrita numa concepção que estabeleça relações entre o conhecimento e a vida cotidiana do educando, na busca de dar sentido ao que se ensina e ao que se aprende. Porque, apesar de termos conhecimentos teóricos, parece ser evidente que muitas vezes reservamos aos nossos alunos, práticas vazias de leitura e escrita que não se reconhecem a utilidade dessas, a não serem “obrigações escolares” que não contribuem para o desenvolvimento do aluno em seu meio social.

Segundo Soares (2005, p.47), o letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Desse modo, é necessário viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e a interpretá-los, de forma que esses conhecimentos não sejam apenas mais uma obrigatoriedade da escola, mas uma prática social de leitura e de escrita em suas vidas cotidianas, realizadas dentro e fora do ambiente escolar, fazendo-se sujeitos de uma cultura letrada.

Entendemos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a linguagem escrita possui convenções que precisam ser aprendidas para que os nossos alunos possam expressar-se com autonomia na leitura, compreensão e escrita de textos. No entanto, estas devem estar implicadas às suas necessidades, desejos e prazer na conquista da cidadania, ampliando assim suas competências leitoras e escritoras.

Segundo os PCN

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 2001, p. 54).

Percebemos então que, ler e escrever são dois processos distintos que se complementam refletindo mudanças sociais. Segundo Koch e Elias (2006, p. 12), a leitura é uma atividade de produção de sentido no qual “o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto”. Enquanto a escrita é definida “como uma produção textual que exige do produtor ativação de conhecimentos e mobilização de estratégias”.

Desse modo, para que o desenvolvimento dessas habilidades de leitura e escrita seja inserido nesse contexto da sala de aula para os alunos do 6º ano, é imprescindível o trabalho com os diversos gêneros textuais, em modalidades orais e escritas, contribuindo para a competência leitora e escritora desses alunos, através de práticas sociais de letramento, de forma crítica, criativa, lúdica, partindo da realidade do educando, para que possa se sentir sujeito na construção de sua própria história e fazer parte de uma cultura letrada.

Segundo Tfouni (2010, p.12), “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] e tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”.

Com base nesse pressuposto, percebemos que o letramento não se restringe apenas aos alfabetizados, ou seja, aquelas pessoas que adquiriram a escrita, mas também as consequências da ausência da escrita, enquanto fator social ou cultural como um todo. Assim, entendemos que o sujeito letrado é aquele que apesar de saber ler e escrever também usa essa leitura e escrita adequadamente, respondendo às necessidades sociais.

Dessa forma, compreendemos que o profissional de educação precisa encontrar meios e estratégias que favoreçam novas práticas de ensino, que sejam significativas como instrumento e suporte imprescindível no processo de aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, possibilitando aos alunos circularem pela diversidade de textos orais e escritos, que circulam na sociedade, em contextos de uso adequados à situação de interação comunicativa.

Na visão de Marcuschi (2001), letramento “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, de letramentos”.

Nesse sentido, pensamos em entender como acontece o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita no ensino da Língua Portuguesa nas escolas pesquisadas e nos perguntamos como funciona o letramento na escola pública.

Percebemos que, nos últimos anos, a instituição escolar, particularmente a escola pública, tem repensado a sua função na busca da tão sonhada educação de qualidade. Temos

presenciado novas formas e projetos de repensar a educação e mais precisamente o ensino da Língua Portuguesa, com uma proposta de inovação, de novas práticas que contribuam significativamente para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Tendo presente a influência das novas tecnologias no nosso tempo, e a motivação que esta proporciona, principalmente aos nossos jovens, pensamos ser conveniente citar aqui a importância de se trabalhar com o letramento digital nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. Embora não seja o foco do nosso trabalho, não podemos deixar de reconhecer a sua preciosa contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

As ferramentas tecnológicas encontradas no mundo da internet têm possibilitado inúmeras formas de se trabalhar, também em sala de aula, os eventos de letramento, contudo, sabemos que esta prática ainda vem sendo um grande desafio para muitos professores que não sabem trabalhar com esta modalidade ou que simplesmente a rejeitam.

Assim, cabe aos profissionais que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, compreender as concepções de letramento que irão subsidiar o seu trabalho, bem como suas implicações para uma ressignificação de sua prática pedagógica.

2.3A leitura e escrita: uma prática a ser revisada

Nos últimos anos, muitas mudanças vêm ocorrendo nas práticas de professores, cada vez mais conscientes de que a aprendizagem da leitura e da escrita não deve estar desvinculada do uso que fazemos dos seus objetivos e finalidades e, essencialmente das diversas situações de aprendizagem reais, dentro ou fora da escola.

De acordo com Albuquerque (2006), a leitura e a escrita, vistas na ótica do letramento escolar, estão baseadas numa concepção interacionista ao considerar que o trabalho realizado na escola deve estar em sintonia com a prática desempenhada pelo aluno em outros lugares. Com isso, a autora defende a importância de se trazer para a sala de aula temas que contenham significados para o aluno, ou melhor, que façam parte da sua vida.

Nesta perspectiva, compreendemos que o profissional de educação precisa encontrar estratégias que favoreçam novas práticas de ensino como instrumentos e suporte necessários no processo de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, que possibilite ao aluno circular pela diversidade de textos que existe na sociedade, em contextos de uso adequados à situação de interação comunicativa.

A proposta de leitura segundo os PCN do Ensino fundamental nos revela que:

A leitura é um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégia de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, p. 69.)

Nesse sentido os PCN corroboram com a ideia de que ler não é decodificar, mas sim, de atribuir significado ao texto num processo de interação entre os envolvidos de forma a contribuir com resultados de um ensino que priorize o espaço da sala de aula em diversas situações e contexto.

Assim, para que a leitura e a escrita sejam de fato interessantes tanto para alunos quanto para professores, os PCN (1998) ainda enfatizam a importância do gênero textual enquanto eixo do trabalho de Língua portuguesa, de forma que os textos produzidos na escola exerçam uma função social na vida desses educandos.

Desse modo, vejamos o conceito de letramento trazido pelos PCN (1998, p.19):

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação nas práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Responder satisfatoriamente aos objetivos propostos pelos PCN ainda tem sido um grande desafio para educadores que precisam traçar novas perspectivas do ensino de leitura e escrita enquanto uma necessidade de uma educação moderna e de uma sociedade cada vez mais exigente no ponto de vista pedagógico, cultural e político. Também não podemos considerar que as dificuldades sejam apenas dos alunos, mas sim, dos vários fatores e situações heterogêneas muitas vezes inevitável para as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

É imprescindível a superação dessas dificuldades oriundas da heterogeneidade da sala de aula, na interação com outros agentes e conhecimentos que mobilizam capacidades necessárias à sua inserção social.

Diante deste quadro, os PCN (1997) justificam a necessidade de uma revisão das práticas de ensino a partir da diversidade de textos e afirmam que:

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (PCN ,1997, p. 30).

Como observamos, os PCN reforçam a necessidade de considerarmos as práticas sociais do aluno no ensino aprendizagem. Por isso não podemos deixar de evidenciar a importância de trabalharmos os diferentes gêneros textuais que circulam na escola e fora dela. Marcuschi, (2008) considera gêneros textuais como entidades sociodiscursivas que têm como característica a dinamicidade, por se adaptar conforme a necessidade do ato comunicativo e das relações com as novas tecnologias. Portanto, estes são instrumentos imprescindíveis enquanto condição didática para o ensino da leitura e escrita.

Ainda, de acordo com os PCN (1999), o trabalho com a leitura e a escrita não pode estar desvinculado do gênero textual. Portanto, o seu papel é de grande relevância para a interação sociocomunicativa e, conseqüentemente para o desenvolvimento da linguagem, já que, segundo Bakhtin (1977) nós só nos comunicamos através dos gêneros. “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN-EF, 1998, p. 21).

Os gêneros textuais são aqui compreendidos como uma ferramenta didática que amplia a competência comunicativa, destacando a importância de um trabalho voltado para o ensino de leitura e escrita em sala de aula, no sentido de promover as habilidades necessárias para ler, escrever, ouvir e falar de forma mais adequada às situações vivenciadas na sua vida em sociedade.

Conforme Antunes, (2003, p.46)

Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência da

escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto. [...].

A autora defende a contribuição da leitura para que o aluno também se torne competente na escrita, no sentido de que esta só será eficaz com a familiarização do texto, com o contexto e a sua funcionalidade, ou seja, de forma que a escrita seja útil para quem escreve num verdadeiro exercício de construção e reconstrução na formação de leitores e produtores de textos proficientes.

Consoante os autores Oliveira e Antunes (2013, p.64)

É sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento, não somente em aulas de Língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma, o ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem um maior grau de compreensão possível. (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p.64).

Devemos convir que, ensinar a ler e escrever é uma tarefa específica da escola, no entanto, devido às dificuldades que os alunos apresentam, é um desafio realizar essa missão de forma eficiente, porque, na maioria das vezes, os discentes provêm de uma camada pobre e com pouco acesso a livros, dificultando assim o ingresso ao mundo letrado. Isso faz com que as atividades de leitura e escrita se tornem para eles como algo cansativo, chato e sem nenhum interesse.

Compreender as causas desses desinteresses pode contribuir para que novas estratégias motivadoras de leitura e escrita sejam inseridas na prática desses educandos, oferecendo a eles novos suportes de textos de forma a perceberem usos, funções, finalidades e contextos em que podem ser utilizadas na sua vida em sociedade e não apenas um mero estudo de texto como “pretexto” para trabalho dos aspectos gramaticais.

As ações educativas devem estar em consonância com as novas concepções teóricas para o ensino da leitura e da escrita. Cosson (2014, p.33) enfatiza que aprender a ler é ter “acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive”. Nesse sentido, entendemos que o autor considera a concepção de leitura como prática social, em que a escola tem a responsabilidade de formar estes indivíduos enquanto leitores eficientes e autônomos, em todos os componentes curriculares.

Assim, sob a ótica do letramento, leitor é aquele que é capaz de atribuir sentidos ao texto lido, de compreendê-lo e contextualizá-lo, ultrapassando a capacidade de decodificação. Confirmando esta realidade, Oliveira e Antunes (2013, p. 69) defendem que:

Despertar para a leitura exige muito mais esforços do que somente compras e distribuição de livros. A escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionam a efetivação desse contato. (OLIVEIRA E ANTUNES, 2013, p. 69).

Enfim, a escola como um todo deve ser um espaço de letramento, que envolva alunos e professores em práticas de leitura e escrita, numa mediação leitora, chamada de andaimagem, que contribua para o contato efetivo entre leitor e livro. Pois, nos dias atuais não basta simplesmente saber ler e escrever, é preciso ir além de uma simples aquisição do código escrito.

2.4 Da oralidade à escrita: desafios e possibilidades

Ao questionarmos alguns professores sobre as suas experiências em relação às atividades realizadas com seus alunos, certamente teríamos respostas bastante positivas em relação à necessidade cada vez maior de trabalhar com a oralidade na realização de nossas atividades, não somente na disciplina de Português, mas ter uma noção do que acontece na fala natural, na conversação entre pessoas, no seu dia a dia. No entanto, na prática, ainda existe uma ineficiência no trabalho com a oralidade e alguns equívocos e dificuldades em descobrir essas marcas, ainda tão presentes na escrita.

A oralidade e a escrita são essencialmente importantes no processo ensino aprendizagem, no entanto, essa relação pode ser dicotômica, se for analisada do ponto de vista de oposição fala x escrita. Para muitos estudiosos, que acreditam em um mundo letrado, uma modalidade não se sobrepõe a outra, mas acontece num processo de interação, por isso defendem a importância de se trabalhar a oralidade, ainda pouco desenvolvida em sala de aula.

De acordo com os PCN,

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato,

pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998b, p.25).

Desta forma, compete ao professor a seleção cuidadosa dos gêneros textuais orais, e os procedimentos adequados à apresentação de cada um deles, suas convenções e os objetivos a serem atingidos com o intuito de proporcionar aos alunos, uma aprendizagem significativa, principalmente no que diz respeito à competência oral. Contudo, o mais preocupante é que ainda presenciamos em nossas escolas, professores que continuam negando a oralidade em detrimento da escrita, da norma culta.

A nossa preocupação reside em constatar que muitos alunos que apresentam dificuldades no processo de leitura, escrita e compreensão já estão no Ensino Fundamental II, em que subentendemos já estarem alfabetizados e com um bom domínio do código oral e escrito da língua. Alguns, ainda não conseguem nem decodificar palavras nem frases, pois são apenas copistas, no entanto, quando trabalhamos com a oralidade, são capazes de responder às atividades ou a situações comunicativas com um nível de precisão maior que os que já sabem ler e escrever.

Nesse sentido, é tarefa do professor saber enfrentar esses desafios criando possibilidades de uma transposição didática bem fundamentada através de um planejamento eficaz.

Segundo Gandin (2013, p.35) “Planejar é propor hipótese de prática”; ”planejar significa introduzir mudanças na realidade, significa transformar a realidade” (p.42). Além disso, o autor acrescenta que o planejamento é quem direciona nosso trabalho de forma eficiente, fundamentado em um método científico de forma participativa, que implica trabalhar em conjunto, seja nas hipóteses levantadas como nas decisões a serem tomadas.

Queremos ressaltar que, uma boa sugestão para o trabalho da oralidade à escrita pode ser defendida através das sequências didáticas como ferramenta metodológica que contribua com o aprendizado dos nossos alunos, quanto aos objetivos ou finalidades de cada situação comunicativa escolar e extraescolar, como nos afirma Schneuwly e Dolz (2004). Para isso é importante ressaltar também, a valiosa contribuição que o letramento traz para o desenvolvimento desta prática, já que é necessário dispor de condições de produção para que nosso aluno se desenvolva de forma proficiente.

Nessa perspectiva, os PCN do ensino Fundamental I e II (1997,1998) dão início a um período de maior atenção ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, de forma que

os gêneros textuais assumam um papel relevante no contexto da sala da aula, contribuindo assim para que as aulas sejam mais dinâmicas e ofereçam aos alunos as condições de formarem-se como leitores críticos, capazes de atribuir sentido ao que ler ou escreve.

Abordaremos no próximo tópico o trabalho com os gêneros textuais através das sequências didáticas na concepção de Schneuwly e Dolz (2004) e dos PCN (1997).

2.5 As Sequências didáticas no trabalho com os gêneros textuais

Uma “sequência didática” segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.82) “é um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Através dela é possível realizar um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, que reúne atividades diversas, estruturadas para um determinado período. Essa modalidade de planejamento vem contribuindo cada vez mais com o trabalho do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem.

É salutar inicialmente esclarecermos a diferença entre gênero e tipo textual, haja vista que os gêneros textuais podem ser orais e escritos e produzidos por falantes de uma língua em certo momento histórico, enquanto o tipo textual está mais voltado à estrutura formal como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Nessa perspectiva os gêneros textuais são formas linguísticas construídas historicamente e culturalmente, definidos quanto ao seu propósito comunicativo, enquanto, que os tipos textuais são definidos pela natureza linguística de sua composição, e, portanto, gêneros e tipos textuais não devem ser confundidos.

Após a divulgação dos PCN (1997), os gêneros textuais passam a se tornar mais populares entre professores e alunos, surgindo à necessidade de conhecê-los melhor, no trabalho de produção e interpretação de textos. Estes são compreendidos como uma ferramenta que amplia a competência comunicativa.

Reconhecemos a importância de desenvolvermos um trabalho com os gêneros textuais como referência para o ensino da língua, já que é por meio deles que interagimos socialmente.

Marcuschi (2008) considera impossível se comunicar verbalmente por outro meio que não seja o texto, bem como é impossível também à comunicação verbal sem o uso de algum gênero. Assim, para o autor os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas que tem como característica a dinamicidade. Adaptando-se conforme a necessidade do ato

comunicativo e das relações com as novas tecnologias.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que diversos gêneros textuais podem ser agrupados em função de algumas características estruturais e sociocomunicativas, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 01: Aspectos Tipológicos (continua)

Domínios Sociais de Comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	<p>NARRAR</p> <p><i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i></p>	<p>Conto maravilhoso</p> <p>Fábula</p> <p>Lenda</p> <p>Narrativa de aventura</p> <p>Narrativa de ficção científica</p> <p>Narrativa de enigma</p> <p>Novela fantástica</p> <p>Ensaio biográfico</p>
Domínios Sociais de Comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Discussão de problemas sociais controversos	<p>ARGUMENTAR</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Texto de opinião</p> <p>Diálogo argumentativo</p> <p>Carta ao leitor</p> <p>Carta de reclamação</p> <p>Deliberação informal</p> <p>Debate regrado</p> <p>Discurso de defesa (adv.)</p> <p>Discurso de acusação (adv.)</p>

Quadro 01: Aspectos Tipológicos (conclusão)

Domínios Sociais de Comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo dos textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 121).

Os autores propõem um agrupamento como forma de organização curricular, de modo que, a cada ano escolar, gêneros de cada um dos agrupamentos possam ser trabalhados no decorrer da escolaridade, deparando-se com gêneros que tenham semelhanças entre si e com gêneros diferentes, proporcionando assim oportunidades de reflexão sobre diversas dimensões da linguagem. Com isto, um mesmo gênero pode ser revisitado em diferentes momentos da escolarização, momento este, conhecido pelos pesquisadores como aprendizagem em espiral.

Nesse processo espiralado a apreensão dos conhecimentos são construídos e transformados a partir do que já existe, ou seja, dos conhecimentos que os indivíduos já dominam. Assim, as tarefas de produção escrita partem do que os alunos já conseguem produzir em relação ao gênero trabalhado e posteriormente para o que pode ser aprendido para a melhora do texto. Assim uma possibilidade prática de organização didática através dos gêneros textuais seria fundamental para a compreensão do seu funcionamento e da sua

complexidade, adequadas à situação de produção oral e escrita, aos objetivos e principalmente as necessidades em cada fase de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, cada gênero de texto apresenta características diferentes, por isso necessitam serem agrupadas de acordo com as finalidades sociais atribuídas ao ensino, ou seja, aos domínios de comunicação escrita e oral em nossa sociedade.

Observemos esse agrupamento no quadro a seguir:

Quadro 02: Sequências didáticas para expressão oral e escrita: distribuição das 35 sequências¹ (continua)

Agrupamento	Ciclo			
	1 ^a - 2 ^a	3 ^a - 4 ^a	5 ^a - 6 ^a	7 ^a - 8 ^a - 9 ^a
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A Narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*

¹ As sequências orais estão marcadas com asterisco.

Quadro 02: Sequências didáticas para expressão oral e escrita: distribuição das 35 sequências² (conclusão)

Agrupamento	Ciclo			
	1 ^a - 2 ^a	3 ^a - 4 ^a	5 ^a - 6 ^a	7 ^a - 8 ^a - 9 ^a
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* 5 sequências (Sendo 2 orais)	1. A descrição de um itinerário* 8 sequências (Sendo 3 orais)	1. As regras de jogo 9 sequências (Sendo 2 orais)	 13 sequências (Sendo 4 orais)

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 126).

Com base na observação deste quadro, percebemos que os mesmos gêneros podem ser recorrentes em vários ciclos, entretanto em cada um deles, diferem as competências, habilidades e unidades linguísticas a serem desenvolvidas na sala de aula.

Schneuwly e Dolz (2004) ao apresentarem a noção de currículo em oposição à de programa escolar, afirmam que o programa escolar é mais centralizado na matéria a ser ensinada, enquanto que no currículo, os conteúdos são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências que são necessárias ao mesmo.

Desta forma, o ensino dos gêneros textuais na escola deve levar em conta os propósitos comunicativos que pretendemos alcançar ao trabalhar determinado gênero, com

² As sequências orais estão marcadas com asterisco.

estratégias que possa contribuir para uma intervenção didática fundamentada, sistemática e gradual com o uso o mais próximo possível da situação comunicativa, que promovam as habilidades para falar, ouvir, ler e escrever em contextos formais e informais, adequada às diversas situações da vida social. Desse modo, poderá trazer significativas mudanças na forma de conduzir o trabalho com a leitura e a produção textual com nossos alunos.

Enfim, Para os referidos autores, o viés da organização de um material didático em torno do trabalho com os gêneros é justificado pelo seu papel de portadores de valores culturais associados às respectivas situações de ação de linguagem em que são usados. De forma que, os usuários, agentes da ação, podem fazer a escolha pelo gênero mais adequado com base no conhecimento e no domínio que tenham sobre a situação e sobre o próprio gênero.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a importância e as dificuldades da leitura e da escrita no processo ensino-aprendizagem diante das condições teóricas e práticas.

Por se tratar de uma realidade situada, o interesse é pesquisar através de observações as especificidades de atuação de cada professor em sala de aula, tendo presente o contexto e suas inter-relações com a prática do letramento do aluno, no sentido de desvendar a realidade escolar no 6º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas, uma Municipal e outra Estadual da cidade de Bonito de Santa Fé - PB.

O trabalho está baseado na pesquisa descritiva que conforme Gil (2006),

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e a observação sistemática (GIL, 2006, p.43).

No que diz respeito ao método utilizado, aplicamos o qualitativo que, segundo Prodanov & Freitas (2013, p.70) “considera que há [...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.”

A realização desta pesquisa, portanto, possibilita um maior contato do pesquisador e pesquisado, com o objetivo de uma maior compreensão de como o processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita estão sendo desenvolvidos pelos professores em sala de aula, dando-nos um panorama do que vem ocorrer em outras escolas Municipais e Estaduais.

3.1 Os procedimentos da Metodologia

A pesquisa realizada teve a participação de duas escolas. A primeira é a E.E.E.F. Joaquim Nabuco e a segunda é a E.M.E.I.F. Mozart Rodrigues. O período de observação dos trabalhos dos professores nas referidas escolas tiveram datas diversificadas. Em E³, este trabalho foi realizado do período de 22 de Março a 22 de Abril de 2014, enquanto que em M⁴ ocorreu no período de 22 de Abril a 22 de Maio de 2014. Ambas foram observadas durante

³ Denominaremos E para nos referirmos à escola do Estado da Paraíba.

⁴ Denominaremos M para nos referirmos à escola do Município de Bonito de Santa Fé – PB.

30 dias, num total de cinco horas aulas semanais. Os sujeitos envolvidos neste estudo foram 02 professores e 04 turmas do 6º ano “A” e “B” do Ensino Fundamental II da rede pública Municipal e Estadual de Educação, ou seja, um professor e duas turmas de cada escola, cada turma com aproximadamente 25 alunos.

A intenção primordial era realizar uma pesquisa que envolvesse vários professores que lecionassem Língua portuguesa no 6º ano, no entanto, havendo apenas um educador, na rede estadual, decidimos também pesquisar a realidade da rede municipal, que também dispõe de apenas um professor desta área, nessa fase de ensino. Vale salientar que na cidade só existe estas duas escolas públicas que contemplam o Ensino Fundamental II, mais especificamente turmas de 6º ano.

A escolha destas turmas surgiu a partir da nossa própria prática docente, por fazer parte do quadro de professores efetivos da escola Estadual há aproximadamente 20 anos e constatar as dificuldades vivenciadas no processo da aquisição da leitura e da escrita nesta fase de ensino.

3.2 O cenário da pesquisa

A E.E.E.F. Joaquim Nabuco (denominada E), localizada à Rua Prefeito José Ferreira Caju, S/N em Bonito de Santa Fé - PB tem esse nome em homenagem ao diplomata político e poeta Joaquim Nabuco. É uma instituição de ensino de pequeno porte e oferece o Ensino Fundamental I (5º ano), Fundamental II (6º ao 9º) e EJA (1ª a 4ª e 5ª a 8ª), distribuídos nos três turnos, com aproximadamente 525 alunos. Dispõe de uma infraestrutura regular, haja vista que tem salas de aulas pequenas, mas com um número em média de 25 alunos por turma. Apresenta-se equipada com um variado acervo cultural e recursos tecnológicos. A escola participa de vários programas do governo, tais como: Primeiros Saberes da Infância, programa Revisitando os Saberes, Mais Educação e Atleta na Escola, com um quadro de professores que, em seu maior número, são contratados e poucos efetivos.

A E.M.E.I.F. Mozart Rodrigues, (denominada M) localizada à Rua João Pedro das Neves, S/N, também em Bonito de Santa Fé, apresenta-se neste ano letivo de 2014 com aproximadamente 478 alunos distribuídos em turmas de Fundamental I e II, nos turnos manhã, tarde e noite. Dispõe de uma boa estrutura física, salas amplas e arejadas e com variados equipamentos tecnológicos e pedagógicos. A escola participa dos programas Atleta

na Escola e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Possui um quadro de professores que são na maioria efetivos.

3.3 Instrumentos da pesquisa

Consideramos relevante a aplicação de questionários para que pudéssemos acompanhar, com maior precisão, as observações realizadas e compararmos as semelhanças e diferenças entre os sujeitos pesquisados. E a partir deles, pudermos estabelecer parâmetros e comprovação das observações realizadas em sala de aula, para posterior apresentação de uma intervenção.

As onze perguntas respondidas pelos dois professores constam de perguntas objetivas e subjetivas que estão relacionadas, inicialmente a formação inicial do professor e ao tempo de atuação nessa fase de ensino, bem como à prática da leitura e escrita no processo ensino aprendizagem. Estas estão relacionadas aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os PCN, à organização do tempo para o trabalho de leitura e escrita com os alunos, ao livro didático adotado na escola enquanto instrumento de contribuição para o desenvolvimento do leitor proficiente, às práticas e eventos de letramento mais utilizadas com os alunos, ao trabalho com os gêneros textuais, à forma de planejamento escolar e ainda ao processo de avaliação e às estratégias de ensino utilizadas nas diferentes práticas sociais.

Esses dados servem de apoio para reflexão sobre a relação do processo de leitura, escrita e produção textual dos alunos, nas atividades cotidianas possibilitando-nos um maior entendimento do desinteresse ou não dos alunos nas práticas escolares.

A observação das aulas teve por objetivo entender, como cada professor, em sua especificidade, trabalha o processo de leitura e escrita na sua prática docente, e encontrarmos respostas que possam contribuir para que o nosso objeto de estudo, fosse analisado tanto do ponto de vista teórico como prático, favorecendo ao objetivo inicial do Profletras que é partir da nossa própria realidade educacional para posterior análise através de pressupostos teóricos que embasem o nosso objeto de estudo.

4. ANÁLISE

Nesta análise relatamos as observações das aulas e apreciação dos questionários aplicados a dois professores do 6º ano do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas, sendo, um da rede estadual e outro da rede municipal de ensino, ambas localizadas na cidade de Bonito de Santa Fé-PB. Um dos objetivos propostos foi ampliar reflexões a respeito da leitura e da escrita na prática docente, e a partir da análise dos dados, termos maiores conhecimentos das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

O resultado das observações das aulas dos professores, como também, os questionários respondidos por eles, nos proporcionou acompanhar o trabalho desses docentes no que diz respeito ao trabalho desenvolvido por esses professores.

4.1 Das observações das aulas

Durante as observações das aulas realizadas na escola “E”, percebemos a ausência do planejamento do Professor “P1” em quase todas as situações em que envolvia o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. Constatamos que o professor, durante todo o período da pesquisa nunca trouxe uma aula planejada, com os procedimentos metodológicos e objetivos a serem atingidos, utilizando, na maioria das vezes, os exercícios sugeridos pelo livro didático, sem nenhum acréscimo de intervenção que pudesse contribuir de forma mais significativa para a aprendizagem dos alunos.

A título de comprovação descrevemos a situação ocorrida com P1 quanto ao trabalho com a leitura, produção textual e gramática, em que constatamos a ausência de planejamento.

Ao chegarmos à sala, P1 já estava copiando o conteúdo no quadro que abordava a estrutura da frase - sujeito e predicado e uma atividade que pedia para separar o sujeito do predicado e circular os verbos. Enquanto os alunos copiavam, P1 estava no birô dando vistos nos cadernos um a um. Em seguida, fez a chamada e sem explicação ou sequência da atividade iniciada, pediu aos alunos para abrirem o livro na página 52, mas para nossa surpresa, um dos alunos disse que esta atividade já havia sido realizada. Foi então, que o professor, de imediato, indicou a página 56 para ler o texto e responder as questões propostas.

Retomando a atividade sobre a estrutura da frase – sujeito e predicado, escrito no quadro pelo professor, constatamos que faltou uma explicação do conteúdo exposto, assim

como, uma correção compartilhada da atividade, já que esta foi desenvolvida pelos alunos sem nenhuma orientação do professor.

Quanto à proposta da atividade trabalhada da página 56 a 58 (O Rei Sapo, conforme anexo A), faltou motivação, por parte do professor, para o trabalho com a leitura e escrita, como nos sugere o autor do livro didático, adotado na escola. Vejamos o que dizem os autores:

Antes de realizar a leitura, incentive os alunos a comentarem se já conhecem a história apresentada. Se houver alunos que não a conheçam, peça que observem o título e a ilustração e que levantem hipóteses sobre os fatos e os personagens que imaginam que fazem parte da história. Após a leitura do conto, verifique com eles se as hipóteses levantadas estavam corretas ou não. (TAVARES; BRUGNEROTTO, 2012, p.56).

Podemos constatar que na postura do professor em sala de aula, o docente não atuou como sugerem os autores acima citados; ao contrário, não fez nenhum comentário, não explicou o tipo ou gênero textual, qual o objetivo da leitura, nem como ia ser realizada a atividade. O que de fato aconteceu foi que a maioria dos alunos começou a copiar as questões sobre a interpretação do texto, enquanto outros, inquietos, conversavam, denunciando a falta de atitude do professor para mediar este processo de leitura.

Nesta perspectiva comprovamos que é difícil construir uma identidade leitora com esses alunos se o próprio docente não está envolvido nesta proposta de ensino aprendizagem, ou seja, desenvolver no discente o prazer de ler.

Percebemos que o tempo disponível naquele momento não era suficiente para trabalhar o conto inteiro, porque era extenso, mas era possível começar a explorar as inferências e leituras que teriam de ser realizadas com a mediação do professor.

Em relação à observação na escola “M”, na aula de “P2”, percebemos uma maior ênfase ao planejamento, como também um melhor domínio dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O professor apresentou, durante todo o percurso de observação, a preocupação em utilizar as estratégias de leitura e escrita através de sequências didáticas, como também o trabalho com o gênero textual de forma contextualizado, fazendo inferências sempre que necessário para maior compreensão dos alunos. O que comprovamos a seguir de acordo com a descrição da aula.

Ao chegarmos à escola, o professor “P2” apresentou-nos aos alunos, expondo o objetivo da nossa presença na sala e convidou todos a uma oração. Logo depois, deu início à aula retomando o gênero textual poema, incentivando os alunos a discutirem sobre o que é

identidade. Alguns responderam com apenas uma palavra interrogativa ou afirmativa como: “compromisso?”; “identificação”; documento”, que vão subsidiando “P2” à explanação do que é identidade, fazendo em seguida a leitura do Poema “Identidade” de Pedro Bandeira (Conforme Anexo B). A leitura em voz alta foi realizada pelo professor para a turma de uma forma bastante envolvente e, através das inferências, juntos vão construindo significados para a compreensão do texto a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Em seguida, “P2” divide a turma em grupos de três ou quatro alunos e entrega-lhes a cada grupo um envelope contendo o poema lido por ele, de forma digitada (fragmentada em versos) para que eles consigam montá-lo novamente. Os discentes ficaram bastante envolvidos com a atividade, discutindo em grupo a ordem dos versos, através da memorização da leitura realizada pelo docente, enquanto este atentamente transita em todos os grupos, observando-os e orientando-os, explicando a estrutura e como colá-lo. Só então distribui uma folha de papel ofício para que os alunos preencham com os nomes do grupo e colem o poema já montado.

Observamos que houve uma continuidade nas atividades, pois “P2” retoma um assunto trabalhado na aula anterior e desenvolve alguns passos necessários para a compreensão da leitura e também do gênero textual, fazendo as inferências sempre que necessário para maior compreensão dos alunos.

Após o término da aula, o participante explicou que estava trabalhando uma das oficinas propostas pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa⁵.

Concluimos a partir desses relatos observados, nas aulas de P1 e P2, que não basta apenas trazer textos para serem lidos em sala de aula ou atividades transcritas do livro sem nenhuma intencionalidade ou sem planejamento, mas sim, que contemple os usos sociais da leitura e da escrita de forma a caminharem juntas. Pois para Kleiman (1995) os alunos necessitam utilizar-se de diferentes estratégias de leitura, consoante às demandas da situação, bem como saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, principalmente os saberes estratégicos que precisam ser mobilizados nas práticas de letramento.

⁵ A **Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*** desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. A Olimpíada tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/a-olimpiada/o-que-e-a-olimpiada>.

Essa discussão poderia ser ampliada e criticada do ponto de vista das práticas tradicionais de ensino (P1), e do letramento (P2). O primeiro trabalhou com as atividades de leitura e escrita igualmente propostas pelo livro didático sem a relação com as práticas sociais de leitura realizadas fora da escola, enquanto que o segundo realizou a leitura para seus alunos, contribuindo para a percepção do ritmo, sonoridade, musicalidade e expressividade e, essencialmente, o contato com o texto poético, que trata de situações reais fora da escola, ao abordar o tema “identidade”. Sendo assim, é necessário que o professor trabalhe com situações bem definidas de leituras, em que o alunado saiba os reais objetivos e como e por que ler é importante, como nos propõe Solé (1998) e Kleiman (1995).

A proposta de produção textual de “P1” foi a seguinte: ele pede a turma que produza um texto em que os alunos tenham propriedade do assunto, mas não dá nenhuma orientação. A sua vez, os alunos tentam escrever o texto, mas demonstram ter grandes dificuldades na escolha do tema. Alguns indagam não saber escrever, outros dizem “a senhora não explica como fazer”.

Sob a ótica da nossa análise, essa produção torna-se complexa para o aluno a partir da escolha do tema a ser tratado, dada a ausência de uma contextualização, o que já sabem sobre a escrita, quais são as suas finalidades, qual a intenção dessa produção e principalmente a quem o texto se dirige. Estamos cientes também da dificuldade de se trabalhar com a produção escrita com uma turma diversificada, com 25 alunos, com condições diferentes de acesso à cultura letrada.

O que ficou evidente no trabalho do professor é que, essa produção individual de tema livre, serviu apenas como obrigatoriedade de trabalhar a produção textual na escola, mas não demonstrou clareza de objetivos e nem funcionalidade desse texto para as situações sociais de uso da escrita.

No tocante à observação de uma das aulas de produção textual de “P2”, percebemos uma maior contextualização e objetividade na produção individual escrita dos alunos, haja vista que a produção proposta estava baseada no gênero textual poema, já estudado e trabalhado em aulas anteriores. A atividade solicitada pelo professor foi à produção de um poema que representasse a sua identidade, seguindo as sequências didáticas, trabalhadas nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, até chegar à produção individual.

Queremos ressaltar que, ao nos referimos à produção textual dos alunos, a nossa intenção não é analisar os textos produzidos por eles, mas não podemos deixar de ser

sensíveis às observações, na condução deste trabalho, para compreendermos que as dificuldades e bons resultados evidenciados podem ser reflexos do trabalho docente.

Não resistimos em fazer alguns comentários pertinentes à forma de correção dessas produções textuais para a aprendizagem do alunado, principalmente para aqueles que ainda não tem estímulos suficientes para a leitura e ou escrita, cujo ambiente, não favorece ao aprendizado cooperativo, de trocas mútuas de informações, especialmente de interação discursiva e para os “desmotivados” segundo “P1”. Essa explicação é necessária, para demonstrar que o fato do professor ter corrigido somente alguns textos de seus alunos, demonstra uma falta de compromisso e como consequência, maiores dificuldades dos alunos ao produzirem seus textos.

Outro ponto que merece ser abordado é a preferência dada ainda, por grande parte de professores, ao ensino da gramática normativa de forma descontextualizada, fazendo com que as atividades trabalhadas, em sala de aula, não façam parte do cotidiano do aluno e, portanto não tenha nenhum significado para ele.

Embora os conteúdos gramaticais não fosse o foco do nosso trabalho, é relevante a nossa observação quanto à realização das aulas de P1 e P2 que tratavam de “Substantivo”.

Ao entrar na sala “P1” se dirige diretamente ao quadro e copia o assunto “SUBSTANTIVO”, conceituando como tudo que existe é um ser e cada ser tem nome. Acrescenta ainda que substantivo é a classe gramatical de palavras variáveis, as quais denominamos seres. Além de objetos, pessoas e fenômenos. Os substantivos também nomeiam lugares, estados, sentimentos e qualidade. Diante deste conteúdo exposto no quadro, todos os alunos copiam em total silêncio quando de repente um aluno pergunta: “por que copiar se nós temos o livro?” O professor ignora a pergunta do aluno continuando a copiar a matéria no quadro. Ao observar imediatamente no livro p. 67 (conforme anexo C) percebemos que o assunto substantivo é trabalhado através das Histórias em quadrinho.

Depois de copiar, inicia a chamada nominal dos alunos e em seguida convida-os para dar o visto nos cadernos, (prática corriqueira diária de P1). Em seguida retoma o assunto no livro p.67 pedindo a duas alunas para fazerem a leitura representando as personagens da HQ, (Suriá e Natinha). Ao passo que a leitura vai acontecendo a professora interfere chamando a atenção para a entonação e o uso da vírgula, também adverte os alunos que não estão prestando atenção na leitura realizada pelos colegas. Logo após a leitura pede para que os alunos copiem e respondam a tarefa do livro. Para isso, alguns sentam em duplas pela falta do livro, outros pedem emprestado o livro a colegas de outras turmas, e em total silêncio

começam a copiar. Nenhum questionamento é feito pelos alunos nem pelo professor até o final da aula.

Nesse sentido, entendemos que não houve uma maior explanação sobre o assunto copiado no quadro, nem nas questões do livro que abordavam o mesmo assunto, confirmando o que diz Bezerra (2010, p. 39), "tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da Gramática Normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)". Sendo assim, o ensino está mais focado na abordagem de exercícios de análise e de classificação das nomenclaturas de uma gramática normativa. Essa posição surge em decorrência dos paradigmas tradicionais ainda adotados na escola.

Acreditamos que seria importante fazer com que os alunos refletissem sobre o substantivo e sua classificação, e através dessa problematização entendesse como o gênero textual HQ poderia contribuir para uma maior compreensão do uso em seu contexto, numa perspectiva da gramática reflexiva que, segundo Travaglia (1997, p.144) a gramática reflexiva serve "aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e ensinar a pensar".

No que se refere a "P2", também abordando o conteúdo "SUBSTANTIVO" aponta conceitos e classificações quanto ao sentido e a forma. No entanto, se utiliza inicialmente de uma problematização para que os alunos cheguem ao conceito e à classificação de substantivo através de exemplificações simples. E também faz uso de atividades escritas em que o aluno irá classificar os substantivos.

Temos presenciado nas escolas pesquisadas que, a maioria dos professores preocupa-se apenas em repassar conteúdos linguísticos, sem, contudo, transmitir saberes que contribuirão para a prática de seus alunos. Isso é preocupante, pois como já relatamos anteriormente, além das dificuldades de leitura, compreensão e produção de textos enfrentados pelos alunos, ainda estão presentes inúmeras regras gramaticais que parecem inúteis pela forma como estão sendo trabalhadas nas escolas. Segundo Antunes (2008):

Como essas regras são destinadas a reger, a regular os usos que as pessoas fazem, nos mais diferentes contextos e com as mais diferentes finalidades, elas não podem ser absolutamente rígidas, imutáveis, inflexíveis. Elas têm que ser funcionais, no sentido de que assumem variações, por conta do que pretendem aqueles que as usam. (ANTUNES, 2008, p.72)

Desta forma, o ensino de gramática deve servir para que o educando possa ampliar seus conhecimentos e competências para o seu uso na realidade em que está inserido, e não apenas para a realização de tarefas, provas ou concursos. Assim, para Luft (1985) seria papel da escola o de praticar a língua e não o de ensiná-la. Dessa forma, entendemos que a metodologia utilizada pela maioria dos professores de Língua Portuguesa ainda deixa muitas lacunas como afirma Neves (1990, p.12) “as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”, o que nos revela a pouca pretensão quanto a um enfoque maior ao texto.

4.1.1 Da prática docente

Ao observarmos o processo de construção de práticas docentes, com o uso da leitura e da escrita em salas do 6º ano do ensino fundamental II, e de acordo com o diálogo que se constitui entre o pesquisador e seus dados é possível uma reflexão que aponte para uma perspectiva tanto teórica quanto prática, uma vez que tomamos como ponto de partida a própria sala de aula como campo de estudo. Esse acesso direto a atuação docente nos permitiu analisar como os professores constroem suas práticas de ensino, com base ou não nas novas concepções teóricas.

Nessa perspectiva entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve buscar o objetivo de formar cidadãos competentes nas diversas situações comunicativas dentro da sociedade. Por isso, é nosso papel, enquanto professor, favorecer ao aluno oportunidades para que ele se desenvolva com mais segurança, igualdade de direitos no exercício da cidadania.

É evidente que, para o professor ter um bom domínio em sala de aula, é necessário uma formação adequada. Isso pudemos constatar nas observações que realizamos, em que alguns exercícios inovadores já são trazidos para a sala de aula, no entanto, ainda é muito presente a prática rotineira e tradicional de ensino, em que percebemos a falta de um embasamento teórico que nos permita preparar nossos alunos para a vida em sociedade, em situações reais, ou seja, despertar no aluno aspectos mais significativos nos conteúdos trabalhados, de forma que ele se torne capaz de enfrentar seus problemas de maneira mais eficaz.

Diante das situações observadas e descritas nesta análise constatamos que tanto P1 quanto P2 fazem parte de um contexto escolar bem parecido, em que ambos trabalham em escolas públicas e o livro adotado é o mesmo nas duas escolas.

Destacamos ainda que “P1” atualmente está cursando Letras e é seu primeiro ano de experiência em sala de aula, o que pode acarretar uma insegurança pelo fato de está sendo observado por outra pessoa da mesma área de ensino. Quanto a “P2” tem uma formação superior completa e trabalha a mais de seis anos com turmas do 6º ano, o que talvez lhe favoreça na condução e eficácia das propostas de atividades, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, na forma de pensar e de agir. Isso pode se fazer presente nas metodologias aplicadas pelos professores em sala de aula.

Contudo, necessitamos enfatizar que nas escolas pesquisadas há um grande desinteresse dos alunos em relação ao estudo da língua materna. Sobre o ponto de vista pedagógico percebemos que a maioria deles escreve somente para cumprir uma exigência do professor, realizando assim, a prática tradicional que está preocupada somente em desenvolver a decodificação na leitura e a reprodução na escrita. Aqui percebemos o quanto falta à prática do letramento que envolve o aluno, nas suas diferentes realidades, contribuindo assim para a formação de um sujeito autônomo enquanto leitor e produtor de textos.

Desta forma, não nos cabe, neste trabalho, apontar críticas sobre as tarefas realizadas pelos alunos, embora não possamos desconsiderá-las na tentativa de encontrar explicações para a nossa pesquisa, já que estas podem ser um reflexo da prática docente.

Ao analisarmos a atuação desses professores em sua prática docente observamos que de acordo com a nossa pesquisa P2 procura trabalhar a competência comunicativa dos alunos através do trabalho com os gêneros textuais, mas ainda assim, continuam trabalhando a gramática normativa de forma isolada. Quanto a P1, desenvolve um trabalho voltando-se ao que (Kleiman, 2008,p.17) conceitua: “o texto como pretexto” e suas metodologias estão mais voltadas aos exercícios das tarefas em cadernos para dar vistos e fazer provas bimestrais, sem procurar desenvolver práticas que leve o nosso aluno a refletir e criticar as estratégias de ensino que trabalhe o uso competente da língua.

Nesse sentido, entendemos serem necessárias algumas considerações sobre como a avaliação vem sendo compreendida na prática dos professores envolvidos na pesquisa.

4.1.2 Da avaliação

Nesta análise é possível evidenciarmos as concepções de avaliação presentes através das observações realizadas, por isso recorreremos às situações de práticas avaliativas ocorridas durante as aulas de P1 e P2 para demonstrar como tem sido compreendida a avaliação nas escolas pesquisadas.

Na escola “E” durante a realização das aulas de P1, seja nas atividades voltadas ao processo de leitura ou escrita, observamos uma avaliação voltada mais para a quantidade, ou seja, o total de vistos nos cadernos servia para justificar quantas foram as tarefas realizadas pelos alunos, o que implica sempre em atribuição de pontos ou notas, sem nenhuma referência aos acertos, erros e ou aprendizagens, mas sim no sentido de comprovação de dados numéricos atribuídos pelo professor ao aluno.

Quanto à escola “M”, com o professor P2, durante o período da observação, não presenciamos em nenhum momento a realização de uma atividade em que o professor se utilizasse dela para atribuição de pontos ou notas, mas era constante a realização de tarefas passadas para o aluno responder em sala e em casa, com explanações pontuais, pelo professor.

Diagnosticamos que a maioria das atividades passadas por P1, tanto em sala quanto para casa nem sempre eram corrigidas, mas era dado o visto nos cadernos de forma individualizada, como prova de realização de tarefas cumpridas. Nesse sentido concordamos com Libâneo, (2008, p.193) quando afirma que:

A tarefa de casa deve ser cuidadosamente planejada pelo próprio professor, explicada aos alunos, e seus resultados devem ser trabalhados nas aulas seguintes. Nada mais frustrante para os alunos de que empenhar-se nas tarefas e depois receber um mero “visto” do professor. (LIBÂNEO, 2008, p. 193)

O que pretendemos argumentar é que a realização das tarefas solicitadas pelo professor não terá significado para os alunos se eles não as compreendem, principalmente se o seu único objetivo é receber os vistos do seu professor. Nesse sentido, Hoffmann (2012, p.67) enfatiza que “[...] a ação avaliativa, como mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado”. Assim, é sumamente importante que o professor realize o acompanhamento dessas tarefas dos alunos, não apenas para dar visto, apontar erros e acertos, mas sim, na intenção de reflexão das respostas, no sentido de construção do conhecimento, numa relação de diálogo. Vejamos o que diz Freire a respeito:

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE *apud* HOFFMANN, 2012, p.79).

No panorama das escolas pesquisadas, ao fazermos a amostragem de apenas duas dessas turmas, encontramos dados estatísticos que demonstram altos índices de reprovação e repetência. A turma do 6º ano “B” da escola “M”, turno noite, que iniciou com 27 alunos matriculados, no final do ano letivo, 14 alunos foram desistentes, 01 removido, 03 reprovados e somente 09 aprovados. Na turma 6º ano “B”, da escola “E” turno manhã, eram 32 alunos matriculados e foram aprovados 26 deles, sendo 02 reprovados, 02 desistentes e 02 removidos.

No entanto, sabemos que a avaliação não pode ser vista apenas por esses dados de aprovação ou reprovação dos alunos, haja vista que esses números estatísticos revelam dificuldades em alcançar um ensino de qualidade, no entanto acreditamos que através deles podemos analisar a nossa prática e reconduzir nossas ações em busca de uma reconstrução da prática avaliativa que segundo Hoffmann (2012, p.21).

Não é tarefa simples, uma vez que a avaliação, na perspectiva da construção do conhecimento parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. (HOFFMANN, 2012, p.21).

Nesse sentido, essa construção de verdades permite que o professor, ao perceber as dificuldades que seu aluno encontra, ao posicionar-se diante do mundo, apresente novas oportunidades de conhecimento.

Na perspectiva da avaliação observamos que a prática dos nossos professores ainda trazem embutidas as marcas de uma avaliação classificatória, seja pela construção de seu interesse, seja pela dificuldade de superação desses modelos ainda tão presentes na prática, mesmo que em suas falas apresentem conceitos inovadores de avaliação, sentimos ainda certa resistência por parte dos professores no sentido de buscar alternativas de transformação dessa realidade.

Sabemos que a qualidade de ensino, através de perspectivas inovadoras de avaliação, tem sido uma busca constante para alguns professores na tentativa de superação dos modelos tradicionais tão presentes na realidade escolar. Esses modelos não asseguram a qualidade do ensino, de forma que as provas e as notas também não têm garantido a aprendizagem dos alunos de forma eficiente.

Diante o exposto, entendemos que a avaliação é um dos desafios que precisa ser repensado pelos professores em sua prática docente, pois na medida em que se estabelecem novos modelos de avaliação, muitos ainda insistem no modelo tradicional em que a avaliação

é reduzida a prática de provas, notas, registros e resultados em um determinado período letivo, de forma a cumprir as exigências burocráticas e classificatórias.

4.2 Dos questionários

Nesta subseção, apresentamos a análise do questionário aplicado aos participantes da pesquisa. O questionário foi composto por onze perguntas. A primeira é objetiva e as demais são subjetivas, oportunizando aos docentes responderem as questões de forma livre.

Na primeira questão, solicitamos informações sobre a sua formação inicial e do tempo de atuação como professores do 6º ano do Ensino Fundamental. P1 respondeu que tinha superior incompleto, Licenciatura em letras com menos de um ano de experiência e P2 com superior completo, Licenciatura em Letras, com seis a dez anos de experiência.

A segunda pergunta do questionário indagava se conheciam os objetivos dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa P1 afirma que “Sim. Conheço os objetivos do PCN por curiosidade, e por ser exigência no meu processo de formação, pelo fato de se fazer necessário para uma boa aprendizagem dos alunos”. (DADOS DA PESQUISA, 2014). Enquanto que P2 também afirma:

Sim. O mesmo tem como objetivo primordial apontar metas de qualidade que auxiliem o aluno a encarar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, capaz de compreender de que modo a leitura contribui para a formação de indivíduos capazes de desenvolverem ações práticas e transformações no meio social ao qual fazem parte (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Podemos observar na fala de P1, que a justificativa dada para o conhecimento dos PCN está limitada a duas razões: curiosidade e exigência do processo de formação. No entanto, não apresenta com clareza as condições necessárias para o ensino da Língua Portuguesa segundo esses parâmetros. Em contrapartida, P2 na sua fala, traz considerações importantes no sentido de apontar para a formação de indivíduos em suas práticas sociais das quais fazem parte.

De forma discursiva, puderam responder a terceira pergunta acerca de se considerar um leitor proficiente, e que influência isso reflete em seu trabalho. De acordo com P1:

Com relação minha leitura, percebo que deixo a desejar, mas como professor, busco sempre estar por dentro dos conteúdos, não esperar apenas pelo livro didático, e isso passa para os alunos uma vontade de participar com a mesma energia, lógico, que existem as exceções, aqueles alunos que já chegam desmotivados, com uma leitura fraca, que exige do professor um pouco mais de cautela e paciência (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Como podemos observar, o professor percebe que deixa a desejar a sua prática pedagógica, no entanto, se justifica pelo fato de os alunos chegarem à escola desmotivados e com uma leitura fraca. Entendemos que, se o professor não é um leitor proficiente, dificilmente fará despertar nos seus alunos o gosto e o prazer pela leitura, ou seja, como incentivar que os outros façam aquilo que nós não gostamos ou não fazemos.

Enquanto P2 responde:

Sim. Pois por meio dessa ação transmitimos para os nossos alunos segurança, ficando assim, mais fácil, ensinarmos o que praticamos. Mostramos que a leitura desempenhou ao longo da história (e continua na atualidade), como ferramenta proporcionada de reflexões e ideias, e quando somos leitores competentes realizamos um estudo que possa surgir questionamentos, neste viés desempenhamos o letramento (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Convergemos com o mesmo pensamento do docente quando afirma que é mais fácil ensinar aos nossos alunos aquilo que também praticamos, fazendo-os se sentirem mais seguros e comprometidos com a aprendizagem, pois muitas vezes, nos tornamos uma espécie de espelho para os nossos alunos.

Sabemos que os PCN defendem que o trabalho com a leitura tem como finalidade formar leitores competentes. Nesse sentido, na quarta questão pedimos aos participantes para explicar como têm organizado o tempo em sala de aula, para trabalhar com seus alunos essa prática. P1 respondeu-nos:

Procuro trabalhar com muita compreensão textual, expondo os textos ao máximo e dialogando com os alunos. Não sou organizada, trabalho os textos dependendo do humor da sala, propondo leituras compartilhadas ou interação dos textos em grupos, num processo lento, até se chegar a uma produção escrita que nem sempre é o esperado por falta de uma base adequada nas séries iniciais (DADOS DA PESQUISA, 2014).

P2 argumenta:

Procuramos trabalhar a leitura por dois enfoques: Um de compreensão de conteúdo do texto, outro de atenção aos recursos expressivos do texto, assim

como as características de cada gênero ou tipo, explorando também a discussão interacional e discursiva, buscando os efeitos de sentido que as escolhas do autor produzem no leitor. O texto visto como interação entre interlocutor (leitor e autor), no qual ambos vão determinar as ideias semelhantes e divergentes (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Ambos apresentam em suas falas, aspectos positivos quanto ao trabalho na formação de leitores competentes, numa tentativa de fazer diferente, bem intencionados com o trabalho com a concepção discursiva e interacional; contudo, na prática verificamos algumas lacunas quanto ao que se diz e o que de fato se pratica.

Ao perguntarmos na quinta questão sobre qual o livro didático de língua portuguesa adotados na escola e se as atividades de leitura apresentadas no livro contribuem para que o aluno se desenvolva como leitor proficiente ou se é necessário desenvolver algo a mais, tanto P1 quanto P2 afirmaram trabalharem com o mesmo livro didático (TAVARES; BRUGNEROTTO, 2012) e justificaram que se trata de um livro inovador e com ótimas atividades de leitura e escrita. P1 nos informa:

As atividades de leitura e escrita são ótimas explora a linguagem com textos atraentes, e, diferente de outros livros didáticos, este encontrou uma forma de juntar diferentes realidades, fazendo com que o prazer de aprender aumente, mas como tudo que fazemos no estudo da língua também precisamos buscar outras fontes como a internet e outros livros didáticos (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Compreendemos a partir da fala do participante que, mesmo ao citar que é necessário buscar outras fontes como a *internet*, ainda assim menciona também outros livros didáticos, demonstrando o seu predomínio por esse instrumento nas atividades, enfatizando a diferença entre esse e outros livros que talvez sejam do seu conhecimento.

P2 também afirma que:

Sem dúvida, ele é um livro inovado de textos diversificados e atraentes que dar oportunidade para que nosso alunado possa utilizá-lo de modo significativo nas diferentes esferas das atividades. Sempre é essencial algo mais, planejar situações nas quais sejam recriadas, em sala de aula, diferentes formas que levem em consideração outros contextos e não apenas a do livro didático adotado, pois como bem frisa um ditado popular: “toda unanimidade é burra” (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Vale salientar que os dois participantes trabalham com o mesmo livro didático, embora, em escolas diferentes. Isso se deve ao fato de que todas as escolas municipais quanto

estaduais que faziam parte da 9ª Gerência Regional optaram pela escolha dos mesmos livros, objetivando uma maior integração e discussão sobre a escolha e a utilização do mesmo nas suas práticas escolares.

Entendemos ainda, que os docentes compreenderam que o livro didático não pode ser visto como o único instrumento no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. E que uma boa escolha dos mesmos é de fundamental importância, com vistas a ampliar as possibilidades para um bom trabalho no processo de ensino aprendizagem dos discentes, no que diz respeito à leitura e à escrita, na perspectiva do letramento.

Na sexta pergunta eles puderam nos responder sobre as práticas e eventos de letramento utilizados com seus alunos. De acordo com P1 (DADOS DA PESQUISA, 2014), “Não tenho utilizado esses métodos de letramento, pois como os alunos têm dificuldades com leitura e escrita eu trabalho com atividades envolvendo esse método de trabalho, mais sabendo que o letramento é essencial para a formação de um leitor competente”.

Evidenciamos que, ao tratar de práticas e eventos de letramento, o docente conversou informalmente que não tinha conhecimento sobre o que era um evento de letramento, pois, durante a sua formação acadêmica, em nenhum momento teve contato com esse termo e nem com práticas de letramento.

Enquanto P2 afirma:

Como mediadora de leitura em sala de aula, usamos o método do letramento, permitindo aos nossos alunos a aprender, pensar, refletir e agir sobre suas ideias e opiniões pessoais, tomando os devidos cuidados na escolha do texto e na preparação das atividades, com leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura, leitura feita por mim, criação de biblioteca, roda de leitura, gibiteca e outros. Preparando-os para atuarem como cidadãos nos tempos e nos espaços além da escola, utilizamos a forma triangular: Leitura x Escola x Família e ainda modificamos o ato de codificar e decodificar, trazendo a leitura como prática social (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Nesse contexto, apesar de alguns equívocos de P1 em tratar o letramento como um método, P2 já possui uma concepção mais abrangente, quando enfatiza a preparação dos alunos para atuarem como cidadãos nos tempos e nos espaços além da escola, e modificando o ato de codificar e decodificar, trazendo a leitura como prática social.

Assim, acreditamos que para o professor contribuir com a ampliação dos letramentos dos seus alunos, é necessário dispor de condições para ampliação também dos

letramentos do próprio professor, das suas intervenções e das suas articulações em sala de aula.

Rojo (2009, p.11) enfatiza que “o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos[...]”.

Dessa forma, conforme a autora, as práticas que exercemos na nossa vida, sejam na escola, na família, no trabalho, entre outros, é que vão constituir os níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita.

Na sétima questão, perguntamos aos docentes como têm trabalhado os gêneros textuais na prática da leitura e escrita. P1 disse:

Para se chegar a produção de um gênero, tem que passar por um processo de apresentação, compreensão e depois do gênero em mãos, ele passa por uma correção, e volta para o aluno para que ele possa refazer, corrigindo seus erros(DADOS DA PESQUISA, 2014).

Entendemos que a resposta do professor ficou um pouco vaga, pois não fala como tem desenvolvido o trabalho com os gêneros textuais, na prática da leitura e da escrita, apenas enfatiza o processo de produção e correção de um determinado gênero.

O trabalho com os gêneros, segundo P2 acontece:

A partir da oralidade, com debates, discussões, entrevistas, seminários e apresentações teatrais entre outros. Na escrita construímos poema visual, contos, crônicas, artigo de opinião, novela, resenha, fábula, apólogo, poesia, cartum, HQs, anedotas e piadas (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Como podemos observar no texto do participante, há uma valorização tanto do ponto de vista os gêneros orais quanto os escritos, ficando claro o trabalho com os eixos de ensino do componente de Língua Portuguesa de leitura, oralidade e produção, pois esses eixos formam um conjunto de habilidades que não devem ser negligenciados na escola. Incluindo ainda a esses eixos a análise linguística, que também é importante nessa fase de ensino.

A oitava pergunta do questionário diz respeito à forma que tem sido realizado o planejamento na escola. De acordo com P1 (DADOS DA PESQUISA, 2014), “O planejamento é realizado por disciplina e no horário oposto às aulas dos professores”. Enquanto P2 diz:

De forma eficaz, procurando sempre adquirir uma nova aptidão para o ensino aprendizagem da língua portuguesa, nele somos orientados que precisamos nos reciclar quanto as nossas práticas, como: Gosto pela leitura-prazer pela profissão-determinação (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Concordamos que é necessário planejarmos nossas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, queremos ressaltar a importância do trabalho coletivo para a busca de novas soluções dos problemas encontrados. No que diz respeito à fala de P2, não nos esclareceu como era realizado o planejamento na escola: individualmente ou coletivamente, ou ainda por área de ensino ou não.

Na nona questão solicitamos aos professores a abordagem dos pontos positivos e negativos no processo de leitura e escrita nessa fase de ensino, P1 afirma que:

Nos pontos negativos destaca o fato dos alunos não chegarem ao 6º ano com uma boa escrita, que dificultava o trabalho e atrasa conteúdos, e com uma dificuldade muito grande de compreensão, que julgo ser porque muitos alunos vem (sic) de escolas que ainda trabalhem com salas de multiseriado (sic) e com métodos muito tradicionais de ensino. Já nos pontos positivos, noto a facilidade que boa parte dos alunos têm de aceitar outros métodos (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Já P2 afirmou:

Na nossa escola temos como ponto negativo: a cultura familiar do nosso alunado, o que dificulta a interação ESCOLA x FAMÍLIA uma parceria que não pode deixar de existir. Como ponto positivo: Tornar os indivíduos conhecedores do mundo, ampliação de novos horizontes, valorização pessoal das suas práticas sociais, nova forma de pensar e agir (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Percebemos na fala dos professores que os pontos negativos estão atrelados a outros fatores externos que os alunos já trazem consigo ao chegar à escola. A exemplo de P1, que cita como ponto negativo os métodos tradicionais de ensino trazido por esses educandos das suas experiências anteriores e em contraposição afirma que esses mesmos alunos tem facilidade de aceitar novos métodos de ensino. Então nos perguntamos o que seria de fato negativo.

No entanto, P2 nos apresenta que a cultura familiar do nosso alunado ainda é um ponto considerado negativo, pois, para este professor, é fundamental que se estabeleça uma parceria entre a escola e a família, no sentido de contribuir positivamente para a valorização de suas práticas sociais.

Concordamos com P2 que ainda há uma ausência enorme entre a família e a escola, muitos pais só participam da vida escolar dos seus filhos quando são chamados para reuniões ou equivalentes. E nessas situações em que estão presentes deixam claro a importância que dão aos programas do governo, que exige a frequência do aluno na escola. E pouca atenção é dada, por grande parte dos pais, ao processo de ensino e aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei 9394/96) diz em seu artigo segundo que a educação é dever da Família e do Estado. Nesse sentido, a família deve participar efetivamente da formação escolar desses alunos, estando em contato direto com a escola e professores na busca de um melhor rendimento escolar. No entanto, na prática dificilmente isso ocorre de forma natural, pois a presença destes na escola tem sido frequente quando o assunto é o bolsa família que é um programa de transferência direta de renda feita pelo governo federal que traz benefícios para famílias em situação de pobreza no Brasil.

Embora entendamos que esse período de trinta dias com cinco aulas semanais ainda é um espaço de tempo muito curto para tirarmos as nossas conclusões, consideramos de forma preliminar que as práticas desenvolvidas pelos docentes P1 e P2 são válidas, entretanto, a nossa grande preocupação é o fato de que o trabalho realizado apresenta lacunas, acerca de como a leitura e a escrita tem sido trabalhada na atualidade. Na busca de uma proposta que conduza o alunado à prática do letramento, tendo em vista algumas explicações do porquê de o ensino do português continuar ainda tão tradicional, pensamos em promover uma intervenção que colabore de forma positiva para o processo de leitura e escrita nas escolas pesquisadas.

Ao pedirmos, na décima questão, para explicarem como eles realizam o processo de avaliação, P1 responde:

A primeira nota é aplicada de forma tradicional, mas procuro elaborar questões atraentes e de fácil compreensão. As demais notas do bimestre são mais dinâmicas, produções textuais são exemplos, e também são avaliados diariamente através do compromisso, participação, organização, etc. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

P2 enfatiza:

Empregamos diferentes estratégias de avaliação, de forma contínua, e não apenas em um momento de processo. Partimos de uma avaliação formativa, onde o aluno tem a oportunidade de expressar seus progressos no dia a dia, verificando o estágio de aprendizagem dos mesmos em relação a certos conteúdos, assim observamos em que aspecto apresenta dificuldades e deve

empenhar-se mais para reverter à situação. Sabemos que os resultados das avaliações nos servem para uma prática reflexiva, e quando necessário, para o redirecionamento do processo de ensino aprendizagem. A avaliação deve ser vista também como instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência não só das suas dificuldades como também de seus avanços e potencialidades (DADOS DA PESQUISA, 2014).

As respostas dos professores sobre a avaliação nos propõe uma reflexão sobre a forma como esta tem sido trabalhada por eles em sala de aula. Vejamos que P1 inicia sua fala tratando especificamente das notas realizadas bimestralmente, ou seja, a avaliação como produto. Entretanto, P2 apresenta a avaliação como processo, a partir de uma prática reflexiva, que conduz o redirecionamento do ensino e da aprendizagem, das dificuldades e avanços dos educandos.

Na última questão, ao indagarmos se as estratégias de ensino utilizadas por eles em sala de aula correspondem a de um professor mediador que visa à formação do aluno crítico, capaz de atuar nas diferentes práticas que a sociedade oferece, veja o que comenta P1: “Sim. As estratégias de ensino utilizadas por mim são essenciais para formar um aluno crítico, pois consigo perceber, logo nas primeiras semanas, o avanço dos alunos que não apresentam um nível regular de criticidade.” (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Para uma melhor compreensão, vejamos o que diz Solé (1998), a respeito das estratégias de compreensão leitora,

[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (SOLÉ, 1998, p.70).

Nesse sentido, a autora ainda afirma que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada, que envolve o cognitivo e o metacognitivo e, portanto, significa dizer que esses procedimentos não devem ser ensinados como técnicas, ou habilidades específicas. Dessa forma, ao ensinar essas estratégias de compreensão leitora, o uso desses procedimentos deve ser transferido sem maiores dificuldades para as várias situações de leituras.

Ao responder sobre as estratégias de ensino, e o papel do professor mediador, P2 afirma que:

Para bem cumprir esse papel de sujeito na condução de professor –mediador na formação do indivíduo, o nosso objetivo maior está sempre presente no

dia a dia de trabalhar a leitura como fonte de conhecimento e como fruição, sugerindo e estimulando leituras que despertem a vontade de ler e permitam a descoberta, procuramos oferecer situações de aprendizagem motivadoras e produtivas. Para isso, buscamos atividades que possam levá-lo a refletir, comparar, analisar e posicionar-se criticamente, argumentar, julgar, fazer generalizações, perceber intenções, apontar contradições, estabelecer relações, diferenciar fato de opinião e ainda perceber efeitos de sentido. Garantindo assim, espaço para que o nosso aluno faça suas escolhas de acordo com a sua realidade (DADOS DA PESQUISA, 2014).

De acordo com a fala de P2 e das observações realizadas, em sua sala de aula, constatamos que a sua prática condiz com as teorias aqui apresentadas. Como podemos observar, um dos seus objetivos principais é trazer para a sala de aula o contexto do aluno e a partir de então, trabalhar os conteúdos apresentados tanto no livro didático como também através de outros recursos.

No que diz respeito ao seu trabalho de mediação, este prioriza o relacionamento professor-aluno, de forma dialógica; através de um estudo reflexivo que permite aos educandos desenvolverem-se como sujeitos ativos. Além disso, P2 traz propostas inovadoras, no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita, através dos gêneros textuais, com o uso das seqüências didáticas, proposto neste trabalho.

Quanto às observações realizadas com P1, percebemos o quanto ainda está arraigado o conceito de se trabalhar o modo tradicional de ensino, em que percebemos uma preocupação somente com a nota. No que se refere à participação do aluno em sala de aula, percebemos que, grande parte deles são passivos e não conseguem expor suas dificuldades e, muito menos desenvolver-se como construtores dos seus próprios textos, isto porque não lhes são oferecidas as condições necessárias.

Quanto ao livro didático, este tem sido, na maioria das vezes, o único instrumento utilizado para o seu trabalho em sala de aula, enfatizando o ensino da gramática de forma descontextualizada e, por conseguinte, não atendendo as teorias que defendem o uso do contexto para desenvolver as competências comunicativas do aluno.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A elaboração desta proposta tem por base as análises realizadas sobre a prática de ensino dos docentes, investigados nesta pesquisa, acerca do processo de leitura e escrita, em que constatamos haver, ainda, pouca ênfase no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos nesta etapa da escolaridade, e que o livro didático, é na maioria das vezes, o instrumento que media o ensino e a aprendizagem.

O objetivo é de organizar grupos de estudo, com o escopo de elaborarmos sequências didáticas, embasadas numa prática sociointeracionista, através de exercícios múltiplos que ofereça aos alunos técnicas e instrumentos para desenvolver a leitura e escrita em diferentes situações de comunicação.

Nesta perspectiva, este trabalho se justifica, por se tratar de uma atividade pedagógica, organizada de forma sequencial, em que podemos mediar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais estruturada e planejada, e por sua vez, auxiliar no trabalho do professor, como ferramenta metodológica, contribuindo, para o aprendizado no que diz respeito aos objetivos ou finalidades de cada situação comunicativa, como afirma Solé (1998, p. 93), “haverá tantos objetivos como leitores em diferentes situações e momentos”.

Desta forma, nos propomos a organizar oficinas pedagógicas, entendidas aqui como roteiros de estudo e reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita, a serem realizadas com os docentes de 6º ano nas escolas onde estamos desenvolvendo a pesquisa. Estas oficinas serão compostas por quatro atividades, com duração de duas horas cada uma, com objetivos gerais e propósitos semelhantes, variando os objetivos específicos e orientações a serem desenvolvidas, através das sequências didáticas.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 83), a sequência didática tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Ainda, para os autores, esta se realiza, de forma organizada e sistemática, através de atividades sobre determinado gênero textual que desenvolvemos na escola, com o objetivo de conduzir o aluno a novas práticas de linguagem, em que o gênero é o eixo organizador das sequências enquanto instrumento de mediação.

Assim, o papel da sequência didática é o de proporcionar essas atividades à transposição didática adequada aos conhecimentos dos gêneros e a sua esfera de circulação, à luz das orientações metodológicas e dos princípios que o norteiam.

A sequência didática para Schneuwly e Dolz (2004) prevê um trabalho em espiral em que o indivíduo tem por base os conhecimentos que já possuem para transformá-los. Assim, a produção escrita parte do que o aluno já consegue produzir no gênero solicitado, em busca de melhorar seu texto.

Apresentaremos, no subtítulo que se segue, a estrutura de base, representada por Schneuwly e Dolz (2004) para a produção de sequências didáticas.

5.1 Esquema da sequência didática

Com base no exposto acima, verificamos que um ponto primordial para o desenvolvimento de uma sequência didática é a **apresentação da situação**. Este é o momento da exposição de uma situação de comunicação que objetiva à construção de uma representação do trabalho a ser desenvolvido e que será aprimorado na busca de uma produção final.

Após a apresentação da situação, inicia-se a **produção inicial**, através da primeira tentativa, em que é possível perceber os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero a ser trabalhado. Assim, o professor, tendo o conhecimento sobre o que o aluno já sabe sobre o gênero, lança mão dos módulos. Esses módulos consistem no trabalho de superação dos problemas que surgem na produção inicial, não havendo um limite de módulos, haja vista que dependem dos aspectos a serem trabalhados para aprimorar as habilidades dos alunos.

Por fim, chegamos à **produção final**, que surge para colocar em prática os conhecimentos que lhes foram fornecidos em etapas anteriores como um momento processual e não como um produto.

Apresentamos a seguir uma sequência didática, construída por nós, a partir de uma situação real de negligência de mediação leitora e escritora, observada nas aulas de P1, no momento em que trabalhava o texto “O Rei Sapo” proposto pelo livro didático⁶.

5.2 Modelo da sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO TEXTUAL: CONTO DE FADAS

ERA UMA VEZ

⁶ “O Rei Sapo” texto encontrado no anexo A deste trabalho e no capítulo cinco como ferramenta para o desenvolvimento da sequência didática – Conto de fadas.

Esta proposta de Sequência Didática foi elaborada como pré-requisito para a disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e Escrita, do Mestrado Profissional em Letras, e está fundamentada em Schneuwly e Dolz (2004) e Solé (1998) como atividade a ser posta em prática na sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas na qual realizamos a pesquisa, com o objetivo de melhorarmos o nível de leitura e escrita dos nossos alunos que, nessa fase de ensino, muitos ainda apresentam dificuldades no processo de leitura, escrita e produção textual.

Este trabalho justifica-se por contribuir de forma significativa no processo de leitura e escrita desses educandos, haja vista que, eles necessitam se tornar leitores mais críticos, sujeitos de sua própria história. E os contos de fada surgem como narrativas que divertem e ensinam, já que a magia e o encanto dos contos sempre atraem a atenção das pessoas, principalmente de crianças, nessa fase de ensino. Nesta perspectiva, propomos que outros professores possam apropriar-se deste trabalho como possibilidade de melhorar a prática pedagógica no âmbito da leitura e da escrita.

Assim, o trabalho com a Língua Portuguesa tem como objetivo habilitar o aluno a empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social, e a escola tem o papel de oportunizar os estudantes a utilizarem as línguas orais e escritas de modo significativo, promovendo o domínio dos quatro eixos: ouvir, falar, ler e escrever, garantindo-os o acesso à cultura letrada, dado que muitos são os objetivos da leitura.

A sequência didática, aqui apresentada, será desenvolvida com a proposição de quatro módulos, com duração de duas horas/aulas cada, pertinente à execução de cada atividade. Para isso, utilizaremos algumas estratégias de leituras propostas por Solé (1998) para a realização de uma leitura efetiva em sala de aula, objetivando tornar os alunos bons leitores, não apenas no processo de decodificação, mas capazes de atribuir sentido aos textos com os quais interagem, com mais interesse e maior participação nas aulas, tanto na oralidade quanto na escrita.

O gênero textual escolhido para trabalhar foi “conto de fadas” ao considerarmos a afirmação de Machado (2002. p. 82) ao dizer que “[...] os contos de fadas continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores. Não saíram de moda, não. Continuam a ter muito que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano”. Portanto, os contos de fadas tradicionais se revelam como um precioso acervo que nos permite brincar e ampliar a visão crítica a partir de pouquíssimos elementos e valores universais, conforme as histórias vão sendo recontadas em

diferentes tempos, ganhando novos elementos, sem, contudo, perder sua essência. (Machado, 2002).

MÓDULO 0 – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Objetivos: favorecer ao aluno a compreensão sobre a leitura de um conto de fada.

Atividade: Apresentação da SD, envolvendo o gênero textual contos de fadas, dividido em módulos de leituras, destacando todas as etapas necessárias à sua aplicabilidade.

Área do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Trabalho interdisciplinar: História, Português e Artes.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 99) “A apresentação da situação inicial é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação da atividade de linguagem a ser executada” Assim, neste módulo, pretendemos ativar inicialmente os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual conto de fadas, situando-os em um período histórico e ao maravilhoso mundo da fantasia, apresentando-lhes como irão se desenvolver as atividades propostas de leitura de um conto de fadas e por quanto tempo iremos trabalhá-lo.

Segundo Machado (2002, p.68), as histórias populares conhecidas como contos de fadas, “[...] Muitas vezes, são consideradas apenas “histórias infantis” e por isso, vistas como pouco importantes, [...]” ou “por serem consideradas pouco importantes e sem nobreza literária, se acha que podem então ser destinadas às crianças”.

Nesse sentido, a autora faz considerações ao preconceito sofrido pelos contos de fadas, quando enfatiza que os críticos e a Academia não os prestigiam, demonstrando que esses preconceitos são explicados, provavelmente, por serem criações populares, ou seja, foram feitos por artistas do povo, pessoas anônimas, e não por escritores reconhecidos.

MÓDULO 1 – MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA DO CONTO

Objetivos: Familiarizar o gênero textual conto de fadas, a ser lido pelos alunos.

Atividades: - Apresentação do Conto O Rei Sapo;

- Motivação para leitura e compreensão oral do conto de acordo com as etapas previstas;
- Inferências dos alunos e professor (a) sobre a exploração oral do conto em estudo.

Professor, neste módulo você precisa fazer uma série de inferências, de modo que os conhecimentos prévios dos alunos sejam acionados acerca do conto de fadas. Inicie esta Sequência Didática, conversando com seus alunos sobre contos de fadas, explicando-os o conto que será lido e por que será

feito essa leitura. Solé (1998) esclarece que, para que a atividade de leitura seja motivadora para alguém, é necessário que o conteúdo esteja ligado aos seus interesses. Ainda para a autora, “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa, e que em diversas situações ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar” (Solé, 1998, p.43).

Sugestão:

Alguém dessa sala já leu ou ouviu algum conto de fada? (Permitir nesse momento que os alunos que conhecem algum conto, relatem a história) . Hoje seremos (re) apresentados ao conto.

Observem o conto “O Rei Sapo”, vejam que é extenso, por isso vamos fazer a leitura em duas aulas, em que vocês vão perceber que acontecem muitas coisas com os personagens, e que precisamos compreender por que elas acontecem e o que nós pensamos sobre essa história.

Vamos observar inicialmente duas imagens que serão postas no quadro - uma coroa e um sapo. Partindo do conhecimento prévio dos alunos a respeito de contos, tentaremos cogitar as várias possibilidades de título a partir da ilustração em questão. Em seguida, escreveremos o título que foi sugerido pela imagem no caderno (folhas, quadros, data show, computador, quadro negro).

Discutiremos, também, sobre a possibilidade que temos de compreender o texto, partindo da simples leitura do título, visto que nos dão pistas eficazes com o que nos depararemos. Depois de trabalhar o título, vamos em dupla imaginar o que vai acontecer na história, como se fôssemos detetives. Observem as ilustrações e, em seguida, vamos ver se todos nós pensamos da mesma forma e, quando lermos, vamos ver se coincide ou não com o nosso pensamento. Deixando que a criança perceba o mundo de fantasia, deduzam seu significado mediante as ilustrações e inferências de colegas e professor (a).

Depois de um tempo, o (a) professor (a) pede para que algumas duplas informem suas previsões para comparação, introduzindo a **motivação** para a leitura, através de questionamentos: Vocês já conheciam esse conto?

Segundo Solé (1998, p.155), “[...] ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa”. Para a autora essa motivação acontece quando se planeja a tarefa da leitura e seleciona criteriosamente os materiais a serem trabalhados, abordando situações de contexto de uso real que faz com que o leitor avance em seu próprio ritmo, elaborando sua própria interpretação. Veja o que diz Solé (1998) a esse respeito:

As situações de leitura mais motivadoras [...] são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler [...] motivar as crianças para leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. (SOLÉ, 1998, p.92).

Nesta perspectiva, as práticas de letramento visam o desenvolvimento da leitura e escrita de maneira colaborativa, em que estas não podem ser realizadas apenas como obrigação escolar, mas, como meio que dispomos para atingir inúmeros objetivos, como adquirir informações, ativar a imaginação e a fantasia, mas também, refletir de forma crítica, ética e democrática sobre a realidade onde estamos inseridos e a sua tomada de posição diante das dificuldades diagnosticadas.

MÓDULO 2 – LEITURA INICIAL DO CONTO

Texto: O Rei Sapo (Jacob Grimm; Wilhelm Grimm, Bianca Encarnação (Adaptado))

Objetivos:

- Perceber o aspecto interativo dos textos lidos e a função social deles.
- Ampliar a competência dos alunos na compreensão oral de textos.
- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
- Desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão.
- Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo as questões propostas pelo professor, expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor.

2.1 Início da leitura

Ao iniciar a leitura, é necessário recapitular as informações obtidas até o momento, a fim de possibilitar aos leitores a motivação e a comprovação (ou não) de suas hipóteses.

Sugestão:

Tudo o que nós dissemos ou pensamos que vai acontecer, talvez não aconteça, pois os autores nos dão pistas que podem ser falsas ou não, por isso vamos propor aos alunos que façam uma leitura em

silêncio e se não entenderem, os alunos sublinhar a palavra, para depois fazerem uma leitura em voz alta, porque como é um texto comprido, podemos alternar a leitura. O professor lê alguns trechos em voz alta e os alunos leem outros de forma silenciosa. Escutem bem e acompanhem no livro

INFORMAÇÃO IMPORTANTE!

Os Irmãos Grimm

Jacob e Wilhelm Grimm, conhecidos como os irmãos Grimm, nasceram na Alemanha em 1785 e 1786, respectivamente. Esses irmãos ficaram famosos por se dedicar ao registro de antigas narrativas de tradição oral, como os contos de fadas e as fábulas infantis, entre eles “Rapunzel”, “A Bela Adormecida” e “João e Maria”, “O Lobo e os sete cabritinhos” e “A raposa e os gansos”. (TAVARES; BRUGNEROTTO, 2012).

Entre os grandes autores, além dos irmãos Grimm, encontram-se o francês Charles Perrault, que deu vida à Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, Pequeno Polegar e Gato de Botas; Andersen, que nos presenteou com a história do Patinho Feio; Gabrielle-Suzanne Barbot, a Dama de Villeneuve, com a Bela e a Fera e Charles Dickens, com o Conto de Natal e a história de Oliver Twist. No Brasil, a maior conquista foi Monteiro Lobato, cuja obra ainda hoje serve de base ao início literário de muitas crianças (MACHADO, 2002).

2.2 Durante a leitura

Este momento de leitura em voz alta (de alguns trechos) traz a possibilidade de trabalharmos os aspectos de entonação e clareza de dicção, recapitulando em cada trecho as hipóteses e as previsões para que o professor possa dirigir a discussão prévia e posterior com apoio e supervisão.

Nos PCN são propostas várias razões para a leitura realizada pelo professor, entre elas citamos a “vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação” (1997, p.42). Nesse sentido está de acordo com o propósito a que almejamos com o gênero abordado.

2.2.1 Primeiro trecho

O (a) professor (a) lê na página 56: primeiro trecho: Era uma vez, (...) fundo do poço. (1º ao 5º parágrafo) Recapitula e problematiza, ajudando aos educandos a interpretar o que foi lido e motivando-os a fazer previsões. Aconteceu o que tínhamos imaginado antes de ler? O que vocês acham? Algum elemento novo que não tinham nem imaginado? E os personagens? Por que a princesinha estava chorando? O que será que vai acontecer agora que a bola de ouro caiu dentro do poço?

2.2.2 Segundo trecho

Agora chegou a vez de vocês realizarem a leitura. Vocês irão dar continuidade a partir do trecho [...] Sossega e não chores [...] até um ser humano” (6º ao 10º Parágrafo).

Esse momento é indicado para fazer previsões sobre o que vai acontecer. O (a) professor (a) motiva os alunos e pede para que um deles explique o que aconteceu no trecho lido e direciona perguntas para facilitar a compreensão da turma sobre a leitura realizada.

Sugestão: o que a princesinha ofereceu ao sapo? Qual o acordo feito entre o sapo e a princesinha? Por que os bens tão valiosos que a princesa ofereceu não despertou interesse do sapo? Porque o sapo queria ser o companheiro da princesinha? Você acha que o sapo acreditou na princesinha? Por que a princesa queria recuperar sua bola de ouro já que ela é tão rica? Haveria algum valor além do material?

2.2.3 Terceiro trecho

O (a) professor (a) dá continuidade à leitura em voz alta, iniciando na página 57, “Quando o sapo recebeu a promessa [...] bateu na porta e gritou: [...]. (11º parágrafo ao 14º).

Pede para que recapitem as informações e, se possível, instiguem para que digam o que vai acontecer, o professor vai mediando perguntas que permitam antecipações ou, pelo menos, expectativas.

Sugestão: a menina cumpriu o combinado? Quem estava batendo e gritando para abrir a porta? Quem foi abrir a porta? Você acredita que ela ficou surpresa? Por que ela sentiu medo?

2.2.4 Quarto trecho

Depois desse momento oriente as crianças a lerem em silêncio “[...] Filha do rei [...] na porta e gritava [...]”. (15º parágrafo ao 22º).

Após a leitura, memorizam-se as previsões já realizadas anteriormente, desde o título até o momento, solicitando dos alunos que expliquem o que eles acreditam que vai acontecer. Neste momento é importante que as crianças argumentem e que o professor escreva no quadro negro (folhas, cadernos, entre outros) as previsões. Depois disso, a tarefa pode ser interrompida até o dia seguinte.

2.2.5 Quinto trecho

O restante da leitura da p.57 e p.58 segue o mesmo procedimento, lendo de forma alternada alunos e professores articulando uma leitura compartilhada.

Depois da leitura, propomos trabalhar a recapitulação oral de maneira mais geral, ou seja, a história completa, fazendo com que eles compreendam o essencial do texto, os detalhes, o ambiente onde os fatos ocorrem (no poço, no castelo e no quarto da princesa) enfim, o enredo. Propô-los um resumo escrito, onde eles possam omitir, selecionar ou substituir informações tentando incentivá-los a descobrirem o significado das palavras sublinhadas anteriormente no livro através do contexto, de dicionários ou mesmo com consulta a outro colega.

A partir da leitura, podem ser realizadas outras tarefas de acordo com o interesse de cada professor (a): transcrever diálogos, produzir paródias, trabalhar com as características de um texto narrativo, personagens antagonistas e protagonistas, características físicas e psicológicas dos personagens, narrador observador e narrador personagem.

Professor: observar que, neste conto, o narrador é observador, aquele que não participa da história, apenas observa, assiste aos acontecimentos.

Ex.: Que palavras, no texto, caracterizam a princesa e o lugar onde ela se encontra?

Propor trechos do texto para que identifiquem expressões usadas pelo narrador para referir-se a protagonista da história. (Filha do Rei, princesinha, menina).
Com que objetivo esse recurso foi empregado? (Para evitar a repetição da mesma palavra no texto, tornando a leitura mais fluida e o texto menos cansativo).

Consoante Solé (1998), tudo que pode ser feito antes da leitura tem como finalidade proporcionar uma aprendizagem significativa, de forma que o aluno possa transformar-se em leitor ativo, ou seja, “alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura [...], aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos” (SOLÉ, 1998, p.114).

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM O EIXO DA ORALIDADE

1 JORNAL FALADO

Objetivos:

- Organizar informações sobre o conto “O Rei Sapo”;
- Desenvolver a expressão oral, a interpretação, o raciocínio, o espírito de cooperação e a socialização;
- Sintetizar ideias e fatos.

Passos:

1. Formação de pequenos grupos;
2. Apresentação do tema para pesquisa;
3. Cada grupo pesquisa e apresenta o conto de forma lúdica e criativa;
4. Os outros grupos sintetizam as ideias;
5. Com a ajuda do (a) professor (a), os alunos elaboram as notícias para apresentação, de forma bastante criativa;
6. Socialização do jornal aos colegas (ou outras turmas da escola).

AVALIAÇÃO

- Discussão com a turma sobre o momento da atividade que mais gostaram e por quê? E que ensinamentos podemos tirar para o grupo?

Dinâmica: Conto de fadas**2 JÚRI SIMULADO****Objetivos**

- Estudar e debater um conto, levando todos os participantes do grupo a se envolverem e tomarem uma posição.

Participantes: Juiz, advogado de acusação, advogado de defesa, testemunhas, corpo de Jurados e público.

Passos:

1. O professor (a) apresenta o tema a ser trabalhado;
2. Orienta os alunos para a participação de cada um;
3. Informa sobre o que é um júri, quem abre sessão e sobre a acusação e defesa;
4. Advogado de acusação (promotor) acusa o réu ou ré (a questão em pauta).
5. Advogado de defesa defende o réu ou a ré. Advogado de acusação toma a palavra e continua a acusação;

6. Intervenção de testemunhas, uma de acusação. Advogado de defesa retoma a defesa.

Intervenção da testemunha de defesa;

7. Jurados decidem a sentença, junto com o juiz;

8. O público avalia o debate entre os advogados, destacando o que foi bom, o que faltou.

Leitura e justificativa da sentença pelo juiz.

AVALIAÇÃO

▫Que proveito tiramos da dinâmica? O que mais nos agradou? Como nos sentimos?

▫O que podemos melhorar?

Elaboração de cinco questões para a sentença do Juiz(votação dos jurados)

1. A princesa deve ser culpada pelo não cumprimento natural de sua promessa feita ao sapo?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
2. Tudo é válido para conseguir o que se deseja? Até mesmo negligenciar o que foi prometido desde que já tenha conseguido o que tanto foi almejado?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
3. Tem validade uma promessa que é cumprida forçadamente?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
4. É digno um ser que maltrata o outro?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
5. A princesa é merecedora de alguma ação que condiz com o tratamento que foi dado ao sapo?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

Fonte: Bem (2012).

MÓDULO 3 – INTERTEXTUALIDADE COM O CONTO

Objetivo: enriquecer a interação com o texto, possibilitando-os a troca de conhecimentos usados na formação de opiniões.

Professor retome mais uma vez os conhecimentos prévios, a curiosidade e a imaginação das crianças de modo que relacionem o conto com outros gêneros textuais. A ideia principal é fazer com que eles consigam relacionar o gênero textual conto de fadas com os demais apresentados, inclusive aqueles voltados ao universo da criança.

Sugestão: se possível assistir com os alunos ao filme “A princesa e o Sapo”, a fim de observarem como se construiu a paródia do conto O Rei Sapo (se necessário retomar uma discussão sobre paródia).

Atividades:

- Comparar o conto “O Rei Sapo” com a história do filme “A Princesa e o Sapo”, citando as semelhanças entre os sapos dessas histórias;
- Explicar como as garotas ficaram sabendo que os sapos eram príncipes;

- Propor que os alunos assistam alguns filmes que foram baseados em contos de fadas: Shrek, Encantada, Deu a louca na Chapeuzinho e Deu a louca em Branca de Neve;
- Relacionar esse conto com o conto “Uma menina chamada Chapeuzinho Azul”.

MÓDULO 4 – PRODUÇÃO ESCRITA

Objetivo: Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Professor, finalizada a etapa de compreensão oral do texto estudado chegou a hora de participarmos da produção escrita. Propomos que os alunos, em dupla, escrevam a sua compreensão do conto, respeitando a sequência lógica dos fatos narrados. É importante possibilitá-los a participação em atividades que atendam às necessidades específicas dessas crianças, diagnosticando as reais dificuldades e possíveis soluções para os desvios ou erros recorrentes de escrita. Na atividade escrita, o aluno deve aprender que escrever é também reescrever. Para isso é importante que, ao escolher o gênero textual para realização das atividades escritas seja realizado todo o processo de inferências para compreensão de tal gênero, possibilitando aos seus alunos os conhecimentos necessários à sua produção.

A proposta de ensino da escrita, aqui, está fundamentada na perspectiva do letramento, em que envolve uma situação comunicativa que faz uso da língua escrita e a mobilização de diversos sujeitos e seus diferentes saberes, unidos por um interesse comum. As práticas de letramento, conforme já vimos, visam o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira colaborativa, próximas das práticas sociais de letramento da sociedade, sempre ligadas a um contexto (KLEIMAN, 2007).

4.1 Escrita e reescrita

Atividades:

Como sugestão de atividade escrita, propomos que os alunos, em dupla, escrevam e reescrevam a sua compreensão do conto respeitando a sequência lógica dos fatos narrados.

Diante desse trabalho, é importante que o professor acompanhe a ação das crianças, orientando quanto ao uso de alguma letra ou outra, ou estimulando a recapitulação da história.

Vale salientar que as interferências do professor precisam ser percebidas pelos alunos e não simplesmente apontadas. Após a produção, as leituras devem ser compartilhadas, socializadas e sempre enfatizando as competências bem desenvolvidas pelos estudantes.

Normalmente, após um texto, nos deparamos com a sua compreensão e interpretação, no entanto, acreditamos que, diante a tantas possíveis participações, seria desnecessária ou mesmo repetitiva essa proposta de atividade, visto que, se essa ação de fato for realizada, não há motivos para o exercício monótono de perguntas e respostas.

É importante possibilitar aos alunos a participação em atividades que atendam as necessidades específicas dessas crianças, diagnosticando as reais dificuldades e possíveis soluções para os desvios ou erros recorrentes de escrita. Na atividade escrita, o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM O EIXO DA ESCRITA

- Transformação do Jornal falado para o jornal escrito;
- Transformação do Gênero textual Júri Simulado para HQ;
- Transformação do conto em fábula.







Professor é importante que ao escolher o gênero textual para realização das atividades escritas seja realizado todo o processo de inferências para compreensão de tal gênero, possibilitando aos seus alunos os conhecimentos necessários à sua produção e a sua forma de circulação.

Sugestão 1: HQ

Em forma de quadros:

1.	2.	3.
4.	5.	6.

Em forma de balões:

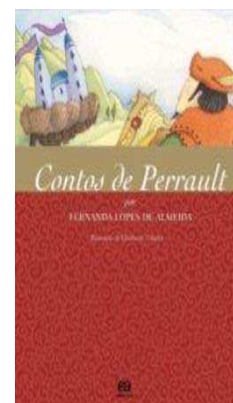
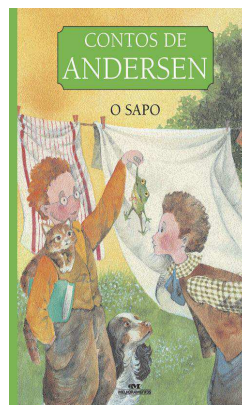
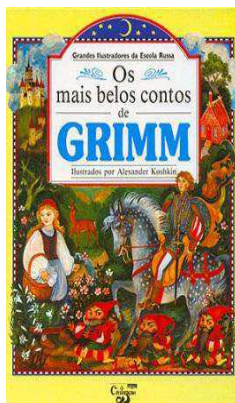
AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada através de observações, como um conjunto de ações que têm como finalidade obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Ela deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem e não somente em momentos específicos.

É pertinente ao professor analisar sua prática pedagógica e adequá-las às necessidades constatadas, de forma que a avaliação seja um instrumento que possibilite verificar os avanços e a postura colaborativa de trabalho em equipe.

Nesse sentido, devem explorar diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem, bem como a leitura, interpretação e compreensão de textos, a produção de textos orais e escritos, reflexão e análise de conhecimentos linguísticos. Por conseguinte é importante salientar que, despertar o interesse e o prazer em ler e escrever é uma prioridade do ensino de língua materna.

SUGESTÕES DE LEITURAS PARA O PROFESSOR



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização em foco - projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Brasília: MEC: SEB, 2012.

BEM, Luciana. **Oficina**: O uso dos contos de fadas na aprendizagem (2012). Disponível em: <http://psicopceara.com.br/wp-content/uploads/2012/12/Oficina-02_-Contos-de-fadas-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

MACHADO, A.M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, R. A. A; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de Saber Português: 6º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

SUGESTÕES DE FILMES

A PRINCESA e o Sapo. Direção: Ron Clements e John Musker. Produção: John Lasseter. EUA: Walt Disney Pictures, 2009. 1 DVD (97 min), color.

ENCANTADA. Direção: Kevin Lima. Produção: Barry Josephson e Barry Sonnenfeld. EUA: Walt Disney Pictures, 2007. 1 DVD (107 min), color.

DEU a louca na Chapeuzinho. Direção: Todd Edwards, Tony Leech e Cory Edwards. Produção Preston Stutzman. EUA: Kanbar Entertainment, 2004. 1 DVD (80 min), color.

DEU a louca na Branca de Neve. Direção: Steven E. Gordon e Boyd Kirkland. EUA: Kickstart Productions; Alemanha: BAF Berlim Animation Film, 2009. 1 DVD (75 min), color.

5.3 Proposta de oficinas: construção de sequências didáticas

A nossa proposta de intervenção é trabalharmos com as sequências didáticas, enquanto instrumento de mediação leitora e escritora, por acreditarmos que essa atividade sequencial, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), Solé (1998) e Cosson (2007) trazem aportes válidos para o processo de leitura e escrita, de forma a contribuir com a prática pedagógica de nossos professores.

Nesta perspectiva, temos por objetivo formar um grupo de estudo permanente, com professores do 6º ano do Ensino Fundamental II, com a finalidade de refletir sobre as teorias e sua aplicabilidade na prática docente. Para isso, elaboraremos sequências sobre leitura e escrita, com os professores, com orientações claras, objetivos bem definidos e com atividades, que podem ser utilizadas na escola ou fora dela, contanto que sejam significativas para o alunado, contribuindo assim para a formação de leitores e escritores proficientes.

A elaboração de duas oficinas a serem realizadas nas escolas E.E.E.F. Joaquim Nabuco e E.M.E.I.F. Mozart Rodrigues, no município de Bonito de Santa Fé-PB, tem a finalidade de oportunizar a formação dos dois professores pesquisados, neste trabalho e outros, da rede pública, que trabalhem com o 6º ano do ensino fundamental. O escopo é encontrarmos respostas para as dificuldades detectadas nas observações desta pesquisa, como também aprofundar os conhecimentos teóricos que norteiam o trabalho com as sequências didáticas e assim, elaborarmos juntos, uma transposição didática desses conhecimentos, para a nossa prática docente, atendendo desta forma a proposta do PROFLETRAS.

Entendemos que a construção dessas sequências didáticas, a partir de um embasamento teórico, irá subsidiar melhor o professor a suprir as lacunas ainda evidenciadas no trabalho docente quanto à ausência do planejamento, ensino e avaliação.

Quanto à organização das oficinas, pensamos utilizar o horário disponibilizado pelas duas escolas, envolvidas nesta pesquisa, para o planejamento dos professores do 6º ano do ensino fundamental que trabalham com Língua Portuguesa.

Queremos destacar ainda que, a nossa intenção é dar prosseguimento a estas oficinas e nos parece pertinente inserir, a cada etapa, novas turmas de estudo que contemple outros anos/série ou ciclos, de forma que, aos quatro anos consecutivos tenhamos propostas de trabalho bem fundamentadas, ampliadas e revisadas que contemplem as novas estratégias de planejamento, ensino e avaliação.

Com isto queremos formar multiplicadores de uma proposta de formação continuada, em que poderemos aprofundar teoria e prática, com fins de desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para o ensino aprendizagem, de forma a dar uma contribuição para a Secretaria de Educação da cidade de Bonito de Santa Fé-PB.

A primeira oficina tem como proposta conhecermos as concepções de Schneuwly e Dolz (2004) e Solé (1998), sobre a sequência didática através dos gêneros textuais, bem como a proposta de Cosson (2007) no que diz respeito à sequência básica e a expandida. Para isso abordaremos os objetivos gerais e específicos, e as orientações necessárias à sua realização, como também o esquema passo a passo e as propostas de estratégias para a elaboração de uma sequência didática.

A segunda oficina tratará da elaboração prática de uma sequência didática a partir das orientações apresentadas na primeira oficina, como também da escolha de um gênero textual realizado pelos docentes, que seja adequado à aplicação nas turmas do 6º ano do Ensino fundamental. O intuito é que, no final, os resultados deste trabalho sejam socializados entre os participantes a fim de uma reflexão crítica sobre as contribuições que estas podem trazer ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao término da segunda oficina, elaboraremos coletivamente um quadro com sugestões para outras oficinas futuras, com as escolhas das temáticas a serem discutidas, objetivos e os demais gêneros a serem trabalhados através das sequências didáticas.

METODOLOGIA

A proposta com as oficinas tem sua origem nas observações realizadas em duas escolas públicas da cidade de Bonito de Santa Fé- PB, a fim de conhecermos o trabalho pedagógico de dois professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental II, no que diz respeito à prática de leitura e escrita em sala de aula.

OBJETIVO GERAL

Formar um grupo de estudo permanente, com professores do 6º ano do Ensino Fundamental II, com a finalidade de refletir sobre as teorias e sua aplicabilidade na prática docente.

LOCAL E DURAÇÃO DAS OFICINAS:

As duas oficinas serão realizadas nas Escolas E.E.E.F. Joaquim Nabuco e E.M.E.F. Mozart Rodrigues da cidade de Bonito de Santa Fé-PB, no ano 2016, com uma duração total de oito horas. A oficina será subdividida em quatro atividades que contemplam duas horas cada uma.

PÚBLICO ALVO:

Os sujeitos envolvidos constam dos dois professores observados nesta pesquisa, assim com gestores, bibliotecários das escolas e outros professores que atuam no 6º ano do ensino Fundamental II.

RECURSOS:

Som, CD, data show, computador, impressora, fita dupla face, textos impressos, folhas de ofício, lápis hidrocor, E.V. A, lápis e caneta, livros, revistas, gibis, dentre outros.

5.3.1 Oficinas

Cada oficina a ser realizada constará de seus objetivos específicos e propostas de atividades a serem desenvolvidas.

5.3.1.1 Oficina 01: A sequência didática no trabalho com o gênero textual

Professora Formadora: Mercia Cavalcanti da Silva

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Reconhecer a importância do trabalho com os gêneros textuais através do uso de sequências didáticas enquanto instrumento de mediação leitora e escritora.

ATIVIDADE 1

- Apresentação da proposta de intervenção que versa sobre a construção da sequência didática.
- Conceituação de “Sequência didática” através de problematizações e conhecimentos prévios dos professores.
- Apresentação do esquema da sequência didática (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

ATIVIDADE 2

- Análise dos quadros da Sequência apresentado por Schneuwly e Dolz, (2004).
- Quadro 01: aspectos tipológicos
- Quadro 02: sequências didáticas para expressão oral e escrita.

ATIVIDADE 3

- Discussão da proposta de sequência didática básica e expandida apresentada por (COSSON, 2007), no que diz respeito ao Letramento literário.

ATIVIDADE 4

- Apresentação de estratégias de leitura segundo Solé (1998).
- Reflexão sobre o gênero e o tipo textual.
- Aplicação de uma autoavaliação sobre a I oficina.

5.3.1.2 Oficina 02: Elaboração de uma sequência didática: passo a passo.

Professora Formadora: Mercia Cavalcanti da Silva

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Desenvolver atividades múltiplas com os diversos gêneros textuais através do uso de sequências didáticas básicas e ou expandidas.

ATIVIDADE 1

1. Lembrando que Schneuwly e Dolz apresenta a estrutura de base de uma sequência didática, observem e reflitam a cerca do gênero a ser trabalhado:



Fonte: (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98)

- a) A escolha dos gêneros a serem utilizados para elaboração dessa sequência didática.
- b) Objetivos a serem alcançados no trabalho com o gênero textual escolhido.
- c) Número de módulos que serão utilizados para aprimorar a habilidade oral e escrita dos alunos com respectivo tempo de duração.
- d) Escolha dos conteúdos propostos para este trabalho e áreas do conhecimento a serem contempladas na sua proposta.

ATIVIDADE 2

- 1- Apresentação da sequência tendo por base as teorias estudadas.
 - 2- Elaborar um quadro síntese com sua proposta de trabalho e objetivo geral a ser alcançado.
- Vamos apresentar um exemplo a partir do gênero fábula.

Exemplo:

PROPOSTA DE TRABALHO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA FÁBULAS

QUADRO SÍNTESE

OBJETIVO GERAL

- ✓ Promover atividades, exercícios múltiplos e variados oferecendo aos alunos instrumentos que desenvolvam suas habilidades orais e escritas para a produção proficiente do gênero Fábula, bem como, a prática de leitura do gênero em sala de aula.

N.º	CONTEÚDOS PROPOSTOS	TEMPO DE DURAÇÃO
-----	---------------------	------------------

0	Apresentação da proposta <i>Brainstorming</i>	01 Encontros (2 h/a)
1	E como diz o velho ditado... <i>Provérbios e ditados populares</i>	02 Encontros (2 h/a)

ATIVIDADE 3

1- Dar início à sequência didática através do “módulo 0” que é a apresentação da situação que deverá contemplar objetivo específico e propostas de atividades de acordo com o objetivo e o gênero escolhido. Apresentaremos o quadro abaixo como exemplo, a estrutura modular com alguns questionamentos importantes para ativação dos conhecimentos prévios a cerca do gênero fábula.

MÓDULO 0: Apresentação da situação

√ **OBJETIVO:**

Ativar o conhecimento prévio sobre o gênero fábula.

ATIVIDADES:

Ativar o conhecimento prévio do aluno a partir de questionamentos:

1. Vocês já ouviram falar em fábula?
2. Quem já leu uma fábula?
3. O que há de diferente na fábula?
4. Vocês sabem como é denominado o escritor de uma fábula?
5. Já ouviram falar o nome de um fabulista famoso? Sabem o nome de alguma fábula?
6. Quem, geralmente, são os personagens da fábula?
7. Quais as principais características de um fábula?

Áreas do conhecimento imbricadas: Língua Portuguesa, Literatura, História, e Artes.

Neste módulo o professor deverá utilizar alguns materiais, como quadro e lápis para anotações das informações dadas.

ATIVIDADE 4

1- Com base no exemplo acima poderemos dar continuidade a nossa sequência didática, acrescentando novos módulos a partir do gênero em estudo, tendo por base a intertextualidade e os eventos de letramento que contribuem para a inserção do alunado como sujeito crítico no exercício de sua cidadania.

- Apresentação da proposta de sequência didática com o gênero textual fábulas, como exemplo para continuação da produção de uma sequência didática através do gênero escolhido pelos professores.
- Elaborar coletivamente um quadro com sugestões temáticas e ou gêneros textuais a serem trabalhado sem outras oficinas, através das sequências didáticas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRENDENDO COM AS FÁBULAS

APRESENTAÇÃO

Uma “sequência didática” segundo Schneuwly e Dolz (2004,p.82) “é um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. É um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, que reúne atividades diversas, estruturadas para um determinado período. Essa modalidade de planejamento vem contribuindo cada vez mais com o trabalho do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.83), ela tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Nesta perspectiva, visando ao alcance de tal potencialidade por nossos alunos do 6.º Ano do Ensino Fundamental, desenvolveremos este trabalho, buscando habilitá-los para a leitura e a produção do gênero Fábula.

Atribuímos uma atenção especial para a leitura do gênero fábulas, por ser um dos gêneros que desperta curiosidades e vem sempre recheado de uma moral, que contribui de certa forma, nessa fase, para a aprendizagem de valores importantes para a vida em sociedade.

Nossa sequência didática será desenvolvida com a proposição de dez módulos de atividades, com duração de horas/aulas pertinente à execução de cada atividade. Utilizaremos algumas estratégias, para a realização de uma leitura efetiva em sala de aula, objetivando tornar os alunos bons leitores, não apenas no processo de decodificação, mas capazes de atribuir sentido aos textos com os quais interagem, com mais interesse e maior participação nas aulas, tanto na oralidade quanto na escrita.

PROPOSTA DE TRABALHO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

FÁBULAS

QUADRO SÍNTESE

OBJETIVO GERAL

- ✓ Promover atividades, exercícios múltiplos e variados oferecendo aos alunos instrumentos que desenvolvam suas habilidades orais e escritas para a produção proficiente do gênero Fábula, bem como, a prática de leitura do gênero em sala de aula.

N.º	CONTEÚDOS PROPOSTOS	TEMPO DE DURAÇÃO
0	Apresentação da proposta <i>Brainstorming</i>	01 Encontros (2 h/a)
1	E como diz o velho ditado... <i>Provérbios e ditados populares</i>	02 Encontros (2 h/a)
2	Qual a moral da história? <i>Conhecendo e refletindo</i>	02 Encontros (2 h/a)
3	Você sabia? <i>Um diálogo com os fabulistas</i>	01 Encontros (2 h/a)
4	Contextualizando fábula <i>Um mergulho no contexto histórico-social</i>	01 Encontros (2 h/a)
5	Entre o texto e o filme <i>Análise comparativa</i>	01 Encontros (2 h/a)
6	Descobrimos o prazer da leitura <i>Lendo a fábula O Urso e as Abelhas</i>	02 Encontros (2 h/a)
7	Fabulando... <i>Recontação e dramatização</i>	02 Encontros (2 h/a)
8	Produção textual coletiva <i>Produção escrita</i>	02 Encontros (2 h/a)
9	Revisão da primeira produção <i>Trocando os textos entre os grupos</i>	01 encontro (2 h/a)
10	Reescrita e correção coletiva	
	Produção final	01 encontro (2 h/a)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO 0: Apresentação da situação

✓ OBJETIVO:

Ativar o conhecimento prévio sobre o gênero fábula.

ATIVIDADES:

Ativar o conhecimento prévio do aluno a partir de questionamentos:

1. Vocês já ouviram falar em fábula?
2. Quem já leu uma fábula?
3. O que há de diferente na fábula?
4. Vocês sabem como é denominado o escritor de uma fábula?
5. Já ouviram falar o nome de um fabulista famoso? Sabem o nome de alguma fábula?
6. Quem, geralmente, são os personagens da fábula?
7. Quais as principais características de um fábula?

Áreas do conhecimento imbricadas: Língua Portuguesa, Literatura, História, e Artes.

Neste módulo o professor deverá utilizar alguns materiais, como quadro e lápis para anotações das informações dadas.

MÓDULO I: E como diz o velho ditado...

✓ OBJETIVO:

▫ Conhecer alguns provérbios e ditados populares para discussão em sala de aula.

ATIVIDADES:

- Pesquisa na internet ou em livros alguns provérbios e ditados populares e escrevê-los numa cartolina;
- Socialização da pesquisa para a turma, discutindo os provérbios mais conhecidos.

Neste módulo o professor deverá utilizar cartolinas, canetas hidrográficas, régua. A atividade será realizada inicialmente no laboratório de informática.

MÓDULO II: Qual a moral da história?

✓ OBJETIVO:

▫ Reconhecer a moral da história, a partir de uma reflexão.

ATIVIDADES:

- Distribuição de algumas fábulas na sala de aula para que os alunos realizem a leitura em grupo.

▫ Distribuição de fichas com a moral de cada história para que eles possam relacioná-las à fábula lida.

Neste módulo o professor deverá utilizar notebook, datashow, textos impressos, fichas com a moral da história.

MÓDULO III: Você sabia?

✓ OBJETIVO:

▫ Conhecer um pouco da história de Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato e algumas de suas fábulas.

ATIVIDADES:

- Distribuição em grupos das três versões da Fábula “A Cigarra e a Formiga” e analisar as diferenças entre elas;
- Leitura da fábula na íntegra;
- Questionamentos orais após cada fábula lida, estabelecendo comparações entre os valores considerados universalmente como norteadores das relações sociais e da conduta humana: honestidade, respeito, igualdade, solidariedade, bondade, ética, entre outros.

▫ Sugestões dos questionamentos:

- O que cada grupo compreendeu dessa fábula?
- Qual o tema principal abordado na fábula?
- A fábula está relacionada a algo do nosso cotidiano?
- Quem são os personagens da fábula?
- Quais são as características representadas pelas personagens?
- A Fábula apresenta uma “moral”?

O professor deverá utilizar neste módulo xerox da fábula para cada grupo e ainda tirinhas de papel com questionamentos (acima) impressos e avaliar ao final da atividade a participação ativa nas discussões propostas.

MÓDULO IV: Contextualizando a fábula

✓ OBJETIVO:

▫ Contextualizar os aspectos sócio-históricos e culturais presentes na fábula “A Cigarra e a formiga” (de Vaz Nunes) comparando-a com as fábulas trabalhadas no módulo III.

ATIVIDADES:

- Divisão da sala em grupos de três alunos para a distribuição de alguns questionamentos sobre a fábula para que eles respondam por escrito;
- Socialização das respostas para a turma.

Sugestões dos questionamentos:

1. Você gostou dessa nova versão? Justifique:
2. Quais personagens partilham dessa fábula?
3. A moral dessa fábula poderia ser igual ou diferente das outras versões?
4. Existe personagem que se dá bem nessa nova versão? Quem?
5. Em qual lugar a fábula acontece?
6. Considerando que La Fontaine viveu no século XVII; Monteiro Lobato, no século XX; e Vaz Nunes no século XXI e que cada um adaptou a moral à sua época, compare a moral de cada uma das fábulas e diga com qual delas você mais concorda e por quê?

O professor deverá utilizar fichas com os questionamentos propostos acima. Cabe também ao professor, monitorar, mediando todo o processo de discussão e registro das respostas dos alunos.

MÓDULO V: Entre o texto e o filme

✓ OBJETIVO:

Identificar diferenças e semelhanças entre ler a fábula e assistir ao filme, fazendo uma análise comparativa.

ATIVIDADES:

- Exibição do filme A Cigarra e a formiga – Releitura disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=9v8VjXkhZdo>
- Discussão oral sobre o filme.
- Pesquisas de algumas fábulas em casa para recontação na sala de aula.

O professor deverá utilizar os aparelhos tecnológicos necessários à exposição do filme.

MÓDULO VI: Descobrimo o prazer da Leitura - Fábula: “O Urso e as Abelhas”

✓ OBJETIVOS:

- Formular hipóteses (perguntas possíveis anteriores à fábula), a partir do seu título.

ATIVIDADES:

- Antes de ler a fábula, em voz alta, tente fazer com que os alunos formulem hipóteses a partir do título;
- 1-Em sua imaginação, quais são os personagens que vão aparecer na fábula?
- 2-Como você pensa que a fábula vai começar?
- 3-Onde, em qual espaço ou lugar a fábula vai acontecer?
- 4- Você acha que há outros personagens além do urso e das abelhas?
- 5- Como você imagina que são as personagens?
- 6-O que acontecerá entre o urso e as abelhas?
- 7-Quem será mais esperto nessa fábula?
- 8-Você acha que o urso e as abelhas podem ficar amigos?

▫ Leia, expressivamente, a história “O Urso e as Abelhas”.



Um urso procurava, por entre as árvores, pequenos frutos silvestres para sua refeição matinal quando deu de cara com uma árvore caída, dentro da qual um enxame de abelhas guardava seu precioso favo de mel.

O urso, com bastante cuidado, começou a farejar em volta do tronco tentando descobrir se as abelhas estavam em casa.

Nesse exato momento, uma das abelhas que estava no campo coletando o néctar das flores para levar à colmeia, retornou e deu de cara com o matreiro e curioso visitante.

Receosa do que o urso pretendia fazer em seguida, a abelha voou até ele, deu-lhe uma ferroada e desapareceu no oco da árvore caída. O urso, tomado pela dor da ferroada, ficou furioso e incontrolável. Pulou em cima do tronco com unhas e dentes, disposto a destruir a casa das abelhas. Mas, isso apenas provocou uma reação de toda a colmeia.

Assim, só restou ao pobre urso, fugir o mais depressa que pode em direção a um pequeno lago, onde mergulhou e permaneceu imerso até estar a salvo.

Moral da história: É mais sábio suportar uma simples provocação em silêncio, que despertar a fúria incontrolável de um inimigo mais poderoso.

Professor, após a leitura retome as hipóteses levantadas pelos alunos para confirmá-las ou não.

I- Compreensão textual:

1- Respondam oralmente:

1 – Qual é o título da fábula? E o que esse título tem em comum com as outras fábulas lidas?

2 - Quais são os personagens da fábula?

3- Vocês podem dizer qual é a comida predileta dos ursos?

4- Qual é o motivo da discórdia entre o urso e a abelha?

4- E como o urso agiu sobre o comando de raiva?

5- Esse comportamento do urso e da abelha é parecido com o comportamento humano? Em que situação?

2- Releia o texto com atenção para responder as questões abaixo:

1 - O que o urso farejou no tronco da árvore caída?

2 - Ele conseguiu encontrar o que farejava? Por quê?

3 - Por que razão a abelha picou o urso?

4 - O que aconteceria se as abelhas alcançassem o urso antes dele pular no lago?

5 - Qual é o ensinamento que a fábula está transmitindo? Escreva com suas palavras.

6 - Você concorda com esse ensinamento? Por quê?

3- Descobrindo outros significados das palavras: utilize o dicionário quando necessário.

a) Na frase: “O urso começou a **farejar** o tronco” Que outra palavra poderia ser usada ao invés de farejar?

b) Qual a diferença entre **cheirar** e **farejar**?

c) Em “A abelha deu **uma picada daquelas** no urso” como seria outra forma de dizer isso?

d) No trecho “O urso ficou **louco de raiva**”. Como poderíamos dizer isso usando outra palavra?

4- Marque com X a alternativa correta em cada questão.

1- No trecho “A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele.” A palavra **dele** refere-se ao

- (A) enxame.
- (B) ninho.
- (C) tronco.
- (D) urso.

2- “O urso fugiu a toda velocidade...” quer dizer que o urso fugiu

- (A) calmamente.
- (B) lentamente.
- (C) mansamente.
- (D) rapidamente.

3- Para entender a história, é importante saber que o urso gosta de

- (A) abelhas.
- (B) trevos.
- (C) tronco.
- (D) mel.

4- Uma das abelhas do enxame picou o urso quando ele

- (A) começou a farejar o tronco.
- (B) fugiu a toda velocidade.
- (C) mergulhou a cabeça num lago.
- (D) voltou do campo de trevos.

5- O enxame inteiro atacou o urso porque ele

- (A) desapareceu num buraco.
- (B) ficou louco de raiva.
- (C) tentou destruir o ninho.
- (D) topou com uma árvore.

6- Os **dois pontos** usados depois da palavra “Moral” servem para

- (A) fazer uma pausa na leitura.
- (B) indicar apenas uma repetição.
- (C) mostrar a lição da história.
- (D) apresentar uma dúvida.

7- “O Urso e as Abelhas” é um texto:

- (A) narrativo.

- (B) poético.
- (C) informativo.
- (D) descritivo.

MÓDULO VII: Fabulando...

✓ OBJETIVO:

- Socializar as fábulas pesquisadas com a recontação oral ou em forma de dramatização para as turmas Fundamental I.

ATIVIDADES:

- Montagem com os alunos um painel de exposição das fábulas;
- Ensaio: durante os ensaios os atores devem ir se familiarizando com os diálogos e assim, pouco a pouco, através das repetições, memorizar as falas;
- Organização da ordem de apresentação.

O professor utilizará o espaço do auditório escolar para realização do evento.

MÓDULO VIII: Produção textual coletiva

✓ OBJETIVO:

- Produzir um texto escrito observando as características do gênero estudado.

ATIVIDADES:

- Escrita de uma fábula, tomando por base as fábulas lidas em aulas anteriores. O grupo deve observar as seguintes orientações:

1. Título;
2. Características dos animais;
3. Tempo e lugar;
4. Moral da história;
5. Oriente para não esquecerem os diálogos entre os animais.

Neste módulo o professor pode utilizar como sugestão ou motivação para produção algum provérbio conhecido pelos alunos para construção da moral da história, seguindo as orientações previamente dadas pelo professor. A turma deverá ser dividida levando-se em consideração o número de alunos.

MÓDULO IX: Revisão da primeira produção

✓ OBJETIVOS:

- Trocar textos entre os grupos para ajudar na verificação de “erros” recorrentes;
- Ler e verificar se há problemas no texto escrito;

▫ Observar a estrutura: título adequado, se há animais, se há diálogo, se o texto é curto, se há moral; ortografia, letra legível, concordância entre as palavras e repetições.

ATIVIDADES:

QUADRO PARA ORIENTAÇÃO

1. As personagens da história são típicas de uma fábula?	
2. O tempo é indeterminado como nas fábulas?	
3. Na situação criada, as personagens apresentam características semelhantes com atitudes humanas?	
4. A moral da história está de acordo com o que você pretendia e combina com a fábula?	
5. O narrador conta o que aconteceu como se tivesse visto a cena?	
6. As falas das personagens aparecem sinalizadas por parágrafo e travessão?	

O professor, deverá mediar todo o processo de avaliação para que os alunos percebam o que deve ser corrigido na etapa seguinte.

MÓDULO X: Reescrita dos textos

✓ **OBJETIVOS:**

- Reescrever o texto tendo em vista a revisão anterior;
- Reescrita coletiva do texto no quadro observando os problemas mais recorrentes em todos os textos.

ATIVIDADES:

- Correção pelo professor dos textos reescritos, junto aos grupos, na sala de aula diagnosticando os problemas mais recorrentes;
- Realização de ilustração das fábulas com a orientação do professor de Artes;
- Uma vez o texto reescrito e sanado os problemas, reuni-lo numa coletânea, formando o livro de fábulas do 6º Ano, para ser doado a biblioteca escolar.

O professor, por uma questão de ética, deverá digitar o texto selecionado para a reescrita coletiva, para apresentação em data show, papel 40 ou texto impresso.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Português: **a arte da palavra**, 6º ano, São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009, p.58-60.

<<http://www.youtube.com/watch?v=9v8VjXkhZdo>> - Filme a Cigarra e a Formiga-Releitura, acesso em 28 de Outubro de 2014.

<<http://naescolaagenteaprende.blogspot.com.br>>. Acesso em: 04 de Novembro de 2014.

<<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/cigarra-e-formiga.html>>. Acesso em: 05 de Novembro de 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos proporcionou uma profunda reflexão no que diz respeito à proposta apresentada pelo programa do PROFLETRAS, ao defender a importância de conhecermos as diferentes teorias que embasam nosso trabalho pedagógico, permitindo-nos assim, trabalhar de forma indissociável teoria e prática.

As observações realizadas em sala de aula, como também a fala dos professores, através dos questionários, nos fez revisitar a nossa prática como docente, principalmente no que concerne ao trabalho com leitura e escrita. Pudemos constatar que o nosso compromisso como professor é algo que vai muito além das fronteiras da escola, portanto é inconcebível, trabalhar de forma significativa, envolvendo nossos alunos em múltiplas práticas de letramento, se nós não temos uma formação humana, didática e pedagógica.

No que diz respeito, à formação humana, percebemos o quanto falta na prática docente, principalmente em se tratando de leitura e escrita, que é um processo dinâmico que envolve professor-aluno em um contínuo diálogo. Por conseguinte, faz-se necessário que o professor, como mediador, saiba escutar o aluno, permita-lhe construir suas hipóteses, ofereça as condições necessárias para que ele possa desenvolver-se tanto oralmente como na produção de seus textos. Desse modo, o professor conseguirá acolher a heterogeneidade que uma sala de aula comporta, envolvendo os alunos numa dinâmica de construção do saber.

Em se tratando, ainda, da formação de leitores e escritores, essa requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis na escola, (como biblioteca, livros, revistas, recursos pedagógicos, jogos, internet) mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura e escrita.

Durante as nossas observações pudemos presenciar que as escolas dispõem de muitos recursos e equipamentos tecnológicos, que poderiam dar um grande suporte para a dinâmica das aulas, no entanto, na maioria das vezes, não são utilizados, ficando ali guardados por anos, sem que haja uma socialização entre os professores para entender como melhor utilizá-los. Enfim, trabalhar leitura e escrita é algo complexo porque requer do professor, além dos conhecimentos necessários para transmitir um conteúdo, outros saberes, que são relevantes, para o desenvolvimento do aluno como um sujeito capaz de desenvolver-se em uma sociedade.

Na pesquisa, constatamos ainda que, ao longo do tempo muitas mudanças aconteceram, nos diferentes âmbitos acadêmicos, em que se constata a ineficácia de se

trabalhar a gramática de forma descontextualizada, no entanto, ainda hoje, diagnosticamos uma presença intensa dos modelos tradicionais de ensino em nossas salas de aula. Nas observações evidenciamos uma forte tendência dos dois professores em trabalhar a gramática normativa, mesmo se um deles se destacou por apresentar uma metodologia mais condizente com os objetivos propostos pelos PCN de Língua Portuguesa, em se tratando de saber aproveitar os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola.

Segundo os PCN (1998) os alunos ao ingressarem na escola já dispõem de competências discursivas e linguísticas para comunicar-se em suas interações diárias. Nesta perspectiva, a interação dialogal em sala de aula, entre alunos e professores, são estratégias que permitem a construção do conhecimento como: a troca de informações, confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos, etc. No entanto, afirmam ainda que, apenas essa interação dialogal não dá conta das múltiplas exigências que se requer para trabalhar com os gêneros. Os PCN asseguram que “A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (PCN, p.25).

Nesse sentido, compreendemos que ensinar língua oral não significa apenas trabalhar a capacidade de falar em geral, mas sim, desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa, bem como de outras áreas através de exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, dentre outros, nas suas diferentes situações comunicativas, o que de certa forma tem sido pouco valorizado nas escolas pesquisadas.

Observamos que as atividades desenvolvidas, em uma das escolas pesquisadas, estão mais voltadas para cópias e leituras parafrásticas, com pouco estímulo para que o aluno se desenvolva como autor de seus próprios textos, contribuindo também, para que ocorra o silêncio no momento de apresentar suas inferências. Isto, para Kleiman (2008) ocorre, com frequência, na atividade de muitos professores que consideram o trabalho com oralidade somente com a leitura em voz alta.

Quanto à realização das tarefas escritas comprovamos que tendem mais para a reprodução das atividades propostas pelo livro didático, sem uma reflexão funcional do uso da língua, ou seja, as atividades escritas para uma mera atribuição de notas, numa avaliação classificatória, diferentemente do que nos propõe Hoffmann (2012) ao considerar que a avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu processo de construção através de atividades orais e escritas em que, cada uma delas, significa uma

evolução do seu desenvolvimento e não devem ser reduzidas ao número de acertos, mas ao acompanhamento de um registro sério e significativo.

Neste caso, as metodologias e práticas fechadas às possibilidades de mudança, ainda encontradas nas escolas pesquisadas, faz com que a avaliação continue sendo reprodutivista e tradicionalista. Hoffmann (2012, p.14) ressalta que “Temos que desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda em voga”.

Durante a realização desta pesquisa percebemos a ausência de planejamento nas escolas, por parte dos professores e gestão, embora em suas falas, nos questionários, os professores enfatizam a realização dos mesmos. Nesse sentido nos questionamos quanto à forma de planejamento que as escolas vêm realizando, pois embora seja um ato “obrigatório” e que se requer disponibilidade de tempo dos professores, o planejamento, por área de ensino, parece ainda não acontecer de fato.

No que refere ao alfabetizar letrando, Soares (2005) afirma que é um processo que ocorre concomitantemente, entretanto, constatamos que existem muitos professores que insistem em trabalhá-las de forma isolada, priorizando a alfabetização como processo de decodificação, ocorrido antes do letramento. Neste ponto de vista, compreendemos que é necessária uma tomada de consciência, no sentido que “alfabetizar letrando” deve ser um constante nas condições reais do nosso aluno, porque envolve, não somente os processos cognitivos, mas também sociais e coletivos capazes de desenvolver as competências leitoras e escritoras do discente em seu próprio contexto histórico e social.

Deste modo, pudemos constatar, através dessa pesquisa que, o nosso pensamento converge, em parte, para a confirmação da hipótese de que o uso do livro didático tem sido um dos instrumentos mais utilizados de mediação leitora e escritora entre alunos e professores nas escolas.

No que se refere à intervenção, através do uso da sequência Didática, apontada na fundamentação teórica de Dolz e Schenewly (2004) e Solé (1998) esta proposta surgiu a partir da negligência leitora e escritora na prática docente dos professores observados. Dessa forma, queremos contribuir para o processo de leitura e escrita, não apenas como uma atividade corriqueira, realizada somente para a aquisição de uma nota, mas sim, para um trabalho mais consciente entre autor e leitor mediado pelo texto, no nosso caso, demonstrado através do gênero contos de fadas, por se tratar de professores que atuam no 6º ano do ensino Fundamental.

Verificamos também que, quando o professor impõe um tema para escrita em que não é considerada a mediação do professor, sua participação dialógica e o contexto, o aluno, pode responder a essa atividade com descompromisso, revelando uma leitura ou escrita como um mero cumprimento de tarefas, sem atribuição de significados às suas experiências de vida. Portanto, é de nosso interesse incentivar outros professores ao trabalho de leitura e escrita através das sequências didáticas com a certeza de que, se nos empenharmos em cumprir nossa função, poderemos, apesar dos desafios da profissão, contribuir para que nossos alunos adentrem ao universo incrível que é a leitura e a escrita para o exercício de sua cidadania.

Este trabalho quer demonstrar também que, somente a teoria não dá conta da complexidade de se trabalhar leitura e escrita, e por isso é necessário uma prática de ensino, pautada na formação do professor/aluno na perspectiva da interação. Desta forma, a nossa pretensão é, inicialmente trabalharmos com os professores, através de oficinas que permitam uma revisão da literatura e seus autores quanto ao trabalho com a sequência didática, enquanto um recurso que organiza e dinamiza o trabalho do professor, principalmente no estudo com a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. Em outras palavras, trata-se de atividades que implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Nesse sentido, cabe ao professor a consciência a respeito das suas escolhas pedagógicas, que contribua para a construção e transposição didática do conhecimento, justificando que “A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Paulo Freire).

Diante do exposto entendemos que a nossa pesquisa ainda apresenta lacunas que requer investigações mais profundas e, portanto, merece ser abordada em um segundo momento, a exemplo do doutorado. Isso, não apenas no sentido de encontrarmos respostas às nossas inquietações sobre a temática aqui trabalhada, mas essencialmente em que possamos intervir para transformar a nossa realidade, contribuindo para uma educação de qualidade que envolva não somente as escolas de Bonito de Santa Fé-PB, mas as do nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Mudanças didáticas e Pedagógicas no ensino de língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
- _____. **Leitura e mediação pedagógica**. (Orgs) et al. São Paulo:Parábola editorial,2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização em foco, projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 03, Unidade 06. Brasília: MEC: SEB, 2012.
- _____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa - ensino fundamental I. 3. ed. Brasília: MEC: SEF, 2001.
- _____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC: SEF, 1998a.
- _____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC: SEMT, 1999.
- _____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa - ensino fundamental I. 3. ed. Brasília: MEC: SEF, 2001.

CANALE, M. from. **Communicate Competence to Communicative Language Pedagogy**. In RICHARDS, J.C & SCHIMIDT, R.W. Language and Communication. New York: Longman Group Limited, 1996.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo. Editora Contexto, 2014.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogias do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementa**. 47 ed. São Paulo. Cortez, 2006

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA**. Cap.3. In *Leitura e Mediação pedagógica*. Bortoni-Ricardo et al(Orgs), São Paulo, Parábola, 2012.

GANDIN, Danilo. **Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 42ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade**. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLEIMAN, Angela. B. **Oficina de teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996/2008

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura**. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel: Unicamp, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo. Cortez, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Planejamento em Orientação Educacional**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. Porto Alegre: L&PM Editora, 1985.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTA, Sozângela Scheimim da. **Português: Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda., 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

OLIVEIRA, Thaís & ANTUNES, Renata. **Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura**. IN: BORTONI-RICARDO, Stella Maris & MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.) Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed.- Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (1969)**. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1990.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, a escola e a inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber Português**: 6º Ano. São Paulo: FTD, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

QUESTIONÁRIO (MODELO)

1. Qual a sua formação inicial e há quanto tempo atua com o professor(a) do 6º Ano do Ensino Fundamental?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano | <input type="checkbox"/> Superior completo (Qual?) _____ |
| <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos | <input type="checkbox"/> Superior incompleto (Qual?) _____ |
| <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos | <input type="checkbox"/> Especialização (Qual?) _____ |
| <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos | <input type="checkbox"/> Outro (Qual?) _____ |

2. Você conhece os objetivos dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de Língua portuguesa? Justifique.

3. Você se considera um leitor proficiente? Que influência isso reflete no seu trabalho?

4. Os PCN's defendem que o trabalho com a leitura tem como finalidade formar leitores competentes. Explique como você tem organizado o tempo, em sala de aula, para trabalhar com seus alunos esta prática.

5. Qual livro didático de Língua Portuguesa é adotado na escola? De acordo com sua experiência, as atividades de leitura e escrita apresentadas por ele contribuem para que o aluno se desenvolva como leitor proficiente ou é necessário desenvolver algo mais? Explique.

6. Quais práticas e eventos de letramento você mais utiliza com seus alunos? Por quê?

7. Como você tem trabalhado os gêneros textuais na prática da leitura e da escrita?

8. De que forma tem sido realizado o planejamento na sua escola?

9. Quais os pontos positivos e negativos no processo de leitura e escrita nessa fase de ensino?

9. Explique como você realiza o processo de avaliação?

10. Você acha que as estratégias de ensino utilizadas por você em sala de aula correspondem a de um professor mediador que visa a formação do aluno crítico, capaz de atuar nas diferentes práticas que a sociedade oferece? Comente.

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PESQUISA DE CAMPO**PROCOLO DE OBSERVAÇÃO**

Escola: _____

Turma: _____ Turno: _____ Data: ____/____/____

Professor(a) de Língua Portuguesa _____ 6º Ano

Aspectos Observados:

I) Ambiência da sala de aula:

II) Conteúdo Abordado e Procedimentos didático-metodológicos:

III) Outras observações:

Mercia Cavalcanti da Silva
Pesquisadora

**APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA
E.E.E.F. JOAQUIM NABUCO
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Bonito de Santa Fé, 24 de fevereiro de 2014.

À Direção administrativa
EEEF. Joaquim Nabuco

Eu, *Mercia Cavalcanti da Silva*, professora da rede pública Estadual de Educação e mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, venho pelo presente, solicitar autorização à professora Cosma da Silva Damásio, Diretora Administrativa deste recinto escolar, para realizar uma pesquisa, com *os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II*, com a finalidade de desenvolver o trabalho de pesquisa intitulado **“LEITURA E ESCRITA: uma reflexão sobre a prática docente no 6º ano do Ensino Fundamental II”** sob a orientação da Prof. Dra. Hérica Paiva Pereira, cujo objetivo é **analisar as dificuldades de leitura e escrita no processo ensino aprendizagem**, através de **observações e questionários** e poder assim, oferecer uma proposta de trabalho que contribua para melhorar as habilidades e competências leitoras e escritoras de nossos alunos na perspectiva do letramento.

A pesquisa será realizada às segundas e quintas turno manhã, e quartas e quintas no turno tarde.

- Duração da pesquisa: 24/03/2014 a 24/04/2014;

- Horário: De acordo com as aulas do 6º ano A, B, C, D, E.

Contando com a autorização desta Instituição, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mercia Cavalcanti da Silva

Pesquisadora

Contato

Telefone: (83) 99008667

e-mail: mercia.cavalcanti@yahoo.com.br

**APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA E.E.E.I.F.
MOZART RODRIGUES**

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Bonito de Santa Fé, 22 de Abril de 2014.

À Direção administrativa

EMEIF. Mozart Rodrigues

Eu, **Mercia Cavalcanti da Silva**, professora da rede pública Estadual de Educação e mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, venho pelo presente, solicitar autorização à professora Sirlani Maria Pereira de Sousa, Diretora Administrativa deste recinto escolar, para realizar uma pesquisa com *os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II*, com a finalidade de desenvolver o trabalho de pesquisa intitulado **“LEITURA E ESCRITA: uma reflexão sobre a prática docente no 6º ano do Ensino Fundamental II”** sob a orientação da Prof. Dra. Hérica Paiva Pereira, cujo objetivo é **analisar as dificuldades de leitura e escrita no processo ensino aprendizagem**, através de **observações e questionários** e poder assim, oferecer uma proposta de trabalho que contribua para melhorar as habilidades e competências leitoras e escritoras de nossos alunos na perspectiva do letramento.

A pesquisa será realizada às terças e quartas, nos turnos tarde e noite.

- Duração da pesquisa: 22/04/2014 a 22/05/2014;

- Horário: De acordo com as aulas do 6º ano A, B.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mercia Cavalcanti da Silva

Pesquisadora

Contato

Telefone: (83) 99008667

e-mail: mercia.cavalcanti@yahoo.com.br

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS DE ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre “LEITURA E ESCRITA: uma reflexão sobre a prática docente no 6º ano do Ensino Fundamental II” e está sendo desenvolvida pela Prof. Especialista. Mercia Cavalcanti da Silva, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal da Paraíba – Campus Cajazeiras, sob a orientação da Prof. Dra. Hérica Paiva Pereira.

O objetivo deste estudo é **analisar as dificuldades encontradas no processo ensino aprendizagem de leitura e escrita sob a visão do letramento**, através de **observações em sala de aula e questionários** aos respectivos professores.

Desta forma, solicitamos a sua colaboração no sentido de **autorizar seu filho(a) a participar desta pesquisa**. A participação dele(a) é muito importante, *pois ajudará a compreender o processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades de leitura e escrita neste nível escolar*.

Informamos que os resultados obtidos com este estudo serão divulgados em forma de dissertação, podendo ser apresentados em órgãos de divulgação científica, bem como publicados através da mídia impressa. Por ocasião da publicação dos resultados, **o nome do seu(sua) filho(a) será mantido em absoluto sigilo**. Informamos também que essa pesquisa não oferece nenhum tipo de risco, dano físico, nem mesmo causará algum constrangimento moral e ético ao participante.

Esclarecemos que a participação dos alunos no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Asseguramos que **toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores**. Garantimos que todo material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Asseguramos também que a participação na pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo, bem como os alunos não terão nenhum tipo de despesa material ou financeira por conta da participação na pesquisa.

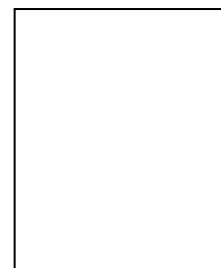
A pesquisa será desenvolvida, na própria escola, nos dias e horários das aulas, de modo que não venha interferir nas aulas do Ensino Regular.

Eu, _____, estou ciente do exposto acima e autorizo meu (minha) filho (a) _____ a participar

da pesquisa intitulada: “LEITURA E ESCRITA: uma reflexão sobre a prática docente no 6º ano do Ensino Fundamental II”, sob a supervisão da pesquisadora e professora Mercia Cavalcanti da Silva e Dra. Hérica Paiva Pereira.

Assinatura do Responsável Legal

(No caso de o responsável legal não ser alfabetizado)



Polegar direito

Assinatura da Testemunha

Contato

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora.

Endereço Residencial: Rua Venâncio Ferreira Ramalho, 22

Bairro Alto da Boa Vista, Bonito de Santa Fé- PB

Telefone: (83) 99008667

Atenciosamente,

Mercia Cavalcanti da Silva
- Pesquisadora Responsável -

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor(a),

Esta pesquisa é direcionada aos *professores de Língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental* e está sendo desenvolvida pela Profa. Especialista Mercia Cavalcanti da Silva, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal da Paraíba – Campus Cajazeiras, sob a orientação da Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.

O objetivo deste estudo é **analisar as dificuldades encontradas no processo ensino aprendizagem de leitura e escrita sob a visão do letramento**, através de **observações em sala de aula e questionários** aos respectivos professores.

Desta forma, solicitamos a sua colaboração no sentido de **participar desta pesquisa em si, através da observação das aulas e preenchimento de questionários**. Sua participação é muito importante, pois, o professor, mesmo não sendo o único elemento envolvido no processo, é indubitavelmente, peça fundamental, pois atua como mediador do ensino/aprendizagem.

Informamos que os resultados obtidos com este estudo serão divulgados em forma de dissertação, podendo ser apresentados em órgãos de divulgação científica, bem como publicados através da mídia impressa. Por ocasião da publicação dos resultados, **o seu nome será mantido em absoluto sigilo**. Informamos também que essa pesquisa não oferece nenhum tipo de risco, dano físico, nem mesmo causará algum constrangimento moral e ético ao participante.

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Asseguramos que **toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores**. Garantimos que todo material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Asseguramos também que a participação na pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo, bem como não acarretará nenhum tipo de despesa material ou financeira por conta da participação na pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida, na própria escola, nos dias e horários das aulas, de modo que não venha interferir nas aulas do Ensino Regular.

Eu, _____, estou
ciente do exposto acima e participarei da pesquisa intitulada: “LEITURA E ESCRITA: uma
reflexão sobre a prática docente no 6º ano do Ensino Fundamental II”.

Assinatura do Professor

Contato

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora.

Endereço Residencial: Rua Venâncio Ferreira Ramalho, 22

Bairro Alto da Boa Vista, Bonito de Santa Fé- PB

Telefone: (83) 99008667

Atenciosamente,

Mercia Cavalcanti da Silva
- Pesquisadora Responsável -

ANEXO A - TEXTO “O REI SAPO⁷”

Primeiro registro desta história foi feito no começo século XIX pelos irmãos Grimm.



Era uma vez, no tempo em que os desejos ainda cumpriam, um rei cujas filhas eram todas belas. Mas a menor era tão linda, que o próprio Sol, que já vira tanta coisa, se alegrava ao iluminar o seu rosto. Perto do castelo do rei havia um bosque escuro. E, no bosque, debaixo de uma grande árvore, havia um poço. Quando fazia muito calor, a filha do rei saía para o bosque e sentava-se à beira do poço. E quando a princesinha se entediava, pegava uma bola de ouro e ficava brincando de jogá-la para cima e agarrá-la.

Mas aconteceu, certa vez, que a bola de ouro passou direto pelas mãos da menina, bateu no chão e rolou para dentro d’água. A princesinha foi seguindo a bola com os olhos até que não conseguiu mais enxergá-la, pois o poço era muito fundo. Então começou a chorar. Chorava cada vez mais alto, sem conseguir parar. Enquanto se lamentava, ela ouviu uma voz que dizia:

– O que foi que te aconteceu, filha do rei? Choras tanto que podes comover até uma pedra. — Ela olhou em volta, procurando de onde vinha aquela voz, e viu, então, um sapo com sua grande e feia cabeça para fora da água.

– Ah, és tu? — disse ela. — Estou chorando por causa da minha bola de ouro que caiu no fundo do poço.

– Sossega e não chores — respondeu o sapo. — Eu posso te ajudar. Mas o que me darás, se eu te devolver o brinquedo?

– O que tu quiseres, querido sapo — disse ela. — Meus vestidos, minhas pérolas, minhas pedras preciosas e também a coroa de ouro que estou usando. — O sapo respondeu:

– Teus vestidos, tuas pérolas, tuas pedras preciosas e tua coroa de ouro eu não quero. Mas se aceitares gostar de mim, para eu ser teu amigo e companheiro, e me deixares sentar ao teu lado à mesa, comer no teu prato de ouro, beber na tua taça e dormir na tua cama, se me prometeres isso, eu descerei para o fundo do poço e te trarei de volta a bola de ouro.

– Oh, não — respondeu ela. — Não é um gigante, mas um sapo nojento.

⁷ GRIMM, J.; GRIMM, W. Adaptação de Bianca Encarnação. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro: SBPC, ano 13, n. 99, jan./fev. 2000, p.6-7.

– E o que esse sapo quer de ti?

– Ah, meu pai querido, ontem eu estava sentada lá no poço brincando e a minha bola de ouro caiu na água. E porque eu chorava muito, o sapo foi buscá-la para mim. E porque ele me exigiu, eu prometi que ele seria meu companheiro. Mas eu pensava que ele nunca poderia sair da água. E agora ele está lá na porta e quer entrar aqui.

Enquanto isso, lá fora, o sapo batia na porta e gritava: “Princesa, a mais nova, / abre para mim! / Lembra o que ontem / prometeste a mim, / lá junto do poço? / Prometeste, sim! / Princesa, a mais nova, / abre para mim!”

Então, o rei disse:

– O que tu prometeste, deves cumprir. Vá agora e abre a porta para ele! — Ela abriu a porta e o sapo entrou pulando, sempre nos pés da princesa, até a sua cadeira. Então, sentou-se e gritou:

– Levanta-me para junto de ti! — Ela hesitou, até que, finalmente, o rei mandou que o fizesse. Quando o sapo já estava na cadeira, quis subir para a mesa, e quando já estava ali, ele disse:

– Agora, empurra o teu pratinho de ouro para mais perto de mim, para podermos comer juntos! — A filha do rei obedeceu, mas via-se bem que não era de boa vontade. O sapo regalou-se com a comida, mas ela sentiu cada pedacinho ficar entalado na garganta. Finalmente, ele disse:

– Fartei-me de comer e estou cansado. Agora, leva-me para o teu quarto e arruma a tua caminha de seda, onde nós dois vamos dormir.

A filha do rei começou a chorar. Tinha medo do sapo frio que ela não se atrevia a tocar e que agora iria dormir na sua linda caminha de seda. Mas o rei ficou zangado e ordenou.

– Quem te ajudou na hora da necessidade, não podes desprezar depois!

Então, ele segurou o sapo com dois dedos, carregou-o para cima e colocou-o sentado num canto. Quando ela estava deitada na cama, ele veio se arrastando e disse:

– Estou cansado, quero dormir igual a ti. Levanta-me, senão eu conto ao teu pai!

Aí ela ficou furiosa, levantou o sapo e atirou-o com toda a força contra a parede:

– Agora me deixarás em paz, sapo nojento!

Quando ele caiu, já não era mais um sapo, e, sim, um lindo príncipe, que ficou sendo, pela vontade do pai da princesa, seu companheiro amado e marido. Ele contou à princesa que tinha sido enfeitado por uma bruxa e ninguém poderia libertá-lo do poço a não ser ela. Disse também que, na manhã seguinte, iriam juntos para o reino dele.

De manhã, quando o Sol nasceu, chegou uma carruagem com seis cavalos brancos, de cabeças enfeitadas com plumas de avestruz e arreados com correntes de ouro. De pé, na traseira, estava o servo do príncipe, o fiel Henrique.

Henrique ficara tão triste quando seu amo foi transformado em sapo, que mandou colocar três aros de ferro em volta do seu coração, para que ele não se partisse de dor e de tristeza. A carruagem viera para levar o príncipe de volta ao seu reino. O fiel Henrique ajudou os dois a subir na carruagem e, felicíssimo com a libertação, voltou ao seu lugar.

Depois que eles já tinham percorrido parte do caminho, o príncipe ouviu um estalo atrás deles, como se algo tivesse quebrado. Ele se voltou ao servo e gritou:

“Henrique, o carro está quebrado!”

“O carro não, príncipe amado./ É um aro do meu coração / cheio de dor e compaixão / por vós, no poço aprisionado, / e em feio sapo transformado.”

Ouviu-se mais um e mais outro estalo, e o príncipe a toda hora pensava que era a carruagem se quebrando, mas eram apenas os aros que se soltavam do coração do fiel Henrique, porque agora o seu amo estava livre e feliz.

ANEXO B – POEMA IDENTIDADE DE PEDRO BANDEIRA

Identidade

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
às vezes sou.
"o meu queridinho",
às vezes sou
"moleque malcriado".
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
às vezes sou pulga,
sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço
goleador!
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.

Pedro Bandeira

Fonte: <http://pensador.uol.com.br/identidade_poesias_de_pedro_bandeira>. Acesso em: 10 Jun.2014.>

ANEXO C – SUBSTANTIVO

A língua em estudo

Substantivo

Refletindo e conceituando

Na HQ a seguir, Suriá e Natinha estão reunidas para realizar uma atividade. Leia-a.

1. TA' DIFÍCIL TER IDEIA PRO ESSA HISTÓRIA...

2. A PROFESSORA DISSE QUE ERA LEGAL OBSERVAR A REALIDADE.

3. QUE TAL A GENTE DAR UMA OBSERVADINHA NA REALIDADE?

4. MAL NÃO VAI FAZER!

5. ...PASSARINHO, SUPERMERCADO, CARRO, AVIÃO...

6. ÁRVORE, CASA, ESQUELETO AMARELO...

7. ...ESQUELETO O QUÊÊÊ?!!

8. AVENTURAS DO ESQUELETO AMARELO

9. POR SURIÁ E NATINHA

Suriá, do Luan. Volante de S.Paulo, São Paulo, 15 abr. 2006, Fênix, (1. PE)

- 1 Observe o termo destacado na seguinte fala de Suriá: "A professora disse que era legal observar a **realidade**". A que tipo de observação você acha que a professora estava se referindo?
Es estava sugerindo que as meninas observassem os seres existentes na vida real.
- 2 Que seres as meninas observaram?
Passarinho, supermercado, carro, avião, árvore, casa e esqueleto amarelo.
- 3 Qual dos seres observados mais chamou a atenção delas?
O ser que mais chamou a atenção das meninas foi o esqueleto amarelo.
- 4 Em sua opinião, elas entenderam a orientação da professora? Por quê?
Resposta esperada: não, porque deram o título de "As aventuras do esqueleto amarelo" à história que
- 5 As palavras citadas pelas meninas foram empregadas com que função?
Para nomear os seres que elas viram pela janela. certamente não se limitam aos seres observados pela janela.

As palavras **passarinho**, **supermercado**, **carro**, **avião**, **árvore**, **casa** e **esqueleto**, empregadas pelas personagens, são chamadas de **substantivos**.

O substantivo é a palavra que dá nome aos seres (reais ou imaginários), objetos, sentimentos, lugares, ações, estados etc.

Praticando

1 Observe a sua sala de aula e escreva cinco nomes de objetos ou pessoas. Anote também o nome de algumas emoções e sensações físicas que você já sentiu hoje.
Passarinho.

Anote na caderno

67

ANEXO D - DESENVOLVIMENTO DO QUESTIONÁRIO (P1)

1. (x) Menos de 1 ano - Superior incompleto - Licenciatura em Letras
2. Sim. Conheço os objetivos do PCN por curiosidade, e por ser exigência no meu processo de formação, pelo fato de se fazer necessário para uma boa aprendizagem dos alunos.
3. Com relação minha leitura, percebo que deixo a desejar, mas como professor, busco sempre estar por dentro dos conteúdos, não esperar apenas pelo livro didático, e isso passa para os alunos uma vontade de participar com a mesma energia, lógico, que existem a excessões, aqueles alunos que já chegam desmotivados, com uma leitura fraca, que exige do professor um pouco mais de cautela e paciência
4. Procuro trabalhar com muita compreensão textual, expondo os textos ao máximo e dialogando com os alunos. Não sou organizada, trabalho os textos dependendo do humor da sala, propondo leituras compartilhadas ou interação dos textos em grupos, num processo lento, até se chegar a uma produção escrita que nem sempre é o esperado por falta de uma base adequada nas séries iniciais.
5. TAVARES, Rosemeire. Aparecida Alves. Vontade de Saber Português. Conselvan-1ª ed.- São Paulo , 2012. As atividades de leitura e escrita são ótimas explora a linguagem com textos atraentes, e, diferente de outros livros didáticos, este encontrou uma forma de juntar diferentes realidades, fazendo com que o prazer de aprender aumente, mas como tudo que fazemos no estudo da língua também precisamos buscar outras fontes como a internet e outros livros didáticos.
6. Não tenho utilizado esses métodos de letramento, pois como os alunos *têm* dificuldades com leitura e escrita eu trabalho com atividades envolvendo esse método de trabalho, mais sabendo que o letramento é essencial para a formação de um leitor competente.

7. Para se chegar a produção de um gênero, tem que passar por um processo de apresentação, compreensão e depois do gênero em mãos, ele passa por uma correção, e volta para o aluno para que ele possa refazer, corrigindo seus erros.
8. O planejamento é realizado por disciplina e no horário oposto às aulas dos professores.
9. Nos pontos negativos destaca o fato dos alunos não chegarem ao 6º ano com uma boa escrita, que dificultava o trabalho e atrasa conteúdos, e com uma dificuldade muito grande de compreensão, que julgo ser porque muitos alunos vem de escolas que ainda trabalhem com salas de multiseriado e com métodos muito tradicionais de ensino. Já nos pontos positivos, noto a facilidade que boa parte dos alunos têm de aceitar outros métodos.
10. A primeira nota é aplicada de forma tradicional, mas procuro elaborar questões atraentes e de fácil compreensão. As demais notas do bimestre são mais dinâmicas, produções textuais são exemplos, e também são avaliados diariamente através do compromisso, participação, organização, etc.
11. Sim. As estratégias de ensino utilizadas por mim são essenciais para formar um aluno crítico, pois consigo perceber, logo nas primeiras semanas, o avanço dos alunos que não apresentam um nível regular de criticidade.

ANEXO E - DESENVOLVIMENTO DO QUESTIONÁRIO (P2)

1. (X) 6 a 10 anos - Superior completo - Licenciatura em Letras
2. Sim. O mesmo tem como objetivo primordial apontar metas de qualidade que auxiliem o aluno a encarar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, capaz de compreender de que modo a leitura contribui para a formação de indivíduos capazes de desenvolverem ações práticas e transformações no meio social ao qual fazem parte.
3. Sim. Pois por meio dessa ação transmitimos para os nossos alunos segurança, ficando assim, mais fácil, ensinarmos o que praticamos. Mostramos que a leitura desempenhou ao longo da história (e continua na atualidade), como ferramenta proporcionada de reflexões e ideias, e quando somos leitores competentes realizamos um estudo que possa surgir questionamentos, nesse viés desempenhamos o letramento.
4. Procuramos trabalhar a leitura por dois enfoques: Um de compreensão de conteúdo do texto, outro de atenção aos recursos expressivos do texto, assim como as características de cada gênero ou tipo, explorando também a discussão interacional e discursiva, buscando os efeitos de sentido que as escolhas do autor produzem no leitor. O texto é visto como interação entre interlocutor (leitor e autor), no qual ambos vão determinar as ideias semelhantes e divergentes.
5. ALVES, Rosemeire e BRUGNEROTTO. Tatiane. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012 – 1ª edição.

Sem dúvida, ele é um livro inovado de textos diversificados e atraentes que dar oportunidades para que o nosso alunado possa utilizá-lo de modo significativo nas diferentes esferas das atividades. Sempre é essencial algo mais, planejar situações nas quais sejam recriadas, em sala de aula, diferentes formas que levem em consideração outros contextos e não apenas o do livro didático adotado, pois como bem frisa um ditado popular: “Toda unanimidade é burra”.

6. Como mediadora de leitura em sala de aula, usamos o método do letramento, permitindo aos nossos alunos a aprender, pensar, refletir e agir sobre suas ideias e opiniões pessoais, tomando os devidos cuidados na escolha do texto e na preparação das atividades, com leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura, leitura feita por mim, criação de biblioteca, roda de leitura, gibiteca e outros. Preparando-os para atuarem como cidadãos nos tempos e espaços além da escola, utilizamos a forma triangular: Leitura x escola x família e ainda modificamos o ato de codificar e decodificar, trazendo a leitura como prática social.
7. A partir da oralidade, com debates, discussões, entrevistas, seminários e apresentações teatrais, entre outros. Na escrita construímos poema visual, contos, crônicas, artigo de opinião, novela, resenha, fábula, apólogo, poesia, cartum, HQs, anedotas e piadas.
8. De forma eficaz, procurando sempre adquirir uma nova aptidão para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, nele somos orientados que precisamos nos reciclar quanto a nossas práticas, como: Gosto pela leitura- prazer pela profissão – determinação.
9. Na nossa escola temos como ponto negativo: A cultura familiar do nosso alunado, o que dificulta a interação ESCOLA x FAMÍLIA uma parceria que não pode deixar de existir. Como ponto positivo: Tornar os indivíduos conhecedores do mundo, ampliação de novos horizontes, valorização pessoal das suas práticas sociais, nova forma de pensar e agir.
10. Empregamos diferentes estratégias de avaliação, de forma contínua, e não apenas em um momento de processo. Partimos de uma avaliação formativa, onde o aluno tem a oportunidade de expressar seus progressos no dia a dia, verificando o estágio de aprendizagem dos mesmos em relação a certos conteúdos, assim observamos em que aspecto apresenta dificuldades e deve empenhar-se mais para reverter à situação. Sabemos que os resultados das avaliações nos servem para uma prática reflexiva, e quando necessário, para o redirecionamento do processo de ensino aprendizagem. A avaliação deve ser vista também como instrumento que possibilita ao aluno tomar

consciência não só das suas dificuldades como também de seus avanços e potencialidades.

11. Para bem cumprir esse papel de sujeito na condução de professor-mediador na formação do indivíduo, o nosso objetivo maior está sempre presente no dia a dia de trabalhar a leitura como fonte de conhecimento e como fruição, sugerindo e estimulando leituras que despertem a vontade de ler e permitam a descoberta, procuramos oferecer situações de aprendizagem motivadoras e produtivas. Para isso, buscamos atividades que possam leva-lo a refletir, comparar, analisar e posicionar-se criticamente, argumentar, julgar, fazer generalizações, perceber intenções, apontar contradições, estabelecer relações, diferenciar fato de opinião e ainda perceber efeitos de sentido. Garantindo assim, espaço para que o nosso aluno faça suas escolhas de acordo com a sua realidade.

Espero ter contribuído!