

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÍLVIA EGÍDIO SANTOS**

**LEITURA E ESCRITA: elementos constitutivos e  
processuais dos gêneros escolares**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2008**

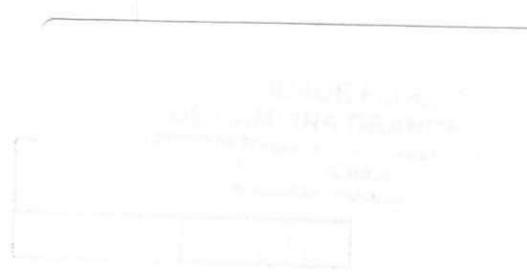
**SÍLVIA EGÍDIO SANTOS**

**LEITURA E ESCRITA: elementos constitutivos e processuais dos  
gêneros escolares**

Monografia apresentada ao Curso de  
Especialização em Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande  
para obtenção do título de Especialista em  
Língua Portuguesa.

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro**

**Cajazeiras – PB  
2008**





S2371 Santos, Sílvia Egídio.  
Leitura e escrita: elementos constitutivos e processuais dos gêneros escolares / Sílvia Egídio Santos. - Cajazeiras, 2008.  
69p. il.

Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2008.  
Contém Bibliografia e Anexos  
Não disponível em CD  
ISBN (broch.)

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Ensino Fundamental. 4. Oralidade. I. Castro, Onireves Monteiro de. II. Universidade Federal de Campina Grande-Cajazeiras - PB III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 028

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**SÍLVIA EGÍDIO SANTOS**

### **Leitura e escrita: elementos constitutivos e processuais dos gêneros escolares**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção de grau de Especialista em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, pela banca examinadora.

---

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

---

Examinadora: Profa. Esp. Eclivaneide Caldas de Abreu  
Faculdade Evilásio Ferreira -FEF

---

Examinador: Prof. Esp. Isaias de Oliveira Ehrich  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Ao meu pai José Vicente Egídio (in memoriam) e à minha irmã Maria Zélia Egídio (in memoriam) que partiram tão cedo, mas que tanto me incentivaram a estudar e a enfrentar todas as dificuldades da vida. Farei de conta que nesta caminhada vocês estarão sempre ao meu lado sorrindo, que era o que mais gostavam de fazer, pois mesmo ausentes vocês estarão sempre presentes na minha lembrança.

Dedico

Amo vocês eternamente!

## **AGRADECIMENTOS**

### **A DEUS**

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por sua presença viva em cada instante da minha caminhada. Muitas vezes me senti insegura em alguns momentos da vida e quando tudo parecia difícil, chamava por Ti meu Deus, logo o difícil se tornava fácil.

### **A MINHA FAMÍLIA**

Agradeço muitíssimo a minha família, meus filhos – Suzane, Leandro e a meu bebê que está para chegar, meu marido – Leônidas, minha mãe – Joana e meus irmãos pela paciência, compreensão e atenção com que me trataram durante esse período de estudo e trabalho.

### **AOS MESTRES**

A todos os professores que muito me ajudaram a superar as dificuldades e as limitações, transmitindo suas experiências e conhecimentos. Agradeço, em especial, ao Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro, pela sua dedicação, seu compromisso e principalmente pelo seu jeito humano e amoroso de ser.

### **AOS MEUS COLEGAS**

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas que tanto me incentivaram e me apoiaram no decorrer do curso, em especial a Orféia, minha prima, aliada e conterrânea.

*Da mesma forma que ouvir e falar, ler e escrever também são atividades de comunicação, embora as condições de interação entre emissor e audiência sejam diferentes e num e noutro caso.*

Mary Kato

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo detectar as causas dos problemas de processamento nos níveis de leitura e escrita dos alunos de língua materna das séries finais do ensino fundamental, especificamente a 6ª série. Pretende-se mostrar, nessa proposta, a importância dessas duas habilidades como singulares para assimilação de conteúdos interdisciplinares. Assim, considerando que a execução dessa pesquisa possibilitará refletir sobre alguns dos possíveis pontos de um questionamento infundável, possibilitando uma análise científica do que ocorre no cotidiano escolar e gera a não aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho foi desenvolvido junto aos alunos da 6ª série e ao professor de Língua Portuguesa. Verificamos que o plano de aula do professor não contempla atividades para o desenvolvimento de procedimentos criativos em termos de leitura e de produção textual. Durante o processo foi enfatizado a origem dos problemas de leitura e escrita dos alunos das séries finais e como os profissionais da escola se preparam para lidar com tais deficiências. Foi feita uma análise das dificuldades encontradas na prática do professor e das dificuldades dos alunos nas atividades de leitura e escrita. Enfim, serão sugeridas algumas contribuições para a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chaves:** Leitura, escrita, dificuldade, planejamento e professor.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo para detectar las causas de los problemas del proceso en los niveles de la lectura y de la escritura del materna de las pupilas de la lengua de la serie final de educación básica, específicamente serie 6<sup>a</sup>. Se piensa para demostrar, en esta oferta, la importancia de estas dos capacidades como singular para la asimilación de los interdisciplinarios del contenido. Así, considerando que la ejecución de esta investigación hará posible reflejar en algunos de los puntos posibles de un infundable que pregunta, haciendo posible un análisis científico de lo que ocurre en el diario referente a escuela y genera no aprender de la lectura y de la escritura. El trabajo fue desarrollado al lado de las pupilas de las series 6<sup>a</sup> y al professore de la lengua portuguéa. Verificamos que el plan de la lección del profesor no contemple las actividades para el desarrollo de procedimientos creativos en términos de lectura y producción literal. Durante el proceso el origen de los problemas de la lectura y de la escritura de las pupilas de la serie final fue acentuado y como los profesionales de la escuela si se preparan para ocuparse de tales deficiencias. Fue un análisis de las dificultades encontró en práctico del profesor y las dificultades de las pupilas en las actividades de la lectura y de la escritura. En el último, algunas contribuciones para la mejora de enseñar-aprender de las pupilas serán sugeridas.

**Palabra-llaves:** Lectura, escritura, dificultad, planeamiento y profesor.

## SUMÁRIO

<b>Resumo.....</b>	<b>07</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>08</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>12</b>
<b>Os procedimentos adotados.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Pequena revisão da literatura.....</b>	<b>14</b>
<b>A história da escrita.....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo II</b>	
<b>Relação entre oralidade e escrita.....</b>	<b>24</b>
<b>Gênero.....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo III</b>	
<b>Histórico da educação de Bernardino Batista.....</b>	<b>38</b>
<b>Escrita/leitura: sua utilização na escola formal ou a sua importância no sistema de ensino.....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro geral da escola.....</b>	<b>40</b>
<b>Como a escola tem tratado as questões de leitura/escrita.....</b>	<b>42</b>
<b>Análise formal.....</b>	<b>44</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>48</b>
<b>Referências.....</b>	<b>50</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>52</b>

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são atividades permanente do ser humano, habilidades adquiridas desde cedo nos primeiros anos de vida que devem ser aprimoradas em suas distintas formas sendo concebidas como atividades complexas; muitos estudos têm sido desenvolvidos para descobrir seus mistérios. Sabemos que a leitura e a escrita têm finalidades diversas como, por exemplo, obter e transmitir informações, estudar e escrever, entretenimento, fazer questionamentos, resolver problemas ou para confirmar idéias já conhecidas. O ato de ler e escrever sempre pressupõe o enriquecimento principalmente porque este facilita a reflexão e a tomada de posição.

Sabemos que a prática da leitura e, sobretudo da produção textual, são importantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e cabe ao educador, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, desenvolver atividades que contemplem essas duas habilidades fundamentais.

Na tentativa de entender como se dão as práticas de leitura e escrita é que desenvolverei este estudo, tentando dar a minha contribuição acerca dessa temática.

Atualmente nos deparamos com situações de desprazer e/ou total desinteresse pela leitura e pela escrita por parte da maioria dos alunos. Essa realidade vem se tornando cada vez mais um problema para todos os professores, pois segundo eles os alunos não gostam de ler, não se interessam pela leitura, não sabem interpretar o que lêem, e conseqüentemente sentem dificuldade de escrever, ou ainda de colocar seus problemas com questionamentos por escrito. Na verdade, podemos perceber que as deficiências apresentadas no que se referem à leitura e escrita têm contribuído para o grande número de evasão e repetência, pois a maioria dos alunos não conseguem acompanhar o programa estabelecido pela escola, ficando desestimulados, desistem da escola. Os professores, por sua vez, ficam angustiados por não saberem lidar com tal situação, não sendo também orientados no sentido de trabalhar as dificuldades dos alunos, acabam culpando os alunos e a família dos mesmos pelo fracasso escolar.

O interesse pelo estudo da leitura e escrita no ensino fundamental (6ª série ou sétimo ano) deveria ser uma prioridade da escola para desenvolver meios de formar leitores e produtores de textos, uma vez que essas duas competências podem ser enriquecidas com a assimilação de algumas normas lingüísticas.

Nessa perspectiva, a proposta de trabalhar a leitura e a produção textual em sala de aula nasce da necessidade de encontrar meios para o desenvolvimento de uma escrita

socialmente prestigiada. Essa proposta também pretende mostrar a importância da leitura e da escrita como singulares para assimilação de conteúdos interdisciplinares, pois a habilidade dessas práticas favorece o processo de construção do conhecimento.

Por ser a expressão escrita uma representação do comportamento do indivíduo no contexto social e, por ser também, a leitura um processo de compreensão de expressões formais e não-formais, não importando por meio de qual linguagem, pretende-se verificar, de forma sistemática, os níveis de processamento da leitura e escrita dos alunos de língua materna numa turma de 6ª série (atual sétimo ano) da Escola Municipal do Ensino Fundamental José Batista de Sousa.

Na verdade podemos perceber que a deficiência apresentada por parte da leitura e da escrita tem, de certo modo, contribuindo para o grande número de repetência e evasão escolar, uma vez que muitos alunos não conseguem fazer interpretações do que está escrito. Assim sendo, podemos levantar algumas questões: como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos? Quais os métodos adotados pelos professores no que se referem à leitura e a escrita? Que concepções os mesmos têm de leitura e escrita?

A proposta aqui citada poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no que diz respeito ao domínio da língua, leitura e escrita, que é fundamental para a participação social efetiva dessas duas habilidades lingüísticas, uma vez que é por meio delas que o homem se comunica, tem acesso à informação e produz conhecimento.

Além disso, observa-se que os instrumentos de interação através da escrita, mesmo a não-formal, servem de registro sócio-histórico de condensamento do pensamento humano, em uma época dada, e projeção de futuro em espaços oficiais.

O processo de ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita não constituem uma tarefa fácil. No entanto, quando algumas destas dificuldades são abordadas e discutidas, os problemas mais reais são geralmente apresentados de forma muito superficial. Porém devemos entender que para tratar esses problemas que afetam o processo de leitura e escrita, o professor precisa não só de conselhos e de conhecimentos de métodos pedagógicos, mas também de conhecimentos técnicos específicos, lingüísticos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e que o aluno está querendo aprender.

## **Objetivos**

Tendo em mente estabelecer relações de contato entre os procedimentos a serem adotados para a elaboração do texto monográfico, passamos a formulação dos seguintes objetivos:

- Verificar, de forma sistemática, os níveis de processamento da leitura e escrita dos alunos de língua materna numa turma de 6ª série da E.M.E.F. José Batista de Sousa.

Observando, assim, a elaboração das partes constituintes da monografia em capítulos, pensamos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se o professor contempla atividades de leitura e escrita em seu plano de trabalho anual.

- Mostrar, especificamente a partir das produções dos alunos, que a leitura é condição para o aprimoramento processual da escrita formal.

- Discorrer sobre os pressupostos teóricos que indissociabilizam as habilidades de leitura e escrita no processo de construção do conhecimento do aluno.

## **Os procedimentos adotados**

O espaço onde ocorreu a observação específica para elaboração do presente trabalho foi a Escola Municipal do Ensino Fundamental José Batista de Sousa, na cidade de Bernardino Batista – PB, tendo como referência de amostragem a turma da 6ª série e o professor de Língua Portuguesa da mesma.

Em princípio, a partir da unidade de ensino relacionada com o nosso intento, o trabalho foi sendo desenvolvido sob a forma de observação da linguagem dos alunos, quando de suas produções escritas nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, buscamos constatar possíveis problemas de processamento nos níveis de escrita.

Foi verificado, com base no plano anual proposto pelo professor, se o mesmo contemplava o trabalho de referência produtiva para o desenvolvimento de procedimentos criativos em termos de leitura e, sobretudo, de produção textual. Uma seleção dos elementos teóricos constitutivos para auxílio na fase da constituição da monografia e interpretação dos dados da mesma, tendo como principal suporte teórico Maria Helena Martins, Sofia Vernón Carter, Luiz Carlos Cagliari, Mary Kato e os PCNs.

Após a análise preliminar, estabelecemos um confronto entre os elementos coletados que foram abstraídos da população alvo e o referencial teórico norteador da pesquisa, para a elaboração do texto preliminar da monografia que, finalmente, culminou com a elaboração do texto definitivo da mesma., aqui apresentada.

Vale ressaltar que a pesquisa é de natureza bibliográfica e, de certo, pretende tentar, mais do que explicar, pontuar alguns fatores que contribuem para os desvios de leitura e escrita no ensino fundamental. A mesma está dividida em capítulos temáticos

## CAPÍTULO I

### Uma pequena revisão da literatura

Nossa visão como leitor começa muito antes de adentrarmos na escola, pois desde muito cedo começamos a nos dar conta do mundo, dos sinais que estão a nossa volta e que de fato tentamos compreender, sendo esse o nosso primeiro contato com a leitura. Segundo Martins (1994, p.10) “Não lemos, não compreendemos, impossível dar-lhe sentido porque ele diz pouco ou nada para nós”.

A leitura é geralmente relacionada com a escrita, e o leitor é visto como um decodificador de palavras, ou seja, não acrescentamos ao ato de ler a sua compreensão limitando-se a decifrar os sinais mecanicamente. Mas o processo de leitura precede o contato com textos propriamente ditos, uma vez que o nosso cotidiano é perpassado por vários “textos”. E como diz Martins (1994, p. 32) “a leitura vai, portanto além do texto e começa antes do contato com ele”.

O conhecimento da língua não é suficiente para que haja leitura, é preciso acrescentar ao mesmo todo o sistema de relações interpessoais que abrange as várias áreas do conhecimento e da expressão humana e das suas condições de vida.

Quando se tem oportunidade de leitura, tem-se de forma eficaz certo contato com o saber e com a compreensão do que realmente pretende-se alcançar. Dessa forma a aquisição referente ao processo de leitura deve ser introduzida de maneira ampla, simples e objetiva; abrindo assim, oportunidades para que os educandos sintam-se bem com a aproximação do ato de ler.

Segundo Martins (1994, p.31) “As concepções de leitura podem ser sintetizadas através de duas caracterizações: a primeira diz respeito à decodificação mecânica dos signos lingüísticos por meio de condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); e a segunda como processo de compreensão abrangente que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, assim como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Martins (1994, p. 37) apresenta três níveis básicos de leitura: os níveis sensorial, emocional e racional; correspondendo cada um a um modo de aproximação ao objeto lido.

A autora afirma ainda que: “Esses três níveis são inter-relacionados senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo experiência, expectativa, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere.”

A leitura sensorial caracteriza-se, portanto, por dar a conhecer ao leitor o seu gosto, mesmo inconsciente, pelas coisas, impressionando os sentidos e revelando o prazer singular, relacionado com disponibilidade e curiosidade. Já a leitura emocional caracteriza-se por lidar com os sentimentos; no nível emocional, a leitura emerge empatia, tendência de se colocar no lugar do outro, ou seja, na pele de outra pessoa. E a leitura racional consiste em acrescentar à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma reflexão, enfatizando o sentido do texto, questionando assim tanto a individualidade do leitor como o universo das relações sociais, o leitor quer compreender, dialogar com o texto, afirma Martins (1994, p. 40-71).

A compreensão por parte do leitor não deve partir só do nível de informação, mas que ele seja capaz de interagir posicionando-se de forma crítica, ideologia, atuante e participativa. Mendonça (1987, p. 25) afirma que: “Ler é mais que decodificar símbolos gráficos: é processar a informação contida num texto, para utilizá-la criticamente”.

A escola também tem um fundamental papel nesse processo, uma vez que a construção da formação crítica do aluno recai sobre ela, a escola, estabelecendo uma ligação direta com a aquisição do processo de leitura dentro e fora da sala de aula. A escola deve trabalhar na perspectiva de formar leitores que compreendam o significado da leitura e que tenham afinidade com a mesma. Os PCN’s de Língua Portuguesa (1997, p. 94) abordam que: “formar um leitor consciente supõe formar alguém que compreenda o que lê.”.

Faulstich (1988, p. 23) considera a questão do entendimento como requisito básico da leitura quando diz:

Entender um texto é compreender claramente as idéias expressas pelo autor para, então, interpretar e extrapolar essas idéias. Nesse momento o leitor deve ajustar as informações contidas no contexto em análise às que ele possui em seu arquivo de conhecimentos.

Mas para que haja entendimento é preciso que haja informação por parte do leitor, quando não se tem a mesma é preciso superação das dificuldades por parte do leitor.

Sendo assim, a escola precisa assumir o ensino como possível, necessário e importante, diz Almeida (1986) e acrescenta ser hora dos professores se convencerem de que é preciso ensinar, mas para que isso aconteça é preciso que a escola vença alguns importantes desafios, dentre eles, destaco a competência do professor, ou seja, os conhecimentos lingüísticos e pedagógicos que ele deve ter. Orientado por estes conhecimentos lingüísticos e pedagógicos, o professor deve escolher o(s) método(s) a ser(em) utilizado(s).

De modo geral, há, basicamente, dois métodos tradicionalmente conhecidos para conduzir os trabalhos de alfabetização: O *método sintético*, que apresenta três variantes (o processo alfabético, o processo fonético e o processo silabação); e o *método analítico*, que se apresenta de três maneiras diferentes (o processo lexical ou palavração, o processo de sentencição ou de frases, e o processo textual ou global).

O método sintético pode ser trabalhado através dos seguintes processos: a) o *alfabético* que consiste em aprender a leitura das palavras, mas não o seu significado, parte do abstrato sem estabelecer relação concreta com o contexto, é um processo de soletração que parte do abecedário até chegar às palavras e suas propriedades; b) o *fônico*, que tem a leitura mecânica, embora o processo seja racional, parte do som da letra e não do seu nome, a leitura se apresenta da seguinte forma: som da letra – representação gráfica – sílaba – palavra – frase. c) o da *silabação*, no qual a sílaba é tida como unidade-chave, condicionando-se depois em palavras e frases, nesse processo há uma preocupação maior com a parte mecânica da leitura, sendo a escrita parte secundária.

Os processos do método analítico se preocupam mais com a compreensão, valorização do conteúdo, baseando-se na afirmação de que a percepção é global. O todo é o ponto de partida para a alfabetização, podendo ser uma história, uma frase ou uma palavra contextualizada, para chegar às sílabas e depois às letras.

De acordo com a concepção psicolingüística, a leitura é um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes de sentido do texto. Trata-se de uma atividade essencialmente predicativa, de formulação de hipóteses, onde o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual e sua experiência, ou seja, a relação leitor/texto é de interação. Já na concepção sócio-psicolingüística a leitura é tratada de forma mais ampla, ela se processa na interação entre leitor e autor, através do texto; para compreender o texto, o leitor utiliza não só o conhecimento lingüístico, mas também o conhecimento de mundo.

Além de compreender o que se está lendo, tem que se por em prática essa compreensão de forma que a mesma possa abrir caminhos e oportunidades. Ler não é apenas identificar o que está escrito, é também saber questionar e se comunicar consigo mesmo e com os demais, construindo desse modo seus valores.

Desse modo é preciso que os alunos sejam despertados desde cedo para que tomem gosto pela leitura e pela escrita, visando estabelecer de forma sólida laços de afinidade com as mesmas.

A aprendizagem da escrita está ligada à aprendizagem da leitura, uma vez que a escrita é considerada um processo de codificação da linguagem, enquanto que a leitura é um processo de decodificação da linguagem; é o que nos refere Azeredo (2000, p. 19):

É urgente enfrentar um problema de que muitos professores se queixam e de que encontramos, com frequência, ecos na expressão: o das acentuadas lacunas na aprendizagem da expressão escrita em muitos alunos, não só ao nível do 2º e 3º ciclos.

Para garantir que todos os alunos aprendam a ler e escrever, a escola precisa ter uma proposta pedagógica com orientações claras para a alfabetização inicial. É na proposta pedagógica que ficam definidos quais os objetivos para cada etapa, que tipo de atividade precisa ser realizada na sala de aula e na escola. A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares, por isso, em cada série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever.

A aquisição da escrita exige da criança saberes específicos que são exteriores à mesma e que precisam ser ensinados. Nesse processo deve ser levado em consideração um ambiente que estimule a escrita, deve-se ler e escrever na presença do aluno, o aluno deve ter acesso a textos mais variados, as narrativas devem ocupar um lugar de destaque entre os textos escritos nas séries iniciais.

A escrita é uma atividade psico-lingüística que se aprende com treinamento e inserção no mundo da escrita, ou seja, a escrita é um processo com várias etapas, que mutuamente se influenciam. E Marcuschi (2001, p. 16) acrescenta:

A escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento... se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno.

De acordo com a concepção construtivista o conhecimento não é visto como algo a ser consumido em doses controladas, e sim algo a se produzido, constituído pela criança enquanto sujeito e não enquanto objeto da aprendizagem. Para essa concepção o aluno é quem dirige o processo de desenvolvimento de seu conhecimento, e a aprendizagem se dá concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo da criança. Emília Ferreiro e seus colaboradores deixam de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização, para seguir os pressupostos construtivistas de Vygotsky e Piaget.

Segundo Ferreiro (apud CARTER, 1997; KATO, 2004), os níveis estruturais da linguagem escrita podem explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos, esses níveis são: a) *nível pré-silábico*, onde não se busca correspondência com o som, às

hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo; b) *nível silábico* que pode ser dividido em *silábico*, onde a criança compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, o que a leva a sentir necessidade de usar uma forma de grafia para cada som, e em *silábico-alfabético*, em que os sons correspondem às formas silábica e alfabética; e c) *nível alfabético* em que a sílaba não pode ser considerada uma unidade podendo ser separada em unidades menores, a identificação do som não é garantia da identificação da letra, a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras.

O professor deve ainda criar situações reais de produção de texto, nas quais o aluno seja levado a apropriar-se da escrita com igualdade de condições com o adulto letrado. Para isso Dias (2001, p. 88) aponta três fases para o ensino-aprendizagem de produção textual: a criação de uma situação de escrita, a realização de sessões de exercícios de análise de textos produzidos e a produção da versão final do texto.

No que diz respeito à ortografia, Morais (1998) apresenta características regulares e irregulares em correspondência letra-som. Apresenta ainda os níveis de conhecimento em correspondência à ortografia, que são: o nível *implícito*, em que o indivíduo age de forma limitada, mecânica e rotineira; o *explícito*, que se traduz em compreensão e domínio crescente “das partes” e “relação entre as partes” do que o indivíduo está aprendendo; o *nível explícito consciente*, no qual o sujeito não só sabe o que faz, mas sabe os porquês; e ainda o *nível explícito consciente verbal*, no qual o sujeito é capaz de verbalizar esses porquês.

Entende-se então que a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel do leitor e do escritor não é mecânica, pois alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem, mas existe uma grande possibilidade de que assim seja. Sendo assim, o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos e adequados.

## **A história da escrita**

Desde o início dos tempos o homem narra acontecimentos feitos oralmente que eram passados de geração em geração. Essas narrativas até os nossos dias transformadas foram transcritas pelos narradores ao longo do tempo. Além disso, o homem começou também a registrar as suas histórias de feitos heróicos ou outros através de registros pictográficos nas rochas. Supõe-se que essas representações seriam acompanhadas por descrições orais dos acontecimentos aí gravados.

A história da escrita vista no seu conjunto pode ser caracterizada segundo Luiz Carlos Cagliari (1989, p.106) como tendo três fases distintas: a pictográfica, a ideográfica e a alfabética.

A fase *pictórica* que se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas, estes aparecem em inscrições antigas, mas podem ser vistos de forma mais elaborada nos cantos Ojibwa na América do Norte, na escrita Asteca e recentemente nas histórias em quadrinhos. A fase *ideográfica* caracteriza-se pela escrita através de desenhos especiais chamados de ideogramas, esses desenhos foram perdendo alguns traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita, as letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução como, por exemplo, o *a* era a representação da cabeça de um boi na escrita egípcia, o *m* era o desenho das ondas da água, etc. As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as escritas da região do mar Egeu (como a cretense) e a chinesa (que originou a japonesa). E a fase *alfabética* que se caracteriza pelo uso de letras, estas letras tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o seu valor ideográfico passando a ter uma representação fonética. São considerados como sistemas mais importantes o semítico, o indiano e o greco-latino.

Segundo Mary Kato (2007, p.10) a origem da escrita “desenvolveu-se gradativamente do pictograma para o ideograma e/ou para o fonograma”. O primeiro tem natureza icônica, ou seja, há uma relação não arbitrária entre o objeto e sua representação; hoje temos como exemplos dessa linguagem os sinais de trânsito. Já o ideograma se origina da estetização desses pictogramas, de uma simplificação convencional que converte os desenhos originais em símbolos lingüísticos, cuja forma passa a ter uma relação arbitrária com o objeto ou conceito representado, tem também uma existência em termos de sons da língua, onde o ideograma também ser pronunciável.

O alfabeto passou por várias transformações até chegar à forma atual. Primeiro surgiram os silabários, que consistiam num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba. Os fenícios utilizaram vários sinais da escrita egípcia formando um inventário muito reduzido de caracteres, cada qual escrevendo um som consonantal. Mas, enquanto nas línguas semíticas as sílabas eram simples e regulares, o grego apresentava uma estrutura mais complexa que exigiu a adaptação dos símbolos emprestados dos fenícios para representar sons individuais: consoantes e vogais. Assim, os gregos inventaram o sistema alfabético que apresenta um inventário menor de símbolos que permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita.

A autora (Op. cit. p.11) afirma que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que, na fase inicial a escrita tenta representar a fala – fazendo-o de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.

O homem levou milênios para chegar à forma da escrita alfabética, levado por uma necessidade individual de se expressar e uma necessidade social de se comunicar, então criou o desenho sobre a superfície de objetos, que tinha para ele a função de expressar suas idéias visualmente, enquanto que a fala era sua expressão auditiva. Posteriormente essa expressão visual desenvolveu-se em duas direções distintas: o desenho como arte e o sistema pictográfico na comunicação. Este último não apresenta inicialmente uma relação direta com a fala, mas depois tem a função de representá-la, passando a ser um simbolismo de segunda ordem. Assim, se a fala é o veículo que representa idéias do indivíduo, e a escrita representa-lhe, de modo ideal. Temos como outro precursor da escrita, além dos sistemas pictográficos, os recursos de identificação mnemônicos, como os símbolos heráldicos e os símbolos usados por indígenas para registrar o tempo. (GELB, 1962, In: KATO, 2004, p. 12).

Depois temos a fase fonográfica – escrita plena – que é dividida em três etapas: lexical-silábica, silábica e alfabética. A etapa lexical-silábica inicia-se por volta de 3100 a.C., com a estilização do sistema pictográfico, como forma de facilitar o traçado, e o uso gradativamente convencionalizado. Dessa estilização e convencionalização resultou os logogramas (ou ideogramas). A princípio, a estilização consistiu em retificar as linhas arredondadas dos pictogramas, de modo que os ideogramas eram “letras de forma”; a escrita cursiva aparece bem depois e tem a função de simplificar os traços contribuindo para a estilização.

Gelb (Op. cit.) acrescenta ainda que a fonetização da escrita começa com o logograma, uma vez que o mesmo tem estatuto lingüístico de palavra e conseqüentemente tem sua representação fonética. E para desfazer ambigüidades de logogramas mais complexos acrescentam-se, em alguns sistemas, elementos com valor exclusivamente de sílaba ao símbolo inicial. Durante o processo de convencionalização, os ideogramas passaram a representar também idéias associadas aos objetos primitivamente representados pelos pictogramas, assim um mesmo logograma pode representar o conceito “sol” e depois o conceito “brilhar”.

Há ainda os “diagramáticos” que são logogramas que não se originam de pictogramas, mas de formas geométricas como, por exemplo, os números. Supõe-se que alguns desses logogramas tiveram origem da representação gestual, como o círculo representando o

conceito “tudo”. Nessa fase da escrita foram introduzidos os sinais auxiliares, como a pontuação e os determinantes.

Os fenícios se apossaram da complicada escrita lexical-silábica dos egípcios, derivada dos hieróglifos, e dela extraíram vinte e quatro símbolos para formar o silabário que era constituído apenas de consoantes e raramente as semiconsoantes correspondentes aos fonemas /w/ e /y/ seriam para representar as vogais /u/ e /i/. Atualmente esse sistema é mantido pela língua japonesa.

Mas aquilo que era feito apenas esporadicamente pelos fenícios, isto é, a colocação da vogal depois da consoante, firmou-se entre os gregos como norma. Passou-se assim da escrita silábica para a escrita alfabética. A descoberta do alfabeto ocorreu no século X a.C., e depois da descoberta desse sistema nenhuma inovação significativa ocorreu na história da escrita, apesar da existência de inúmeras variedades de alfabeto no mundo, todas ainda usam os mesmos princípios estabelecidos pela escrita grega.

Sven Ohman (1969, In: KATO, 2004), professor de Fonética da Universidade de Upsala - Suécia, afirma que a invenção da escrita alfabética é, na verdade, uma “descoberta”, porque quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com seu conhecimento da organização fonológica de sua língua. Vigotsky (1983, In: KATO, 2004, p.16) faz uma consideração importante nesse sentido quando afirma, a partir dos trabalhos que realizou com crianças, “para aprender a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a saber, que ela pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala”.

Posteriormente, a escrita grega foi adaptada pelos romanos e esta forma constitui o sistema alfabético greco-latino, de onde provém o nosso alfabeto.

Os caracteres dos sistemas de escrita pictográficos podem ser baseados na representação semântica de unidades morfológicas e raramente de unidades maiores ou menores do que as palavras. Esses caracteres dos sistemas ideográficos adquirem um caráter fonológico quando usados para representar sílabas. Essa característica típica da escrita alfabética começa a se perder quando uma sílaba pode ser representada por uma letra do alfabeto. Assim, apenas os caracteres do sistema alfabético conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala e unidades menores do que a sílaba; sendo considerado o sistema mais detalhado quanto à representação fonética.

Todo sistema de escrita tem o compromisso direto ou indireto com os sons de uma língua, e como as línguas mudam com o tempo, transformando a forma fônica das palavras, a escrita começa a ser de difícil leitura. Assim muitos sistemas ideográficos acabaram

incorporando muitos elementos da escrita fonográfica. O contrário também acontece quando sistemas alfabéticos procuram representações escritas silábicas, morfológicas, com necessidade de simplificação do excesso de detalhes produzidos pela escrita alfabética.

Cagliari (1989, p.116) afirma que “a variação lingüística histórica levou os sistemas ideográficos ao alfabético, mas a variação sociolingüística puxa os sistemas alfabéticos para se tornarem mais ideográficos”. Analisando o que ocorre no sistema ortográfico do português, por exemplo, notamos que nossa escrita é: ainda *essencialmente fonêmica*, pois neutraliza diferentes fonéticas que existem na fala e não são distintivas, significativas, e produz diferenças fonéticas que são significativas; tem uma *natureza parcialmente ideológica*, uma vez que sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical e tem também natureza arbitrária, se considerada do ponto de vista sincrônico.

O modo como as pessoas escrevem também diferem. Nós escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, modo mais comum entre os sistemas de escrita. Os chineses e japoneses escrevem da direita para a esquerda e em colunas verticais. Os árabes, por sua vez, escrevem da direita para a esquerda, mas em linhas de cima para baixo.

Seja como for, “a escrita sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural” afirma Cagliari (1989, p.112). Depois da invenção da escrita, a invenção do livro e da imprensa são consideradas grandes marcos da história da humanidade. A escrita foi passando do domínio de poucos para o público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos.

O rádio, o cinema e a televisão mais recentemente apareceram como outros meios de materialização da memória coletiva dos povos. Os instrumentos de escrita também tem se transformado muito ao longo dos tempos, indo desde o pincel, o estilete, o lápis, a caneta, até as teclas das máquinas de escrever e dos computadores.

Diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, nota-se uma preocupação com relação à alfabetização do tipo tradicional, uma vez que operar as máquinas e os computadores representa uma ameaça bem maior a quem detém as formas de poder na sociedade do que ser alfabetizado nas belas letras. Hoje os computadores são as verdadeiras bibliotecas, o lugar da memória coletiva da nossa sociedade. Memória que não só guarda os valores em uso da sociedade, mas que interfere nos destinos das pessoas e da própria humanidade, como outrora fizeram as bibliotecas, os livros, os pergaminhos e as próprias representações pictóricas das cavernas.

O caminho percorrido pelo homem em sua história para descobrir a escrita reflete-se nas concepções da criança ao adquirir a escrita. Nesse sentido a criança percorre em sua vida o mesmo caminho percorrido pelos seus ancestrais através dos tempos, é como se ela estivesse “bioprogramada”, e as etapas desse percurso dependem também de estímulos ambientais.

Com base nesses termos de memórias passaremos a discutir, no segundo capítulo, as questões mais específicas entre oralidade e escrita e, paulatinamente, vamos destacar a importância de se considerar as características dos gêneros textuais na leitura e na produção textual.

## CAPÍTULO II

### Relação entre Oralidade e Escrita

As relações estabelecidas entre oralidade e escrita vêm sido discutidas a várias décadas. Tais relações eram vistas, antes dos anos 80, como opostas, predominando a noção de supremacia do código escrito. Atualmente, é predominante “a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais” (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Antônio Marchuschi (Op. cit. p. 9) faz algumas incursões no que se refere a fala e a escrita em relação às intenções comunicativas do falante em determinados contextos de uso da língua. Defendendo a tese de que “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”.

Dessa forma, o autor de nossa ancoragem atual salienta que os usos que fazemos da língua determinam as variações lingüísticas em todas as suas manifestações. E as formas são analisadas a serviço dos usos, e não estes a serviço daquelas.

A escrita é uma manifestação formal dos diversos tipos de letramento, tornou-se um bem social indispensável no mundo moderno, não por ser imanente, mas pela sua imposição e penetração nas sociedades modernas devendo-se a um status mais alto que simboliza educação, desenvolvimento e poder.

A fala diferentemente da escrita, é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas em que o homem está inserido. Já a escrita (manifestação formal de letramento) é adquirida em contextos formais, ou seja, na escola; por isso tem caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.

A escrita tem grande influência em quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Ela é usada paralelamente com a oralidade em contextos sociais básicos da vida cotidiana como: a escola, o trabalho, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual entre outros; sendo que as ênfases e os objetivos são variados e diversos em cada um desses contextos. E a essa influência e penetração da escrita na sociedade chamamos de processo de letramento.

Nessa perspectiva, o letramento seria um processo de aprendizagem da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, é um conjunto de práticas. Diferentemente da *alfabetização*, que é uma aprendizagem mediante ensino com domínio sistemático das habilidades de leitura e escrita, e pode ser feita à margem da escola, como por

exemplo a criança que aprende a ler e escrever no ambiente familiar. A alfabetização por sua vez é apenas uma das atribuições da escola, é uma habilidade restrita da *escolarização*. Esta é uma prática formal de ensino que tem por finalidade uma formação integral do indivíduo, com projetos educacionais amplos.

A oralidade e a escrita são imprescindíveis em nossa sociedade. Mas é notável uma supervalorização da escrita, principalmente a escrita alfabética. É preciso não se confundir os papéis e os contextos dessas duas habilidades e não discriminar seus usuários.

Em relação à distinção entre língua falada e língua escrita, Marchuschi (Op. cit., 2006) apresenta duas dimensões de relações que as diferenciam, uma que se concentra nas práticas sociais – oralidade e letramento; e outra que se fundamenta na distinção entre modalidades de uso da língua – fala e escrita. Na primeira dimensão temos a *oralidade* que se refere a uma prática social interativa apresentada sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora nos mais variados contextos de uso, indo da realização mais informal a mais formal; e o *letramento*, que envolve as mais variadas práticas da escrita na sociedade indo desde uma apropriação mínima da escrita (como um indivíduo que reconhece as marcas das mercadorias e faz cálculos, mesmo sendo analfabeto), até uma apropriação profunda (como um indivíduo que escreve romances). Na segunda dimensão aparece a diferenciação entre a *fala* (situada no plano da oralidade), que se caracteriza pelo uso da língua na modalidade oral sistematicamente articulados e significativos e outros aspectos como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica, onde o único recurso necessário é o ser humano; e a *escrita* (situada no plano do letramento), que seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e é caracterizada por sua constituição gráfica envolvendo também recursos pictóricos, pode manifestar-se através de unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas, no geral não temos uma dessas escritas pura, pois a nossa escrita alfabética está se tornando cada vez mais permeada por ideogramas e elementos visuais.

Temos várias tendências que tratam da questão das relações entre fala e escrita, muitas não satisfatórias por gerar preconceitos e desvalorização da oralidade. A primeira é a *perspectiva das dicotomias estritas* que se volta para o código e permanece na imanência do fato lingüístico, esta deu origem ao prescritivismo de uma única norma lingüística denominada norma culta, não havendo preocupação alguma com a produção textual e os usos discursivos; essa perspectiva sugere dicotomias estanques que separam a forma do conteúdo, a língua do uso, tornando a língua um sistema de regras, ou seja, o ensino da língua passa a ser o ensino de regras gramaticais. É uma visão que considera a fala como o lugar do erro e do

caos gramatical; e a escrita, por sua vez, ganha privilégio como norma e bem do uso da língua.

A segunda tendência é a *culturalista* que evidencia mais a natureza das práticas oralidade/escrita, faz análise de caráter cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos da forma de organização e produção de conhecimento, trata-se de uma visão interessada em identificar as mudanças ocorridas nas sociedades que tem um sistema de escrita; há uma supervalorização da escrita que eleva as culturas com escrita ou até os grupos que a dominam em uma dada sociedade que tem um desenvolvimento desigual.

A terceira tendência, a *perspectiva variacionista*, é a que trata à escrita e a fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas voltadas à variação na relação padrão e não-padrão da língua nos contextos de ensino formal. A não distinção entre fala e escrita é evidente nessa perspectiva, e a variação se daria nas duas modalidades, evitando a padronização da língua escrita como equivalente a língua padrão.

E por último a perspectiva *sociointeracionista* que trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica, preocupando-se com os processos de produção de sentido, situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.

É importante ressaltar que a fala e a escrita são modos de representação cognitiva e social reveladas em práticas específicas, e que não há supremacia de uma modalidade em relação a outra. Do ponto de vista cronológico a fala tem uma grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do prestígio social, a escrita tem um valor social superior à fala. Por outro lado, existem culturas em que a fala é mais prestigiosa que a escrita.

Mesmo sendo pautada pelo padrão, a escrita, não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade individual ou grupal, a menos que se sirva de traços lingüísticos de uma região ou apresente características peculiares do autor.

É bom lembrar que tanto a língua falada quanto a escrita apresentam um contínuo de variações, ou seja, as duas modalidades variam. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no contínuo dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas.

A concepção de língua empregada pelo autor (Op. cit. 2006) pressupõe um fenômeno *heterogêneo* – diversas formas de manifestação, *variável* – dinâmico, *histórico e social* – fruto de práticas sociais e históricas, *indeterminado* semântico e sintaticamente – depende das

condições de produção, e que é manifestada em situações de uso concretas como *texto e discurso*. De certo, isto implica um tratamento da condição do gênero.

## **Gêneros**

A linguagem pode ser compreendida como sistema mediador de todos os discursos. Ela possibilita mediar a nossa ação sobre o mundo através da declaração e da negociação, a levar outros e a agir através da persuasão, a construir mundos possíveis; aumentando assim a necessidade de novas práticas educacionais que configurem o uso de diferentes gêneros textuais e um letramento adequado ao contexto atual.

As habilidades comunicativas que são exigidas na vida social contemporânea possibilitam a interação participativa e crítica interferindo positivamente na dinâmica social, tais habilidades podem ser utilizadas quando escrevemos uma carta do leitor a uma revista para darmos o nosso parecer a respeito de um artigo lido anteriormente, por exemplo.

A escola deve priorizar o uso de textos e sua interação com o contexto onde ocorrem, uma vez que a linguagem exerce grande poder e impacto no mundo moderno.

Três aspectos básicos são definidores do contexto e, ao mesmo tempo, dependem dele – sobre o que se fala, quem fala e como se fala. A articulação destes três aspectos no uso da linguagem possibilita-nos alcançar determinados objetivos e nos apropriarmos e expandirmos o repertório de gêneros discursivos disponíveis em nossa cultura, afirma Meurer (2002, p. 11).

Por sua vez, Roxane Rojo (2005, p. 185) chama a atenção para as teorias de gêneros (de texto/do discurso) enfatizadas no Brasil, a partir de 1995, especialmente no campo da lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e materna. Isso se deve, em parte, aos referências nacionais de ensino de línguas que destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção textual. Essa indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino provocou uma explosão de pesquisas que tomam por base teórica as teorias de gêneros. Esses trabalhos foram divididos, pela autora, em duas vertentes metateoricamente diferentes: teoria dos gêneros do discurso, centrada no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos; e a teoria de gêneros de textos, centrada na descrição da materialidade textual. No primeiro caso, os autores de referência eram Bakhtin e seu círculo e comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Barit, Faraco, etc.; no segundo, os autores de referência eram, em geral, Bronckart e Adam.

Embora os trabalhos adotassem vias metodológicas diferentes para o tratamento dos gêneros, todos acabavam por fazer descrições de “gêneros”, adotando diversos procedimentos e recorrendo a diversos autores e conceitos para a análise. Os trabalhos que adotaram uma teoria de gêneros de texto recorriam a um plano descritivo intermediário, equivalente a estrutura ou forma composicional; já os que adotaram os gêneros discursivos selecionavam os aspectos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação do enunciado, ressaltando apenas as marcas lingüísticas e temas relevantes no discurso.

A autora anteriormente citada (Op. cit., 2005) apresenta também algumas definições de Marcuschi (2002, p. 22 – 24), em relação aos gêneros. Nessas definições são ressaltadas as teorias de *tipos textuais*, que estão voltadas para as estruturas e formas lingüísticas de diversos níveis, esses tipos abrangem as categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Define gênero textual como “noção vaga para referir textos materializados encontrados em nossa vida diária”. E por fim utiliza a expressão *domínio discursivo* “para designar uma esfera [...] de produção discursiva ou de atividade humana, esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos”, como por exemplo o discurso jornalístico e o discurso religioso.

De certa forma, Bronckart (1997, p. 75-76) apresenta algumas definições distinguindo texto, gênero do texto e tipo do discurso, onde *texto* é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada ou auto-suficiente; *gênero de texto*, em vez de gênero do discurso, seria a inserção de um texto em um conjunto de textos ou em um gênero; e *tipo de discurso*, em vez de tipo textual, para as fortes regularidades de estruturação lingüística pertencentes ao domínio dos tipos.

Adam (1999) procurou provar a complementaridade entre a lingüística textual e a análise dos discursos, colocando a primeira no centro da segunda, como parcialmente responsável pela análise do texto e das operações de textualização; retomando o conceito de Adam (1990, 1992) de que “discurso é texto mais contexto”.

A finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contexto) é observada em todas as reflexões da vertente da teoria dos gêneros textuais. Sendo que em Adam (1999) essa finalidade é bem mais clara e conscientemente definida. Bronckart (1997) evidencia o contexto sociossubjetivo e material de produção dos discursos. Já Marcuschi (2002) diferencia e emparelha tipos de texto e gêneros de texto, mas não assume uma posição clara sobre suas relações, afirma Rojo (2005).

Em relação às definições de gênero do discurso, a autora evidencia a força de atração/repulsão que os temas bakhtinianos exercem sobre esses outros discursos. Para

Bakhtin (1953/1979) os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: *os temas*, conteúdos ideologicamente formados comunicáveis através do gênero; *a forma composicional*, os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; e *o estilo*, configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero. Essas dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pela situação de produção dos enunciados e pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso, de acordo com Bakhtin/Voloshinov (1929).

As relações entre os parceiros da enunciação são estruturadas e determinadas pelas esferas comunicativas, segundo Bakhtin/Voloshinov, divididas em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano* (familiares, íntimas, comunitários, etc.) e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da imprensa, etc.) Bakhtin aproxima os gêneros primários da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto relaciona os gêneros secundários às esferas dos sistemas ideológicos, originados de situações sociais mais complexas e evoluídas, relacionadas, muitas vezes, à modalidade escrita da linguagem.

Rojo afirma que para o lingüista aplicado, principalmente aquele voltado para o ensino e a educação, a validade da pesquisa dependerá mais da eficácia social do que da precisão da análise. Sendo assim, as práticas tradicionais e cristalizadas de leitura em sala de aula devem ser adotadas numa concepção da linguagem como “a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisa, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (Bakhtin/Voloshinov, 1929 p. 94). Trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, ou seja, exercícios de compreensão e não de “copiação”, afirma Marcuschi (1996).

Enfim, são enfatizadas as teorias de gênero (de textos / do discurso) enfatizados no Brasil no campo da lingüística aplicada ao ensino de línguas (estrangeiras e materna) e a importância de se considerar as características dos gêneros na leitura e na produção textual. Rojo acrescenta ainda que os professores de língua são muito atraídos pela descrição da língua e pelo ensino de gramática, deixando de lado as necessidades dos alunos, que seriam explorar as características das situações de enunciação relacionadas às marcas lingüísticas que deixam como traços nos textos, de terem acesso letrado a textos e de fazerem uma leitura crítica e cidadã dos mesmos.

Bonini (2005) apresenta em “a noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam”, a noção de seqüência textual proposta por Adam nos textos do

final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Nessa proposta a seqüência textual é vista como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros. Esse conceito foi incorporado aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio no Brasil.

O autor apresenta em um primeiro momento o apanhado das influências teóricas no trabalho de Adam que procurou constituir uma reflexão teórica que agrupasse as orientações formais e enunciativas a respeito do texto. De início, Adam recorreu ao quadro teórico da análise estrutural da narrativa, especialmente aos formalistas russos e aos autores do contexto francês como Greimas, Barthes e Genette. Os trabalhos sobre gramática e narrativa e os trabalhos da análise do discurso francesa também influenciaram nesse mesmo período. A noção de seqüência começa a ser definida por Adam em vários artigos da década de 1980. Essa noção é aprofundada na década seguinte, principalmente no livro de 1992, onde a noção de seqüência se erige a partir dos conceitos-chave que são: os conceitos de gênero e de enunciado de Bakhtin (1929, 1953), o de protótipo (ROSCH, 1978), os de base e tipo de texto (WERLICH, 1976) e o de superestrutura (VAN DIJK, 1976).

Bakhtin (1953) apresenta gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e enunciado como “como unidade real e dialógica que se acopla ao gênero”, propõe uma interligação entre linguagem/atividade discursiva e sociedade. E acrescenta duas categorias de gêneros: os primários e os secundários. Valendo-se dessa idéia de estabilidade de Bakhtin, Adam (1992) propõe que os gêneros primários sejam vistos como tipos nucleares, menos heterogêneos e responsáveis pela estruturação dos gêneros secundários; sendo assim os gêneros primários são concebidos como seqüências textuais. Seguindo o conceito de protótipo estabelecido por Rosch (1978), “é o objeto mais típico da categoria”; Adam apresenta os gêneros e exemplares como dispostos em categorias pelos traços que compartilham com a seqüência (os protótipos). Adam assume, seguindo a teoria de Werlich (op. cit.), que os tipos de texto compõem um conjunto de recursos cognitivos responsáveis, em parte, pela produção do texto. Mas ele prefere distinguir a base do texto de um conhecimento sobre o texto, seguindo então conceito de superestrutura de van Dijk (1973, 1978). A partir da reflexão sobre esses conceitos, Adam desenvolveu um quadro teórico cujas linhas mestras são: a delimitação do campo da lingüística textual e a redefinição da noção de texto.

Em um segundo momento, Bonini apresenta o quadro teórico proposto por Adam e seu conceito de seqüência. Adam (1992) apresenta as seqüências como organizações lingüístico-formais que se realizam nos gêneros mediante pressões de ordem discursivo-genética, ocorrendo então uma *configuração pragmática*, essa configuração aloca três pontos

de atenção, onde se desencadeiam subsistemas, todos em interação e integrados: o *alvo ilocucionário* (coerência); o *da localização enunciativa* (oral face a face, escrita, enunciação histórica, proverbial, do discurso lógico/teórico-científico, e do discurso poético); e o da *coesão semântica* (mundos). Já a composição dos textos ocorre na sucessão de proposições dispostas em dois submódulos: o da *conectividade* (ligações inter e intrafrásticas que estabelecem as retomadas e reapresentações importantes para assegurar a continuidade textual); e o da *seqüencialidade* (explica a organização das proposições em agrupamentos característicos). Adam (1992, p. 28) define seqüência como: uma rede relacional hierárquica e como uma entidade relativamente autônoma, dotada de organização interna própria.

Na terceira seção, Bonini (op. cit.) apresenta os cinco tipos de seqüências textuais descritas por Adam. O primeiro tipo é a *seqüência narrativa* que apresenta seis características que lhe são próprias: a sucessão de eventos, a unidade temática, os predicativos transformados, o processo, a intriga e a moral. O segundo é a *seqüência argumentativa* que é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro, essa seqüência é organizada, por Adam, em três partes: os dados (premissas), o escoramento de inferências e a conclusão, sendo a segunda implícita. A *seqüência descritiva* é o terceiro tipo, consiste na determinação de um rótulo e de um conjunto de propriedades relacionadas a ele, é considerada a menos autônoma dentre todas e dificilmente será predominante em um texto; Adam aponta três partes para a descrição: uma ancoragem, uma dispersão de propriedades (a aspectualização e o estabelecimento de relação) e uma reformulação. O quarto tipo diz respeito à *seqüência explicativa* que visa, segundo Adam, transformar uma convicção; apresenta três partes, sendo uma não computável no início – a esquematização inicial, que são: o problema, a explicação e a conclusão-avaliação. E por último, a *seqüência dialogal* é a mais característica da comunicação humana: a conversa e suas variantes; segundo Adam essa seqüência é composta pela emissão de enunciados de um interlocutor e outro (com alternância de turnos) e são de dois tipos: as fáticas (função de abrir e fechar a interação) e as transacionais (compõe o corpo da interação).

Adair Bonini aplica em uma quarta seção, o conceito de seqüência em uma análise de dois exemplares do gênero crítica cinematográfica. No primeiro exemplo se apresenta de modo heterogêneo e dependente da argumentação, tendo as seguintes seqüências: no período inicial, *argumentativa*; num segundo período, *narrativa*; e num último período, a *explicativa*. E no segundo exemplo as partes do texto de uma crítica cinematográfica pelos editores da revista Vip em seções: filme, mote, hype, por que assistir; para Adam, nesse nível, ocorre a *planificação* que é determinada pela memória discursiva do falante/escritor, onde estariam os

planos fixos dos textos e as informações contextuais e, no interior do plano de texto, é construído o jogo de seqüências, processo, denominado *estruturação*.

Na última seção o autor faz algumas considerações a respeito da noção de seqüência feita por Adam. A primeira diz respeito a priorização da seqüência não demonstrando a viabilidade do módulo configuracional e não deixando claro como a heterogeneidade se constitui no efeito texto, aponta Giering (2000), e ainda afirma que não é clara a distinção entre tipo e plano de texto. Bonini apresenta três críticas no trabalho de Adam: o problema interno/externo, o problema do gênero primário e o problema da caracterização.

Finalmente, o trabalho de Adam é inovador ao propor o conceito, ou até a noção de seqüência, enriquecendo assim o campo dos debates sobre os gêneros textuais e possibilitando questionamentos em relação às metodologias de ensino da língua, mesmo com algumas indefinições.

Em “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas”, Bazerman propõe uma abordagem analítica para o exame do trabalho realizado pelo texto na sociedade. Para isso o autor se baseia numa série de conceitos: fatos sociais, atos de fala, gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades; uma vez que esses conceitos sugerem “como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos” (2005, p. 19).

O autor acredita que cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas dependendo de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social. “Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*.” (p. 22).

As coisas que as pessoas acreditavam verdadeiras afetando o modo como elas definem uma situação são *fatos sociais*. Esses fatos sociais podem, algumas vezes, estar relacionados com a nossa compreensão do mundo físico. O sociólogo Thomas (1923) afirma que “se as pessoas definem situações como reais, elas são reais em suas conseqüências”. Os fatos sociais, frequentemente, estão relacionados com temas que são matéria de compreensão social; eles afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem e a força que tais enunciados possuem. “A intertextualidade cria, frequentemente, uma compreensão compartilhada sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta”, afirma Bazerman.

Charles Bazerman apresenta a teoria do filósofo John Austin (How to do things with words) que afirma, “palavras não apenas significam, mas fazem coisas”, como por exemplo, um religioso que declara “casadas” duas pessoas. Nesse exemplo o ato é feito tão somente pelas palavras em si, levando em consideração o tempo apropriado, em circunstâncias

apropriadas e a pessoa apropriada. Para Austin, toda declaração realiza alguma coisa, mesmo aquela que só declara um certo estado de coisas como verdadeiro. Assim todo enunciado incorpora *atos de fala*. Mas para as palavras realizarem seus atos, elas devem ser ditas pela pessoa certa, na circunstância certa, com um conjunto certo de compreensões. Esses elementos representam as condições de “felicidade” para que um ato de fala seja bem-sucedido; sem essas condições de felicidade, o ato não seria um ato ou pelo menos o mesmo tipo de ato.

Os atos de fala operam em três níveis distintos segundo Austin e Searle, que deu continuidade às análises dos atos de fala. Esses níveis são: o *ato locucionário*, aquele que diz alguma coisa; o *ato ilocucionário*, aquele que pretendo que meu ouvinte reconheça; e o *ato perlocucionário*, aquele que produz certos efeitos e conseqüências sobre os alocutários, sobre o próprio locutor e sobre outras pessoas. Esses três níveis dos atos de fala podem ser aplicados a textos escritos, permitindo compreender o *status* das afirmações ou representações contidas no texto sobre estados de coisas no mundo, os atos proposicionais segundo Searle.

O autor acrescenta que para coordenar melhor nossos atos de fala com os outros usamos um modo típico, modos facilmente reconhecidos em determinadas circunstâncias. Essas formas reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros. Ao criar formas tipificadas ou gêneros, tipificamos as situações nas quais nos encontramos. Assim, tipificação é, segundo Charles, “o processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações.”

Bazerman apresenta uma compreensão mais profunda de gêneros, como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Vários conceitos são propostos para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis, e atividades mais amplas, são eles: *conjunto de gêneros*, que é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir; *sistema de gêneros*, que compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas e as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos; e *sistema de atividades*. O sistema de atividades junto com o sistema de gênero focaliza “o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo”, afirma Charles.

Em seu texto, é focalizado o gênero e seus agregados maiores, mas em particular no nível do gênero, particularmente dos gêneros de textos escritos. Diferentemente dos enunciados orais breves que foram analisados por Austin e Searle, os textos escritos são

particularmente mais longos que uma sentença, e essas sentenças são mais longas e complexas, eles oferecem pouca evidência imediata da recepção do leitor.

O mesmo dilema metodológico de identificar atos de fala em textos escritos é encontrado quando nos enfrentamos como leitores e escritores de texto. E para nos ajudar a solucionar esse dilema usamos os gêneros e as tipificações.

O autor apresenta abordagens diferentes para identificar e analisar os gêneros que vão além da catalogação de seus elementos característicos que são: ir além desses elementos característicos que já reconhecemos; considerar variações em diferentes situações e períodos; lidar com o problema da caracterização de gênero com os quais você não é familiarizado ou quando os compreendem de forma diferente do seu, e por fim, visualizar toda a gama de práticas implícitas. São acrescentadas algumas diretrizes metodológicas para definir e realizar uma investigação sobre gêneros: enquadre seus propósitos e questões para delimitar o seu foco, identifique os textos ou coleções específicas, que você quer examinar, e selecione e aplique suas ferramentas analíticas.

O autor (op. cit.) enfatiza uma explicação sócio-histórica de gênero, feita por vários teóricos, como uma série de categorias culturalmente salientes e sempre em mudança, que moldam os espaços da atividade literária em qualquer época e lugar. Os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em um momento de tempo. Eles podem ser reconhecidos por nomeação, institucionalização e regularização explícita, através de várias formas de sanção social e recompensa, ou ainda da organização implícita de práticas dentro de formas padronizadas de interação letrada. Há uma preocupação por parte das Ciências Sociais, Linguística e da Retórica com a construção social do conhecimento, da cultura, da sociedade, do Estado e da vida cotidiana que tem levado à procura dos mecanismos pelos quais criamos alguma ordem e compreensibilidade.

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin apresenta o emprego da língua como efetuado em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos no campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da comunicação, não só por seu conteúdo temático, seu estilo, mas também pela estrutura composicional. Cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que denominamos gêneros do discurso.

O autor salienta a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, orais e escritos, como também a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Deve-se atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros discursivos complexos (romances, dramas, pesquisas

científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de convívio cultural complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (com predomínio do escrito). Esses no processo de sua formação incorporam e reelaboram diversos gêneros simples que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Os gêneros primários se constituem na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano, que são: conversas de salão, réplica do diálogo cotidiano, carta, bilhete entre outros.

O estilo é indissoluvelmente ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso. Todo enunciado é individual, podendo assim, refletir a individualidade do falante ou de quem escreve – estilo individual. Porém, nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo individual. A relação do estilo com o gênero se revela também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. Esses não são mais do que estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.

As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão relacionadas às mudanças dos gêneros do discurso. Os enunciados e seus tipos, os gêneros discursivos, são considerados, por Bakhtin, correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Os fenômenos concretos da linguagem, se examinados apenas no sistema da língua, são denominados de *fenômeno gramatical*, mas se examinados no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo, trata de um *fenômeno lingüístico*. Esses dois pontos de vista devem se combinar organicamente com base na unidade real do fenômeno da língua.

Bakhtin afirma que “a língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se de objetivar-se”. Nesse caso, a língua necessita apenas do falante e do objeto de sua fala, podendo servir ainda como meio de comunicação. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, ou seja, toda compreensão é prehe de resposta: o ouvinte se torna falante. Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau e cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

O discurso só existe de fato em forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso, caso contrário não pode existir. Por diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e antes de tudo limites precisos. Os limites de cada enunciado concreto são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Essa alternância dos sujeitos do discurso depende das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e

assume várias formas. Essa alternância pode ser observada no diálogo real, em que as enunciações dos interlocutores são alternadas. O diálogo é considerado, por sua precisão e simplicidade, a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta.

O autor aborda, com base no material do diálogo e das suas réplicas, o problema da *oração* como unidade da língua diferentemente do *enunciado* como unidade da comunicação discursiva. Os limites da oração, enquanto unidades da língua, não são determinados pela alternância dos sujeitos. Ela, a oração, tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. Bakhtin apresenta duas peculiaridades constitutivas do enunciado: a *alternância dos sujeitos do discurso*, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme delimitada de outros enunciados a ele vinculados; e a *conclusibilidade*, que é específica do enunciado e ocupa uma posição responsiva.

Todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do texto. A língua materna não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas através de enunciações concretas ouvidas e produzidas por nós na comunidade discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Bakhtin afirma que as formas de gênero, nas quais moldamos os nossos discursos, diferem das formas da língua no sentido de sua estabilidade e da sua normatividade para o falante.

A oração, assim como a palavra, é uma unidade significativa da língua, pois cada oração isolada é absolutamente compreensível como papel possível no enunciado. Mas a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar uma posição responsiva do falante. Só adquirindo essa capacidade depois de tornar-se um enunciado pleno. Neste caso a oração isolada passa a ser um enunciado, pois atinge o grau de conclusibilidade que permite suscitar resposta.

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, ou seja, é a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido.

O elemento do enunciado que determina a composição e o estilo é o elemento *expressivo*, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” afirma Bakhtin (2003, p. 289).

Tanto a palavra quanto a oração são desprovidas de entonação expressiva, enquanto unidades da língua, pois se uma palavra é pronunciada com entonação expressiva, ela passa a ser um enunciado acabado expresso por uma palavra. As palavras que significam emoção, juízo de valor, expressão, são estranhas à palavra da língua, elas surgem unicamente no

processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. No gênero a palavra ganha expressividade típica, uma vez que os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva; essa expressividade típica dos gêneros não pertence à palavra, mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero. Ou a palavra é um eco de uma expressão individual alheia que a torna uma representação da plenitude do enunciado do outro com o seu tom valorativo.

O emprego das palavras na comunicação discursiva sempre é individual-textual, por isso qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra, como palavra alheia dos outros e como minha palavra. “A palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual como abreviatura do enunciado” afirma Bakhtin (2003, p. 294).

O enunciado tem como traço constitutivo o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*, deferentemente das unidades significativas (palavras e orações) que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor e destinatário. Quando uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos um enunciado acabado e o seu direcionamento pertence ao enunciado.

Finalmente Bakhtin aborda nesse capítulo do livro “Estética da criação verbal” o problema relacionado à definição dos gêneros do discurso e o estudo da natureza dos enunciados como unidade da comunicação discursiva e ainda, a diferença entre essa unidade e as unidades significativas da língua: a palavra e a oração.

Agora passaremos a rememorar, brevemente, o percurso histórico do município onde atuamos para a elaboração do nosso texto. Tais memórias estarão iniciando o terceiro capítulo e, de certo modo fazendo referência aos elementos inscritos historicamente em termos de leitura e escrita.

## CAPÍTULO III

### Histórico da Educação de Bernardino Batista

Bernardino Batista, cidade da Paraíba, obteve a sua emancipação política no dia 29 de abril de 1994, através da Lei Estadual 5292, desmembrando-se assim do município de Triunfo.

Segundo pesquisas realizadas – pela professora Célia Maria dos Santos Sobrinho, graduada do curso de História da UFCG de Cajazeiras – o processo de escritura e de leiturização de Bernardino Batista, cidade de apenas 14 anos de emancipação se firmou nas bases de escolas residenciais ou domésticas, em 1892, nas residências de alguns fazendeiros da época.

Em 1950 foi criada a “Escola Elementar Rural Mista de Serra do Padre” –a primeira entidade pública local, quando a Serra do Padre (antigo nome da cidade de Bernardino Batista) ainda pertencia a São João do Rio do Peixe. Essa instituição de ensino era pequena, simples, localizada na zona rural, com turmas multisseriadas, funcionando em prédio particular por não dispor de espaço físico. Tendo como primeiras educadoras as professoras Maria da Glória Filha e Maria Batista Alves, ambas com o curso magistério (atualmente aposentadas). Na década de setenta, esta entidade esteve desativada por dez anos. Mas em 1981 foi reativada através do Decreto nº. 8964/81, desta vez com o ensino de 1ª a 8ª séries, passando a se chamar Escola Estadual de Serra do Padre. Hoje esse estabelecimento de ensino é chamado de EEEFM Nelson Batista Alves.

O primeiro concurso público municipal da então jovem cidade, Bernardino Batista, aconteceu em 1997, do qual foram aprovados 20 professores para trabalhar em escolas da zona rural e em uma pré-escola e uma 1ª série da cidade. Daí começou a municipalização do ensino fundamental no município.

Devido à ampliação do ensino fundamental na cidade foram abertas novas vagas na educação e também para regularizar o quadro de professores contratados foi feito um segundo concurso em 2003 com 25 vagas para o magistério.

Atualmente temos 75 professores no município, destes 37 são efetivos (14 com curso superior, 19 cursando e 4 com ensino médio) e 38 são contratados (5 com curso superior, 22 cursando e 11 com ensino médio), temos 4 coordenadores e 1 supervisor. A minoria dos professores efetivos tem formação superior; e a maioria dos professores contratados tem o

curso científico (uma vez que 19 estão cursando), e apenas três destes professores possuem habilitação em pedagogia.

### **Escrita/leitura: sua utilização na escola formal ou a sua importância no sistema de ensino**

A partir do momento em que se desenvolveu a escrita, esta passou a ser a forma predominante de registro, tendo chegado até nós diversos tipos de registros escritos dos mais variados tempos materiais. Porém toda a transmissão do conhecimento inicialmente se fazia de forma oral.

No início da década de 80, o ensino da Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação em todo o país. O eixo da discussão no ensino fundamental tem sido a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever, gerando então o fracasso escolar. Essa dificuldade se expressa claramente nos dois gargalos em que se encontram o maior índice de repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. Este por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição básica para a progressão dos alunos, até pelo menos, o fim da oitava série; e aquele por dificuldade de alfabetizar.

Devido a esse fracasso, mencionado anteriormente, é preciso que haja uma reestruturação do ensino da Língua Portuguesa com o objetivo de encontrar formas que assegurem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos últimos 15 anos, quase todas as escolas da rede pública desenvolveram, sob a forma de reorientação curricular e/ou de projetos de formação de professores em serviço, um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da língua materna.

É observável, no início dos anos 80, uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização através de livros e artigos destinados aos educadores; nesses buscavam “como se aprende” no lugar de “como se ensina”. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, principalmente a psicogênese da língua escrita (que trata da pesquisa sobre quais idéias as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la). Tais trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, houve o deslocamento do eixo da investigação das questões de ensino para as questões de aprendizagem; começou-se a levar em consideração o conhecimento prévio das crianças.

Os resultados dessas investigações também permitiram observar que a alfabetização não é um processo baseado em percepção e memorização, mas na construção de um conhecimento conceitual, ou seja, o aluno precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa a linguagem.

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, na última década, em práticas de ensino que tem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz da língua.

Acreditava-se, nos anos 60, que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem, que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a Literatura. Mas o que se viu nesses últimos anos é que ser usuário competente da escrita é condição para a efetiva participação social.

### **Quadro Geral da Escola**

O espaço onde ocorreu a pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Batista de Sousa, localizada na Rua Vicente Egídio dos Santos, s/n, centro de Bernardino Batista – Paraíba, a qual pertence à rede municipal atendendo de 1ª a 8ª séries. Tendo como diretora Francisca Alves de Sousa Quirino e vice-diretora Maria Batista de Almeida Silva. A referida escola atende a 665 alunos de vários níveis e setores, nos aspectos socioculturais e econômicos em que a maioria dos pais não podem oferecer aos seus filhos oportunidades de leitura e escrita, devido a carência desses pais em relação a essas habilidades, ou por não serem alfabetizados e/ou por acharem que a escola é a única responsável por todo o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Em relação ao espaço físico, a escola José Batista de Sousa é constituída por oito salas de aula, uma sala de professores (que atualmente funciona uma sala de aula), uma sala da diretoria, como também dois banheiros e uma cantina, esta última com profissionais treinados para exercer a sua função. A escola tem um computador com impressora, uma máquina de xérox, um mimiógrafo, uma televisão e um vídeo para auxiliar nos trabalhos pedagógicos da mesma.

Atualmente esta instituição de ensino apresenta um quadro de 26 professores, destes a maioria com curso superior, e os que ainda não tem a graduação, estão cursando; apresenta ainda dois professores com curso superior em Agronomia. Os professores buscam subsídios para melhorar o processo de ensino-aprendizagem através de materiais como: revistas, jornais

e internet. Vale salientar que o professor de Língua Portuguesa da 6ª série é graduado em Geografia e o da 7ª série em Pedagogia, isso acontece também com os professores de Matemática que são graduados em Geografia e Pedagogia.

As atividades de leitura e escrita, que deveriam ser conduzidos paralelamente, são diferenciadas na escola em questão, ou seja, é trabalhado com muito mais ênfase a escrita (como forma de decifração) do que a leitura. A leitura é uma atividade secundária em sala de aula, realizada em poucos minutos, já a escrita é bem mais trabalhada, mas levando-se sempre em consideração os erros ortográficos dos alunos.

O maior problema encontrado na Escola Municipal José Batista de Sousa no que se refere às dificuldades nas habilidades de leitura e escrita está na não alfabetização dos alunos oriundos da zona rural. Esses alunos chegam à escola na 5ª série sem saber ler, escrever e calcular de forma satisfatória, essas deficiências de aprendizagem vão se arrastando até a 8ª série e, em casos mais graves, até o ensino médio. Para se ter uma idéia da gravidade do problema, em 2005 tivemos uma matrícula na 5ª série de 149 alunos, destes tivemos uma porcentagem de 33,5% (50 alunos) de evasão e 19,4% (29 alunos) de reprovação, sendo a aprovação de apenas 46,3% (69 alunos). Em 2006 houve um aumento no item reprovação, tivemos uma matrícula de 126 alunos na 5ª série, 27,7% (35 alunos) destes evadiram e 29,3% (37 alunos) foram reprovados, a aprovação desse ano foi de apenas 43% (54 alunos). No ano seguinte, 2007, a matrícula da 5ª série foi de 118 alunos, 20,3% (24 alunos) destes evadiram e 34,7% (41 alunos) ficaram reprovados, a aprovação foi de apenas 44% (52 alunos). Assim, notamos que houve nos últimos três anos uma pequena baixa na evasão, mas um grande aumento na reprovação da série que tomamos como exemplo.

Essa situação de fracasso escolar pode ser explicada pela não qualificação dos professores das escolas infantil e de 1ª a 4ª séries, que se encontram na zona rural. Algumas destas escolas possuem turmas multisseriadas, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Vale salientar que tanto as escolas da zona rural quanto as duas escolas na zona urbana não apresentam políticas pedagógicas. São feitos apenas o plano de curso e o plano de aula (este último por alguns professores). Essas escolas também não tinham coordenadores e supervisores até o mês de abril desse ano, e os diretores não têm qualificação profissional, uma vez que a maioria tem ou o ensino fundamental completo ou o ensino médio, com exceção da E.M.E.F. José Batista de Sousa que a diretora tem Licenciatura Plena em Letras e a vice-diretora está concluindo o curso de Pedagogia.

## Como a escola tem tratado as questões de leitura/escrita.

O processo de aquisição da leitura e da escrita – especificamente na 6ª série – é visto de forma insatisfatória para os alunos das classes populares, uma vez que a escola pública brasileira toma uma direção quantitativa, que prioriza o aumento do número de escolas para as classes desfavorecidas, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar. Mas não se volta para a melhoria qualitativa do ensino de forma eficaz priorizando a reformulação escolar, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento de professores, entre outros.

Apesar de termos consciência de que a escola pública é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares em sua luta pela democratização da escola, pouco fazemos para que essa escola corresponda aos interesses dessa classe baixa com competência, gerando assim, segundo Magda Soares (2006, p. 9), o fracasso escolar através da repetência e da evasão, ou seja, aqueles que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender ou ficar, acentuando então as desigualdades sociais.

E como explicação para tal fracasso a autora (Op. cit., p.11) apresenta *a ideologia do dom* – legitimada pela sociologia – que atribui aos indivíduos a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso na escola; esta teria a função de adaptar, ajustar os alunos de acordo com suas aptidões individuais. Uma segunda explicação, *a ideologia da deficiência cultural*, defende que os alunos das classes dominadas estariam em desvantagem ou “déficits” resultantes da “deficiência cultural” em relação ao contexto cultural das classes dominantes, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, e a escola teria a função de “compensar” as deficiências dos alunos. E por último, *a ideologia das diferenças culturais* que prioriza os padrões culturais dos grupos dominantes como sendo a cultura socialmente privilegiada e considerada “legítima”; nesse sentido a escola assume a cultura das classes dominantes e a impõe aos alunos das classes dominadas como padrão, desvalorizando os padrões culturais destes.

As incursões feitas por Soares (Op. cit. 2006) acerca da compreensão dos problemas da educação das camadas populares no Brasil ressaltam que grande parte da responsabilidade pela incompetência da escola em relação a educação das camadas populares deve-se a problemas de linguagem, pois é o uso da língua na escola que evidencia as diferenças entre grupos sociais gerando discriminação e fracasso, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Então as crianças das classes desfavorecidas apresentam um “déficit lingüístico” que é resultante da “privação lingüística” de que são vítimas em meio ao seu contexto cultural, e

esse “déficit lingüístico” é considerado, de acordo com a teoria da carência cultural, o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessas crianças na escola.

E obedecendo a lógica da ideologia da deficiência cultural, preservando assim o princípio democrático-liberal da “igualdade de oportunidades”, a solução encontrada foi a de oferecer às crianças das camadas populares uma “educação compensatória”, que seriam programas especiais que compensassem as deficiências geradas pela “privação cultural” no meio familiar e social dessas crianças. Os programas de educação compensatória foram organizados nos Estados Unidos na década de 60 e reproduzidos no Brasil na década de 70 – principalmente a pré-escola compensatória. As crianças submetidas a esses programas não tiveram um melhor desempenho escolar ou obtiveram de forma limitada, de pouca duração.

Os sociolinguistas não aceitam a hipótese da deficiência lingüística por esta considerar que pode haver línguas, ou variedades lingüísticas, “superiores” e “inferiores”, “melhores” e “piores”. Mas não negam a influência da língua sobre a visão que do mundo têm os que a falam, e também a influência desse meio físico e do contexto cultural sobre a língua; havendo então uma forte relação cultural entre a língua e o comportamento lingüístico de seus falantes.

Os programas de educação compensatória, já citados anteriormente, são planejados para corrigir a criança e não a escola. Daí, explica Labov (citado por SOARES, op. cit., 2006), o fracasso escolar por a escola não conseguir se ajustar à realidade social da criança.

Assim surgiu outra solução para o conflito lingüístico existente na escola, na perspectiva das diferenças dialéticas, o *bidialetalismo funcional*, que seria uma adaptação por parte dos falantes de dialetos não-padrão à sociedade, ou seja, a teoria das diferenças lingüísticas defende que a escola tem o papel fundamentalmente de preservar o equilíbrio do sistema social, retificando desvios de acordo com as situações circunstanciais do falante – como o uso de um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto-padrão deve ser usado, por exemplo. Ficando, então, dissimuladas as contradições e as discriminações das sociedades dispostas em classes.

E uma terceira teoria, citada por Magda (op.cit., p. 61), é a do *capital lingüístico escolarmente rentável* que equivale a legitimidade aos bens simbólicos (valores, usos, costumes, linguagem, obras artísticas e literárias, etc.) próprios dos grupos econômicos e socialmente dominantes. A escola seria uma instância social a serviço do mercado cultural e lingüístico dominante, pois a ela é delegada a função de ensinar a linguagem “legítima” (reconhecida socialmente). Mas a mesma, na sua comunicação pedagógica, não atinge o seu objetivo de fazer com que os alunos das camadas populares adquiram a cultura tida como

“legítima”, fracassando, uma vez que nega a possibilidade de soluções educacionais reais para o problema da discriminação dessas camadas na escola.

Entretanto, precisamos de uma escola transformadora comprometida com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas que garanta às classes populares a aquisição de conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Por isso a aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é o meio de retirar o controle exclusivo das classes dominantes e fazer dele um instrumento dessas camadas.

A escola transformadora tem uma proposta pedagógica voltada para: a análise sociológica das relações entre escola e sociedade e do papel da linguagem no contexto dessas relações, toma como pressuposto a teoria das diferenças lingüísticas, e não abandona algumas contribuições da teoria da deficiência lingüística para a identificação de diferenças entre o dialeto-padrão e os dialetos populares.

A essa articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias a partir de uma concepção política da escola, a escola transformadora propõe um biadialealismo voltado para a transformação e não para a adaptação dos alunos às exigências da estrutura social.

Nesse sentido, o ensino de língua materna deve ser comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes, dando o direito às camadas populares de se apropriarem do dialeto de prestígio para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e lute contra as desigualdades sociais, partindo da compreensão das condições sociais e econômicas que expliquem o prestígio atribuído a uma variedade lingüística tida como “padrão”; e levando o aluno a perceber o lugar que seu dialeto ocupa na estrutura social bem como as razões de sua estigmatização.

Mas para esses conhecimentos articulados é preciso que a escola e seus professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas técnicas e também políticas; uma vez que a prática pedagógica é fundamentada e orientada por teorias sobre as relações entre língua e classe social.

### **Análise formal**

De todos os elementos teóricos aqui materializados passaremos agora ao efetivo procedimento de análise dos processos deficitários em termos de leitura e escrita, de abordagem aleatória, da realidade antes observada, a saber:

- Os alunos das séries iniciais do ensino fundamental da Escola José Batista de Sousa apresentam sérios problemas de leitura e de escrita. Esses alunos – provenientes da zona rural – chegam à escola citada na 5ª série sem saber ler, escrever e calcular de forma satisfatória, essas deficiências de aprendizagem vão se arrastando até a 8ª série e, em casos mais graves, até o ensino médio.

Essa situação de fracasso escolar pode ser explicada em parte pela falta de *linearidade*<sup>1</sup> e formação da maioria dos educadores que atuam na zona rural de onde 70% dos alunos são provenientes.

- Deve-se destacar também que a Escola José Batista de Sousa, que recebe esses alunos, não está preparada para lidar com os problemas de leitura e escrita dos mesmos, uma vez que não dispõe de projetos de intervenção e o planejamento anual dos professores não contempla ações específicas voltadas para a resolução dessas deficiências.

Para vencer tais obstáculos os educadores – profissionais da escola – precisam, em virtude das transformações sócio-políticas e econômicas dos nossos dias, construir competências devido a grande dimensão de seus desafios na educação. Assim sendo, o papel do professor frente à classe tem de mudar passando do dono absoluto do saber para ser o intermediário entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno. O professor desencadeia (e sacia) a curiosidade da turma e aprende com esta. Para isso ele, o professor, precisa de acordo com o sociólogo suíço Philippe Perrenoud – o maior teórico no assunto – dominar nove competências essenciais:

- gerenciar a classe como uma comunidade educativa;
- organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola);
- cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular;
- identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;
- criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- observar os alunos nos trabalhos; e

---

<sup>1</sup> O termo *linearidade* é aqui empregado para designar a inadequação do corpo docente da escola, ou seja, os professores que não são habilitados para as séries e/ou disciplinas que lecionam.

- avaliar as competências em construção nos alunos.

Nesse sentido, a escola deixa muito a desejar, uma vez que os educadores não planejam suas atividades pedagógicas de modo a desenvolver competências nos alunos. A escola precisa de propostas educativas que tenham o objetivo principal de resolver ou diminuir as dificuldades de leitura e escrita dos educandos.

- A escola precisa planejar para desenvolver as competências nos alunos. Ninguém se arrisca a afirmar categoricamente quantas e quais são essas competências. A classificação mais aceita é a do educador colombiano Bernardo Toro com base nos mesmos critérios usados pelo Ministério da Educação para avaliar o Ensino Médio, ele criou sete itens. É importante lembrar que todos eles devem ser trabalhados em todas as séries (ou ciclos) e disciplinas, observando-se a devida adaptação para cada faixa etária. As competências a serem desenvolvidas nessa teoria são:

1) Dominar a leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem. É a única forma de inserir uma pessoa na sociedade. Todos têm de saber se comunicar, usando palavras, números e imagens.

2) Fazer cálculos e resolver problemas. Significa fazer contas e tomar decisões. Socialmente, é preciso dar soluções positivas aos problemas e as crises.

3) Analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações. Aspecto essencial para que a pessoa possa expor o próprio pensamento, oralmente ou por escrito. Lidar com símbolos, signos, dados ou códigos é a base da participação ativa na sociedade global.

4) Compreender seu entorno social e atuar sobre ele. Dar a crianças e jovens formação e informação para atuar como cidadão, ou seja, converter problemas em oportunidades, organizar-se para defender seus interesses, solucionar problemas através de diálogo e da negociação, respeitando as normas estabelecidas; criar unidade de propósito a partir da diversidade cultural e da diferença, sem confundir unidade com uniformidade; trabalhar para a construção de uma sociedade democrática e produtiva.

5) Receber criticamente os meios de comunicação. Assim, a pessoa não se deixará manipular como consumidor e como cidadão. Entender os meios de comunicação significa usá-los com critério para obter informações e conhecer outros modelos de convivência e produtividade. Sem falar nos novos saberes que eles têm a oferecer.

6) Localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada são exigências do mercado de trabalho. É preciso saber localizar dados e usar as informações para resolver problemas.

7) Planejar, trabalhar e decidir em grupo. São saberes estratégicos para a democracia, a criança deve aprender a organizar grupos de trabalho, negociar com os colegas para selecionar metas de aprendizagem, definir estratégias e métodos. Cabe ao professor o papel de orientador e motivador nesse processo.

O plano do professor não contempla a superação de deficiências de leitura e escrita dos alunos e a escola não apresenta projetos de intervenção voltados para o aprimoramento dessas duas habilidades. Além disso, as classes são heterogêneas e lotadas e, não há a integração com a família-escola-comunidade, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar desses entraves, a escola não deve se fechar, se acomodar, parar no tempo. Ela precisa reverter o quadro com criatividade, começando pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos, com autonomia na tomada de decisões, criando e recriando sua própria proposta pedagógica através da ação conjunta e das experiências de atuações aliadas a reflexão sistemática. Os professores devem assumir a sua respectiva função, ou seja, eles devem ensinar a disciplina correspondente a sua formação, devem participar de capacitações e formação contínua; pois somente com base no conhecimento pedagógico, o professor torna-se um profissional reflexivo viabilizador de caminhos para a auto-promoção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concluir este trabalho é notória a importância da leitura e da escrita na sala de aula. Sabemos que são processos complexos que requerem a prática constante, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, necessitando de uma formação adequada, bem como de metodologias que possam auxiliar a aquisição dessas habilidades.

As práticas de leitura e escrita estão interligadas, tornando-se assim indissociáveis, onde uma produção escrita de qualidade depende de leituras constantes tornando o leitor uma pessoa hábil, reflexiva, com uma visão diferente daqueles que não lêem. Mas para que isso aconteça faz-se necessário que nós, enquanto professores, iniciemos um trabalho planejado que contemple atividades de leitura e escrita de forma contextualizada, tendo como objetivo principal superar as deficiências de leitura e escrita dos alunos das séries finais do ensino fundamental.

Assim, a título de conclusão e, quase como um modo de, potencialmente, gerar novas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, decidimos pontuar uma série de constatações que, acreditamos, serem singulares na manifestação de nossas impressões mais agudas da escola formal:

- A escola precisa de projetos de intervenção voltados para o aprimoramento das habilidades da leitura e escrita dos alunos das séries finais que chegam da zona rural com graves problemas de leitura e escrita.
- Os professores devem ser colocados em suas respectivas funções de acordo com a sua formação.
- Deve ser evidenciado o trabalho com gêneros textuais como forma de desenvolver as habilidades de leitura e escrita.
- O plano do professor deve contemplar atividades de leitura e de escrita.
- O professor deve participar de capacitações e formação contínua para tornar-se um profissional reflexivo viabilizador de caminhos para superar as deficiências de leitura e escrita.
- Deve haver também uma formação contínua para os professores das séries iniciais da zona rural para minimizar os problemas acerca da leitura e escrita nas séries finais.

Como ler é reescrever o que lemos, descobrindo a relação entre o texto, o seu contexto e o contexto do leitor; cabe à escola preparar o aluno para ler como um escritor e não apenas

como um leitor. Sendo assim os educandos devem ter acesso a diversos gêneros de texto, desenvolvendo hábitos de leitura que se constroem a longo prazo, de forma progressiva. A escola precisa de projetos de intervenção voltados para o desenvolvimento da leitura e, sobretudo, da escrita; uma vez que essas duas habilidades lingüísticas são singulares para a assimilação de conteúdos interdisciplinares, favorecendo o processo de construção do conhecimento. Observamos também que o professor de língua materna da série em estudo prioriza a correção dos erros ortográficos e o estudo das classes gramaticais em frases isoladas, não fazendo uso de contextos, dificultando a compreensão por parte dos educandos. Assim, percebemos que a falta de planejamento do professor no que diz respeito a atividades que contemplem a leitura e a produção textual e, a própria não formação do mesmo para o ensino de língua materna contribuem para os desvios de leitura e escrita no ensino fundamental.

São as nossas conclusões pontos de vista muito próprios e, portanto, possíveis de receberem novos tratamentos ou olhares e, certamente, permitindo outras tantas manifestações conclusivas da mesma realidade, inclusive, com elementos contrários aos nossos discursos informativos.

## REFERÊNCIAS

ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa. **O processo de leitura e de escrita na 1ª série**. João Pessoa: UFPB / FUNAPE / PRAC, 1998.

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

AZEREDO, F. **Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro**. São Paulo: Porto Editora, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261 – 306.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas; Formas sociais como habitat para ação In: \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.) São Paulo: Cortez, 2005, p. 19 – 61.

BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, José Luiz et al. **Gêneros: Teoria, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 208 – 236.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARTER, Sofía Alejandra Vernón. **El proceso de construccion de la correspondência sonora el la escritura**. México City, Cinvestav, 1997.

DIAS, Luis Francisco, org. **Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa**. João Pessoa: Idéia, 2001.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir textos**. Petrópolis: Vozes, 1988.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2004

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 18 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa, Brasiliense. DF. SEF, 1997.

MENDONÇA, Neide R. S. **Desburocratização lingüística: Como simplificar textos administrativos**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1987.

MEURER, José Luiz; MOTTA – RUTH (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, Sp: Eduse; 2002.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo. Ática, 1998.

PERRENOUD, Philippe. A arte de construir competências. **Nova Escola**, São Paulo, n. 135, p. 19 – 23, set. 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, José Luiz et al. **Gêneros: Teoria, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184 – 207.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOBRINHO, Célia Maria dos Santos. **O município de Bernardino Batista: resgatando suas origens**. Cajazeiras, 2003. p. 54. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Campina Grande – Cajazeiras.

## **ANEXOS**

## **PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE**

português

Produção textual - 1 - 1

Eu gostava e na minha escola  
tivee pihna campo de areia  
campo de grama e a merenda Fosi  
Eu ta não tivee cadeira de madeira  
não tivee aluno boqueiro e  
tudo tivee união com os amigos  
e com todo mundo e hoje tudo  
organizado na merenda soe bem  
organizado para a para  
baixo o de

Laécio Laécio silveira de Sousa

Paratuzuc

— 1 —

Eu Zueoria fue aminda  
 encada tivesi um Paratuz  
 e Zueoria fue tivesi um  
 campo e uma Quatara  
 e um monte di  
 Paratuzeta Para eu  
 Paratuz com meus amon  
 e Zueoria fue tivesi um dono de  
 Futibol

Lucas da Silva

DATA

DATAPEL

## a Escola ~~em~~ Rebelde

Eu gostaria que aqui fosse como o colégio da novela Rebelde  
que todos os alunos fosse Rebelde e que todos respeitasse os outros  
e que as meninas usasse botas e que agente tivesse um  
quarto para cada um aluno e que agente tivesse  
sala de música e que tivesse parque e etc.

gerlândia Tomaz Fidelis



## Produção Textual

Imagine a escola dos  
seus sonhos e escreva  
como a aula ~~de~~ ideal  
a escola que você  
gostaria que tivesse,  
como gostaria que  
fosse seus amigos  
professores, etc. sua  
imaginação.

eu queria que tivesse um campo de futebol  
e 3 bolas uma chutadora e uma quadrado e  
um par de bicicleta parque bicicleta

Queria os alunos fosse mais bagunceiro  
e que toda semana tivesse isso tudo e  
~~talvez~~ talvez tivesse um torneio de futebol  
da Felipe

Produção textual

( / / )

Imagine a escola dos seus sonhos e escreva como seria ideal, a escola o que você gostaria que tivesse como gostaria noite na imaginação

A escola dos meus sonhos teria parques de diversões/piscina e que proporcionassem ótimo para todo ter tudo ótimo e muito bom e que não teria brigas e nem discussões e seria que tivesse copilink da leitura, biblioteca, que seria muito melhor e proporcionar também.

nome: Rodrigo Reis na varconcelos



## Produção textual

Primeiro eu queria que tivesse sala de literatura, computador, sala, e professores que dê aula de computador, e que tivesse muitos livros pra ler. Estes professores que ensinam a eu não vem a minha escola eu queria que tivesse guarda para olhar os alunos na hora de merenda porque tem alunos que corta filha.

ANÁLISE DO TEXTO.

impossível naquela em seus sonhos e o que  
você gostaria de mudar na sua escola.  
eu queria que as paredes fossem bem  
pintadinhas, e tivesse de lá muito bom  
e quadrado mudado e logo fosse  
banca nas salas TVzinha e o resto  
mudado que está muito velho, e que  
entregasse uma caderneta que desse  
para o diretor, que os alunos  
fosse muito educado, e os profes-  
sores, não fosse dia de computador  
que tivesse deixado nos pontos das  
classes tudo e fosse bem pintadinha  
os pontos tudo que tivesse um vídeo nos  
pontos e os professores fossem todos  
educados e os banheiros tivessem tranca  
por dentro e tudo nos banheiros.

## Produção textual

— 1 — 1 —

Imagine a escola dos seus sonhos e escreva como seria ideal, a escola o que você gostaria que tivesse como, horários, que fosse seus amigos, Professores:  
Dolte sua imaginação

eu gostaria que na minha escola  
Todo mundo fosse <sup>nao</sup> respeitado principalmente  
os Professores e outra coisa eu gostaria que  
na minha escola tivesse computador e biblioteca  
e nos aulas de Educação físicas tivesse mais  
esporte.

Aluno: Antônio Teixeira.

Texto a escola muito engradada  
eu gostaria que minha escola tivesse muitas  
coisas boas em aula e que meus amigos fosse bons  
e também que eu pudesse brincar com muito  
de gostaria que tivesse algumas coisas novas  
e as pessoas não fosse arrogantes. Eu sei uma  
escola e na minha com um jardim e um  
caminho e muitas coisas para conversar com os  
amigos e com os professores e que eu não tivesse  
na minha escola uma quadra para  
nós brincar com os amigos e coisas nós

SANTANA ANTONIA ALVARES DE OLIVEIRA

DATAPEL

## Produção Textual

—/—/—

Imagine a escola dos seus sonhos e escreva como seria ideal, a escola o que você gostaria que tivesse como gostaria que fosse seus amigos, professores.

Sobre sua imaginação

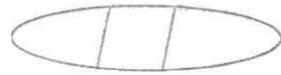
Eu queria que minha escola fosse um pouco mais organizada e que tivesse mais educação, disciplina e os alunos e os professores eu queria que fossem de bom caráter. Eu queria que tivesse uma sala para todos e todos com uma sala com seus materiais organizados e que tivesse computadores de bitumã, coisas de bitumã e de bitumã.

Eu queria que meus amigos fossem mais educados, que fossem mais respeitosos com os professores e com os amigos e com outros colegas e também com os funcionários.

Isso era tudo que eu queria, eu queria uma escola que eu só eu tenha uma escola a minha base imaginação, escola eu queria tudo de bom para mim e meus professores que eu adoro muito e principalmente com meus colegas.

Ass. Maria Charla Chagas Silva.

DATAPEL



## Produção textual

Imagine a escola dos seus sonhos e escreva como seria ideal, a escola o que você gostaria que tivesse como gostaria que fosse seus amigos, professores.

Escreva sua imaginação

Eu gostaria que minha escola tivesse alunos educados que não atrapalham a aula de outras crianças. Eu também gostaria também que tivesse computadores para que aprendamos mais. Também gostaria que um futuro melhor se tivesse em de alguns lugares para dar livros tipo uma biblioteca de livros de vários idiomas e mais e iriam ficar bem mais felizes e aprenderiam muito mais coisas com a escola que eu queria um dia. Eu não quero que a escola seja muito grande e eu quero que a escola seja mais bonita. Também gostaria que os pais fossem mais felizes e que os cadernos também fossem limpos assim como tudo o mais.

Aluna = Lucileide Campelo da Silva

**APROVEITAMENTO DO ALUNO POR SÉRIE**  
**ANOS: 2005/2006/2007**



UNIDADE ESCOLAR: E.M.E.F. José Batista de Sousa  
ENDEREÇO: Rua Vicente Ogídio dos Santos nº 124

DEP. ADMINISTRATIVA: municipal  
MUNICÍPIO: J. Batista

QUADRO DE APROVEITAMENTO DO ALUNO POR SÉRIE, REFERENTE AO ANO LETIVO: 2005

CURSO	SÉRIE	MATRÍCULA INICIAL E TRANSFERÊNCIAS RECEBIDA	ADMITIDOS APÓS O CENSO	AFASTADOS POR ABANDONO APÓS O CENSO	AFASTADOS POR TRANSFÊNCIA APÓS O CENSO	APROVADOS SEM DEPENDÊNCIA	APROVADOS COM DEPENDÊNCIA	REPROVADO
FUNDAMENTAL	1ª	38		6	+ 1	+ 14		+ 17
	2ª	27		4		11		5
	3ª	32	1	4		15		4
	4ª	60	← 3	15	1	43		4
	5ª	143	6	50	1	64		29
	6ª	94	1	18	1	57		18
	7ª	89	4	19	1	60		13
	8ª	74	2	16	2	53		5
MÉDIO	1ª							
	2ª							
	3ª							
	4ª							
TOTAL		550						

CONCLUINTE DO ENSINO FUNDAMENTAL POR IDADE - EM: 2005  
- 14 ANOS 14 ANOS 15 ANOS 16 ANOS 17 ANOS 18 ANOS 19 ANOS 20 A 24 25 A 29 30 A 34 35 A 39 +39  
2 11 19 16 10 7 11

MATRÍCULA FINAL - EM: 2005  
ENSINO INF.: CRECHE \_\_\_\_\_ PRÉ-ESCOLAR: \_\_\_\_\_  
CONCLUINTE: 4ª SÉRIE FUND - EJA \_\_\_\_\_  
8ª SÉRIE FUND - EJA \_\_\_\_\_  
3ª SÉRIE MÉDIO - EJA \_\_\_\_\_

CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO OU PROFISSIONALIZANTE POR IDADE - EM: \_\_\_\_\_  
- 17 ANOS 17 ANOS 18 ANOS 19 ANOS 20 ANOS 21 ANOS 22 ANOS 23 ANOS 24 ANOS 25 A 29 30 A 34 35 A 39 +39

OBS.: DEVOLUÇÃO 10 À 15 DIAS APÓS O ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO

Maria Batista de Almeida  
ADMINISTRADOR ESCOLAR

Maria Batista de Almeida  
VICE-DIRETORA

E.M.E.F. José Batista de Sousa  
Rua Vicente Régio dos Santos, 117  
Cajazeiras - Paraíba



GOVERNO DO ESTADO DA PARAIBA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
9ª REGIONAL DE ENSINO  
GRUPO DE ESTATÍSTICA  
CAJAZEIRAS - PB



UNIDADE ESCOLAR: E.M.E.F. José Batista de Sousa  
ENDEREÇO: Rua Vicente Régio dos Santos, nº 117

DEP. ADMINISTRATIVA: Municipal  
MUNICÍPIO: Ca. Batista - PB

QUADRO DE APROVEITAMENTO DO ALUNO POR SÉRIE, REFERENTE AO ANO LETIVO: 2006

CURSO	SÉRIE	MATRÍCULA INICIAL E TRANSFERÊNCIAS RECEBIDA	ADMITIDOS APÓS O CENSO	AFASTADOS POR ABANDONO APÓS O CENSO	AFASTADOS POR TRANSFÊNCIA APÓS O CENSO	APROVADOS		REPROVADOS
						SEM DEPENDÊNCIA	COM DEPENDÊNCIA	
FUNDAMENTAL	1ª	34	2	3	—	17	—	17 e
	2ª	22	2	4	—	17	—	3 e
	3ª	23	4	4	—	21	—	2 e
	4ª	36	2	5	—	26	—	7 e
	5ª	125	1	35	—	54	—	37 e
	6ª	91	1	18	2	56	—	16 e
	7ª	74	—	10	1	48	—	15 e
	8ª	59	1	8	—	48	—	3 e
MÉDIO	1ª							
	2ª							
	3ª							
	4ª							
TOTAL		464	13	86	3	288	—	100

CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR IDADE - EM: 2006  
14 ANOS 14 ANOS 15 ANOS 16 ANOS 17 ANOS 18 ANOS 19 ANOS 20 A 24 25 A 29 30 A 34 35 A 39 +39

MATRÍCULA FINAL - EM: \_\_\_\_\_  
ENSINO INF.: CRECHE \_\_\_\_\_ PRÉ-ESCOLAR: \_\_\_\_\_  
CONCLUINTES: 4ª SÉRIE FUND - EJA \_\_\_\_\_  
8ª SÉRIE FUND - EJA \_\_\_\_\_  
3ª SÉRIE MÉDIO - EJA \_\_\_\_\_

CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO OU PROFISSIONALIZANTE POR IDADE - EM: \_\_\_\_\_  
- 17 ANOS 17 ANOS 18 ANOS 19 ANOS 20 ANOS 21 ANOS 22 ANOS 23 ANOS 24 ANOS 25 A 29 30 A 34 35 A 39 +39

OBS.: DEVOLUÇÃO 10 À 15 DIAS APÓS O ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO

Francisca Alves de Sousa  
ADMINISTRADOR ESCOLAR  
Francisca Almeida Sousa

71  
48,5% de alunos abandonados em 2006

E.M.E.F José Batista de Sousa  
Rua Vicente Delpino, 117  
Bernardina - PB



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
9ª REGIONAL DE ENSINO  
GRUPO DE ESTATÍSTICA  
CAJAZEIRAS - PB



UNIDADE ESCOLAR: E.M.E.F José Batista de Sousa DEP. ADMINISTRATIVA: municipal  
ENDEREÇO: Rua - Vicente Delpino dos Santos 117 MUNICÍPIO: Bernardina

QUADRO DE APROVEITAMENTO DO ALUNO POR SÉRIE, REFERENTE AO ANO LETIVO: 2007

CURSO	SÉRIE	MATRÍCULA INICIAL E TRANSFERÊNCIAS RECEBIDA	ADMITIDOS APÓS O CENSO	AFASTADOS POR ABANDONO APÓS O CENSO	AFASTADOS POR TRANSFÊNCIA APÓS O CENSO	APROVADOS SEM DEPENDÊNCIA	APROVADOS COM DEPENDÊNCIA	REPROVADOS
FUNDAMENTAL	1ª	36	-	2	3	21		10
	2ª	27	2	1		10		5
	3ª	30	2	3	1	18		6
	4ª	44	-	8	2	22		11
	5ª	118	-	24 - OK	1	52 OK		41 - OK
	6ª	86	-	17 OK	7	57 OK		11 OK
	7ª	75	1	6 OK	3	53 OK		13 OK
	8ª	51	-	17	1	33 OK		6 OK
MÉDIO	1ª							
	2ª							
	3ª							
	4ª							
TOTAL		465	05	74	12	275		104

CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR IDADE - EM: 2007  
-14 ANOS 14 ANOS 15 ANOS 16 ANOS 17 ANOS 18 ANOS 19 ANOS 20 A 24 25 A 29 30 A 34 35 A 39 +39  
06 11 07 9 8 2 1 1

MATRÍCULA FINAL - EM: \_\_\_\_\_  
ENSINO INF.: CRECHE \_\_\_\_\_ PRÉ-ESCOLAR: \_\_\_\_\_  
CONCLUINTES: 4ª SÉRIE FUND - EJA \_\_\_\_\_  
8ª SÉRIE FUND - EJA \_\_\_\_\_  
3ª SÉRIE MÉDIO - EJA \_\_\_\_\_

CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO OU PROFISSIONALIZANTE POR IDADE - EM: \_\_\_\_\_  
-17 ANOS 17 ANOS 18 ANOS 19 ANOS 20 ANOS 21 ANOS 22 ANOS 23 ANOS 24 ANOS 25 A 29 30 A 34 35 A 39 +39

Maria Batista de Almeida  
ADMINISTRADOR ESCOLAR  
Marta Batista de Almeida  
VICE-DIRETORA

OBS.: DEVOLUÇÃO 10 À 15 DIAS APÓS O ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO

9ª REGIONAL DE ENSINO  
RUA PE. ROLIM, 166 - CENTRO  
TELEFAX: (0xx83)331-1583  
CAJAZEIRAS - PB

330  
266 71

*Sílvia Egídio Santos.*

---

SÍLVIA EGÍDIO SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
BIBLIOTECA SETORIAL  
GAJAZEIRAS PARAIBA

