

## REFLEXÕES SOBRE UMA ATIVIDADE DE LEITURA E DE ESCRITA EM UMA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Sandro Luis da SILVA**

*UNIFESP*

**Cirlei Izabel da Silva PAIVA**

*PUC/SP*

**Resumo:** Diante das novas exigências no processo de ensino-aprendizagem, o objetivo deste texto é compartilhar um relato de experiência vivenciada a partir do desenvolvimento de uma atividade de leitura e de escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a qual estava inserida como uma etapa de um Projeto de Língua Portuguesa elaborado pela professora daquela turma, em uma escola de educação básica de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Esta pesquisa levou em consideração uma abordagem qualitativa, como aponta André (2000), da observação do desenvolvimento das atividades de leitura e de produção textual dos sujeitos. As considerações e análise apresentadas baseiam-se nos estudos de Kleiman (1989) e Silva (2000), que evidenciam o processo cognitivo da leitura, Koch & Elias (2009), Colello (2011) e Cintra & Passarelli (2012), quanto à escrita, além de Machado (2003) de Lerner (2002), em relação à prática de Projetos no Ensino Fundamental. Observou-se que as atividades de leitura e de produção textual, quando contextualizadas, despertam nos educandos maior envolvimento com o texto e com o próprio processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma maior interação entre texto/leitor, a qual leva os sujeitos à construção de sentidos para o texto.

**Palavras-chave:** texto, leitura, escrita, ensino

## REFLECTIONS ON AN ACTIVITY OF READING AND WRITING IN ONE OF SERIES OF EARLY ELEMENTARY SCHOOL

**Abstract:** Faced with the new requirements in the teaching-learning, the purpose of this paper is to share an account of lived experience from the development of an activity of reading and writing in the early grades of elementary school, which was entered as one step in a draft prepared by the Portuguese teacher of that class in a school for basic education of a city in the state of São Paulo. This research took into account a qualitative approach, as pointed out by André (2000), observing the development of activities of reading and of writing of subjects. The considerations and analysis presented are based on studies of Kleiman (1989) and Silva (2000), which demonstrate the cognitive process of reading, Koch and Elias (2009), Colello (2011) and Cintra and Passarelli (2012), as the written, and Machado (2003), Lerner (2002) in relation to the practice of Projects in Elementary Education. It was observed that the activities of reading and of writing, when contextualized, awaken in students more involvement with the text and the actual process of teaching and learning, promoting greater interaction between text/reader, which leads subjects to the construction of meanings for the text.

**Key words:** text, reading, writing, teaching

## REFLEXIONES SOBRE UNA ACTIVIDAD DE LECTURA Y ESCRITURA EN UNA DE SERIE DE LA ESCUELA PRIMARIA

**Resumen:** Frente a las nuevas exigencias de la enseñanza-aprendizaje, con el propósito de este trabajo es compartir una cuenta de la experiencia vivida por el desarrollo de una actividad de lectura y escritura en los primeros grados de la escuela primaria, que se introdujo como un paso en un proyecto preparado por el profesor de portugués de esa clase en una escuela básica de una ciudad en el estado de São Paulo. Esta investigación tuvo en cuenta un enfoque cualitativo, como lo señala André (2000), observando el desarrollo de actividades de lectura y de escritura de temas. Las consideraciones y análisis presentados se basan en estudios de Kleiman (1989), y Silva (2000), que demuestran el proceso cognitivo de la lectura. Koch & Elias (2009), Colello (2011) y Cintra & Passarelli (2012), ya que el por escrito, y Machado (2003), Lerner (2002), en relación con la práctica de Proyectos en Educación Primaria. Se observó que las actividades de lectura y la escritura, cuando se contextualiza, despierta en los estudiantes se involucren más con el texto y el proceso real de la enseñanza y el aprendizaje, la promoción de una mayor interacción entre el texto/lector, lo que lleva a los sujetos a la construcción de significados para el texto.

**Palabras-clave:** texto, lectura, escritura, la enseñanza

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Já se tornou lugar comum dizer que pensar na Educação é pensar em transformação do ser humano, tornando-o mais ativo e crítico diante da realidade em que está inserido. No entanto, o que se constata na prática, ainda nos dias de hoje, infelizmente, é uma realidade educacional bastante diferente da ideal, longe de oferecer subsídios aos alunos para que eles, de fato, tenham uma leitura de mundo mais crítica e sejam agentes transformadores.

Como aponta Rios (2001, p. 26),

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto, contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes.

No dia a dia da prática docente, o professor precisa (re)pensar estratégias que tornem a aula significativa para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, estabelecendo elos entre o conhecimento que se constroi na sala de aula e aquele que é utilizado nos espaços que estão além dos muros escolares.

Na aula de língua portuguesa, dentre os vários conteúdos que são propostos para serem trabalhados, apresentam-se atividades de leitura e de produção textual, que se constituem em um processo de interação entre o leitor/escritor e o texto. Nesse processo, tentam-se satisfazer os objetivos que guiam o ato de ler e de escrever cujos objetivos são elementos que precisam ser levados em conta quando se trata de ensinar crianças a ler e escrever, a fim de que elas possam compreender a realidade, o mundo e, até mesmo, a compreenderem a si mesmas e seus pares, por meio do texto, seja oral, seja escrito.

Em relação à escrita, ditam os PCN (1998),

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu

conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc (PCN, 1998, p. 69)

Não podemos pensar na leitura como produto, mas sim como processo, por meio do qual o leitor estabelece um diálogo constante com o texto, o que poderá promover a comunicação, a interação entre seus pares.

Assim, pactuando com Koch (2002), podemos afirmar que cabe ao leitor construir o sentido do texto, o qual não tem uma tradução ou réplica do sentido que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Segundo a autora, no texto, autor e leitor se descobrem, constituem-se como sujeitos de uma determinada realidade. Promove-se a interação entre os sujeitos e, assim, estabelece-se a comunicação. Segundo Koch,

O leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos (KOCH, 2002, p. 19).

Quanto à escrita, recorrendo mais uma vez aos PCN, “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (PCN, 1998, p. 65). E cabe a escola levar o aluno à prática educativa de fazer com que o discente exercite a escrita de textos nos mais diferentes gêneros textuais, a fim de aproximar a realidade escolar daquela em que o educando está inserido.

Diante dos avanços dos estudos linguísticos e com a preocupação em relação ao ensino de Língua Portuguesa na escola básica, houve uma tentativa em dar uma abordagem voltada para o texto, que é considerado como um todo significativo, com uma tessitura capaz de promover a interação entre autor, leitor e realidade.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a questão do domínio linguístico e a da habilidade de ler e escrever textos nos diferentes gêneros transcendem as formas de ensino e

de formação individual. Há necessidade de se estabelecer uma política da formação de leitor e de escritor, para que seja dada ao aluno a oportunidade de ler e de escrever textos, e compreender, de maneira crítica, o mundo em que esses cidadãos/leitores/escritores estão inseridos. Não se pode descartar a dimensão pragmática, em que atividades de leitura e de escrita implicam necessariamente a produção de valores e a organização da vida diária do indivíduo. É inconcebível pensar no ato ler sem ligá-lo (in)diretamente a uma ideologia.

Os PCN (1998) trazem essa preocupação, quando sugerem o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, enfatizando a necessidade de que o aluno tem em (re)conhecer os mecanismos linguísticos por meio dos diferentes textos, uma vez que estes assumem uma função social. O documento oficial afirma:

É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado (PCN, 1998, p. 70)

Cabe ao professor pensar em estratégias que motivem o aluno a descobrir a importância e o significado que a leitura e a escrita têm na formação consciente do ser humano em relação à sua realidade, ao seu ser, ao seu agir, enfim, ao seu estar no mundo.

Quando pensamos em estratégias, pensamos em procedimentos que podemos utilizar para aplicar, selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para atingir aos objetivos a que nos propusemos, como ensina Solé (1998).

A autora ainda lembra Coll (2006, p. 89), quando o estudioso afirma: “Um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”.

Para a aula de língua portuguesa, valer-se do Projeto é recorrer a uma estratégia didático-pedagógica que possibilita aos alunos a construção de um conhecimento, a exteriorização de conhecimentos, recorrendo a toda a sua memória discursiva, ou seja, ativar o conhecimento prévio para a realização da atividade planejada pelo professor.

Levando-se em consideração a concepção de língua que encontramos nos PCN, podemos recorrer a Bakhtin (1997, p. 279) quando o autor afirma:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dois integrantes duma ou troa esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

E a língua se manifesta por meio dos gêneros textuais presentes na comunicação diária de todo e qualquer cidadão. Os gêneros são realizações que cumprem funções em situações comunicativas. De acordo com Schneuwly & Dolz (2004), o gênero constitui-se em um princípio mediador entre as práticas sociais e os objetos escolares, já que por meio do gênero é possível desenvolver várias habilidades do aluno, entre elas a de interação social, a de argumentação, facultando-lhe o direito de construir sentidos para o texto, numa atitude ativa, crítica e reflexiva, relacionando-a com a realidade da qual faz parte.

A escola não pode se distanciar da realidade do educando, uma vez que o prepara para a vida em sociedade, para que exerça a cidadania, de forma plena e consciente. A escola é responsável pela formação de leitores e de escritores competentes, entendendo a competência na concepção de Perrenoud (2000), ou seja, aquele em que se envolve o “saber fazer”. Tornar-se competente para ler e escrever. Assim, ler para (se) entender (n) o mundo. Escrever para se fazer presente no mundo. Ler para se fazer presente nos mais diferentes espaços sociais da realidade em que está inserido o indivíduo. Escrever para se manifestar

discursivamente diante de si e do mundo. Ler para realizar uma prática social. Escrever para que os pares construam uma imagem, por meio do texto produzido, do seu produtor.

Assim, uma das possíveis estratégias que o professor utiliza visando à interação do educando com o mundo é a prática de leitura e de produção textual durante as aulas de língua portuguesa. Segundo os PCN (1998, p. 57), “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”. Ela precisa ser uma prática constante na escola, pois fora dela o aluno se depara com uma série de situações que exigem dele um exercício de leitura, como prática social, como um movimento de interação social, e não simplesmente decodificação de sinais.

No processo de ensino-aprendizagem, a leitura e a escrita envolvem procedimentos metacognitivos e linguísticos distintos daqueles que se constituem em torno das atividades da vida diária. A prática de ler e de escrever demanda um exercício constante de princípios permeados por análise, interpretação, pressupostos, inferências, conhecimento de mundo, sempre contextualizados num “aqui” e num “agora”. Essa prática envolve planejamento em função de objetivos, só assim o ato de ler e o de escrever se tornam significativos para aquele que os exercita. Nessa concepção, o ler e o escrever superam as habilidades de decodificação. O professor de Língua Portuguesa há de desenvolver em seus alunos a capacidade de compreender o que foi lido e escrito (ou escrito e lido) e a utilização do que fora apreendido para múltiplas finalidades, sobretudo a de pensar.

Lerner (2002) chama a atenção para o fato de que a cultura do escrito exige reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Alerta para a necessidade de a escola colocar em cena uma versão escolar dessas práticas que sejam fieis à versão social (não-escolar), a fim de que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores.

O professor precisa fazer da escola um espaço em que leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, em que ler e escrever sejam meios essenciais no processo de ensino-

aprendizagem, os quais permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, a fim de interpretar e produzir textos que interfiram (in)diretamente no mundo em que estão inseridos.

Nesse sentido, pode-se valer de atividades propostas por Projetos, como apontam Lerner (2002) e Machado (2004) e/ou por sequências didáticas, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), como já apontamos neste texto. |

As considerações e análise apresentadas baseiam-se nos estudos de Kleiman (1989) e Silva (2000), que evidenciam o processo cognitivo da leitura, Koch & Elias (2009), Colello (2011) e Cintra & Passarelli (2012), quanto à escrita, além de Martins (2003) de Lerner (2002), Coll (2006), em relação à prática de Projetos no Ensino Fundamental, e a Bakhtin (1997), Dionísio (2005) e Dolz & Schneuwly, quanto aos gêneros textuais.

Feitas as considerações iniciais, propomos, então, o nosso objetivo: apresentar um relato de experiência vivenciada a partir do trabalho com Projeto Investigativo para atividades de leitura e de escrita desenvolvido por alunos do 4º. ano do Ensino Fundamental, em uma escola de educação básica, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, denominada neste trabalho de CEP<sup>1</sup>.

Sem a pretensão de esgotar o assunto ou até mesmo apontar soluções para o trabalho com a leitura na escola básica, visamos sim socializar uma reflexão e, na medida do possível, mostrar que é possível elaborar e aplicar atividades de leitura que tornem o ato de escrever e de ler algo significativo para o aluno, levando-o a vislumbrar novas possibilidades de produção textual e de leitura do mundo e, conseqüentemente, atuar sobre ele de forma ativa, crítica e reflexiva.

---

<sup>1</sup> CEP é um nome fictício da escola objeto deste estudo. Este recurso foi utilizado a fim de respeitar a identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa.

## **1. O PROJETO: UMA ESTRATÉGIA DE ESCRITA E DE LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Um projeto, segundo Machado (2004, p. 5), apresenta três características fundamentais, a saber: “a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada”. Todas as vezes em que o professor se propõe a desenvolver uma atividade focada em Projeto, ele precisa explicitar esses aspectos a seus alunos, a fim de tornar a atividade clara e, simultaneamente, mostrar a eles o que de fato se pretende.

Para atingir o que foi proposto por nós neste texto, optamos por uma abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2000). Valemo-nos de um processo de observação durante a realização de atividades de leitura e de produção textual desenvolvidas por educandos e educador nas aulas de língua portuguesa, que foram norteadas por um Projeto proposto para os alunos de uma das séries iniciais da escola básica.

O trabalho com a leitura, a partir do desenvolvimento de Projetos, vai ao encontro da Proposta Pedagógica da CEP, uma vez que a perspectiva da escola é humanizadora, cujo processo procura tornar o aluno um sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. A CEP busca um trabalho marcado pela cooperação, com estratégias instigantes e problematizadoras.

O corpo docente da CEP procura formar alunos que se tornem praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que buscam decifrar o sistema de escrita ou simplesmente reproduzir um determinado discurso. Lembramos, aqui, Bourdieu (2011), quando o sociólogo francês afirma que a escola não pode ser o espaço da reprodução do discurso da classe dominante. E, para isso, há toda uma preocupação na escolha de temas e de materiais que atendam aos interesses dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem. Os professores desenvolvem um trabalho que visam a uma formação de cidadãos críticos, capazes de ler as entrelinhas do texto verbal e do não-verbal, assumindo uma posição própria frente ao tema apresentado no texto objeto de estudo.

Como aponta Lerner,

Reformular a concepção de ensino em função das contribuições lingüísticas e a concepção do sujeito que aprende a ler e escrever, de acordo com as contribuições psicolingüísticas realizadas desde uma perspectiva construtivista, parece ser uma condição importante para contribuir, desde o Projeto curricular, para a mudança didática vigente na escola (LERNER, 2002, p. 42).

Nessa perspectiva, a professora do 4o. ano do Ensino Fundamental do CEP propõe um Projeto, cujo conteúdo volta-se para o trabalho de leitura e de produção oral e escrita de texto a partir do gênero carta. As atividades foram desenvolvidas por meio de sequência didática durante 06 semanas, com aulas duplas, de 50 minutos.

A escolha do gênero carta justifica-se, segundo a professora, por se tratar de um gênero que leva os alunos a uma maior interação entre seus pares, como também com as pessoas que fazem parte no dia a dia de cada, na comunidade em que vivem.

Para a realização das atividades propostas, fundamentou-se na concepção de que a língua constitui-se em um elemento de interação entre os usuários e naquela que concebe o ensino como trabalho produtivo e não meramente reprodutivo, como nos ensina Bourdieu (2011), já apontado neste texto.

Para Schneuwly & Dolz (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, como veremos, a professora cumpre as etapas defendidas pelos autores em relação ao trabalho com sequência didática o que, a nosso ver, assume relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos dessa atividade<sup>2</sup> foram:

---

<sup>2</sup> Os objetivos aqui descritos encontram-se no Projeto proposto pela professora. A nós foi fornecida uma cópia na época da observação do desenvolvimento do Projeto.

- \* Levar os alunos a compreender as formas sistemáticas de se trabalhar com a língua portuguesa.
- \* Promover a interação entre os alunos a partir do trabalho oral com o texto narrativo.
- \* Despertar no aluno o interesse em comunicar-se por escrito, por meio de cartas com diversos interlocutores.
- \* Desenvolver a habilidade de articular os mais diversos mecanismos linguísticos, semânticos e pragmáticos da língua portuguesa, por meio do trabalho com o gênero textual carta.
- \* Exercitar a habilidade de ler e escrever cartas.

A expectativa com a realização das atividades que compunham esse Projeto era de que não se pulverizassem “receitas” independentes e isoladas, prendendo-se ao quadro geral que lhe proporcionou o aparecimento, ou seja, às linhas norteadoras da Proposta Pedagógica da CEP (2006), que traz em sua essência a preocupação de que o ensino “garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (Projeto Pedagógico, 1999, p. 3).

Foram sujeitos desta pesquisa os 10 alunos do 4º. ano do Ensino Fundamental, com idade entre 9 e 10 anos, com hábito de leitura semanal, sejam as propostas pela professora, sejam aquelas sugeridas pelos pais. Interessante registrar que a professora realiza aulas de leitura nos espaços mais variados que a escola oferece: biblioteca, sala de aula, jardim, pátio, sala de leitura, na tentativa de mostrar a importância da leitura e do próprio processo por que ela se realiza. Quanto às atividades de escrita, são realizadas ou na sala de aula ou no espaço da biblioteca, onde o silêncio se faz presente nos momentos de produção, a fim de que os alunos possam não só estabelecer objetivos, planejar o que escrever, como também pensar nas estratégias que usarão para atingir as metas proposta. São alunos de classe média alta, que têm várias atividades extraclasse, com as quais procuram o desenvolvimento de diferentes habilidades, como as esportivas, as de aprendizagem de língua estrangeira, entre outras.

Se pensarmos na Educação, de acordo com a concepção de Coll (2006), é válido afirmar que ela tem como objetivo tornar o indivíduo um membro ativo, capaz de promover

mudanças e provocar criações culturais. É possível atingir essa transformação por meio da execução de Projetos, como o que fora proposto no CEP.

Um Projeto é baseado em uma concepção na qual o aluno constroi aprendizagens significativas, atribui funções ao que foi aprendido e adquire uma memorização compreensiva. Por meio do Projeto serão definidas as intenções, as atividades e os planos para concretizá-las.

Como apontamos anteriormente,

Um Projeto é a antecipação de uma ação, envolvendo o novo em algum sentido, mas uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta, individual ou coletivamente. Em outras palavras: não se pode ter Projetos pelos outros (Machado 2004, p. 7).

Atividades baseadas em Projeto tornam o aluno-sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que das ações dele depende todo o percurso dos exercícios que serão praticados durante a realização do Projeto. Assim, as práticas pedagógicas baseadas em Projetos geram atividades em que os alunos se tornam sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia de Projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o mundo; nela a criança trabalha, dispondo-se de meios para afirmar-se como cidadão e, ainda, os alunos passam a engajar-se em seu próprio aprendizado.

Essa prática permite à criança:

- ✓ não depender apenas das escolhas do adulto, que vai orientar a prática educativa;
- ✓ viver a experiência positiva do confronto com seus pares;
- ✓ decidir;
- ✓ projetar-se no tempo por meio de planejamento de suas ações;
- ✓ ser agente de seu aprendizado, produzindo algo que tem um sentido e uma unidade.

Um Projeto de Leitura e de Produção Textual permite ao aluno debruçar-se em um texto, explorando os sentidos, as relações e reações que ele oportuniza. É preciso ressaltar que, segundo os PCN,

Os Projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações lingüísticas significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado (PCN, 1998, p. 62).

A característica básica de um Projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final e função dos quais todos trabalham. Além disso, os Projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. E, como apontamos anteriormente, configura-se por meio de sequência didática, na concepção Schneuwly & Dolz (2004), para os quais

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O Projeto elaborado pela professora dos sujeitos desta pesquisa volta-se exatamente para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que visem ao desenvolvimento de habilidade de leitura e de escrita, evidenciando como essas duas habilidades se completam para tornar um aluno-usuário da língua portuguesa competente, capaz de perceber as diferenças linguísticas nas diversas situações enunciativas e valer-se dos mecanismos adequados nas situações sócio-comunicativas por que passam no seu dia a dia.

Nesse sentido, esta prática docente pensada pela professora, ou seja, desenvolvimento de atividades por meio de Projeto vai ao encontro da própria proposta pedagógica institucional, uma vez que a escola objeto deste estudo

fundamenta seu trabalho pedagógico na teoria construtivista da aprendizagem. Por que o construtivismo? A palavra construtivismo é uma metáfora empregada em Psicologia e em Pedagogia, que nos remete a uma teoria psicológica segundo a qual o verdadeiro conhecimento – aquele que é utilizável – é fruto de uma elaboração (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as com as anteriores (Proposta Pedagógica da Escola, p. 1)

## 2. A LEITURA, A ESCRITA E O PROJETO

O gênero textual carta é encontrado na sociedade, de forma materializada (escrita), situada no tempo e no espaço dos interlocutores, exercendo uma função de natureza sócio-comunicativa.

É importante ressaltar que, segundo Antunes (2003, p. 15), “O ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”, quando se refere à função social da escola. Acreditamos que o Projeto é uma das estratégias capazes de levar os alunos ao exercício da cidadania, da criticidade, como demonstrou as atividades realizadas pela professora e pelos alunos, sujeitos deste artigo.

Ensinar a língua materna não se resume em capacitar o aluno com informações, fazer uso da gramática como fim em si mesmo, mas sim desenvolver discente as habilidades necessárias que o levem às competências para transformar informações em conhecimento, ampliando a rede de relações de leitura e produção de texto, estabelecendo o diálogo consigo mesmo e com seus pares, numa verdadeira interação sócio-comunicativa, como apontam os PCN (1998) em seus objetivos quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Em relação às atividades desenvolvidas, a professora procurou obedecer a uma sequência lógica que, a nosso ver, configurou-se na sequência didática proposta por Schneuwly & Doz (2004): apresentação da situação (proposta do problema, preparação dos conteúdos e dos textos que serão produzidos), a primeira produção, um primeiro encontro com o gênero, variação com as atividades.

Vejamos, então, como aconteceram as atividades.

Na primeira semana, a proposta foi dialogar com os alunos, buscando o conhecimento prévio que eles tinham sobre o gênero carta. A professora motivou-os, pedindo para que falassem sobre o que é uma carta, qual a sua função, quem são os interlocutores e o tipo de linguagem utilizada. Por se tratar de uma classe bastante participativa no processo de ensino-aprendizagem, os alunos posicionaram-se quanto às questões. Todos conheciam o gênero e sabiam a sua função. No entanto, não souberam argumentar sobre a questão da linguagem, tampouco da estrutura deste gênero textual.

Pela estratégia adotada pela professora, observamos que ela atende a alguns dos pontos teóricos que levantamos na primeira parte deste artigo. Chamamos a atenção para dois deles:

- No desenvolvimento das aulas de língua portuguesa, ela assume, ainda que inconscientemente, uma concepção sociocognitivo-interacional de língua, uma vez que ela privilegia os alunos (sujeitos do processo de ensino-aprendizagem) e seus conhecimentos em processos de interação;
- Parte de um contexto determinado, a fim de que a atividade se torne significativa para os alunos, de modo que eles entendam o porquê daquele estudo, daquela atividade, enfim, daquele momento de comunicação, de aprendizagem, de enunciação.

Flávia, por exemplo, lembrou-se de uma carta que sua mãe recebera de um tio que vive no Japão. Ela contou para a classe que o tio sentia muita falta do Brasil, muita saudade dos parentes e amigos, mas que estava no outro país, porque precisava trabalhar e ganhar dinheiro.

Feita a sondagem a respeito do conhecimento prévio que os alunos tinham sobre o gênero, antes de ler o texto – uma carta –, foi hora de escrever uma carta. A professora pediu para que os alunos pensassem em uma determinada pessoa e escrevessem uma carta para ela. Essa atividade foi desenvolvida no segundo encontro.

Destacamos que a leitura é, sem dúvida, uma atividade que solicita intensa participação do leitor. Ao pensar na escrita da carta, a professora vai ao encontro das idéias contidas nos PCN (1998) em relação aos Projetos, ou seja, faz com que leitura e escrita apareçam inseridas nas relações com outras pessoas, supondo interações entre os pares, entre os indivíduos que estão inseridos numa mesma realidade. Lembrando mais uma vez Bourdieu (2011), o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo usuário da língua e concentrá-la num ato de comunicação, fazendo-se presente em uma realidade.

Os alunos escreveram cartas para colegas da sala, para familiares e para a professora. Houve um aluno que se lembrou da professora da série anterior. Na verdade, a atividade proposta procurou atender a necessidades e interesses pessoais dos alunos. Evidencia-se, portanto, a liberdade promovida pelo trabalho com o Projeto, em que o aluno sente-se sujeito da construção do conhecimento.

Essa atividade demonstrou que os textos dos alunos caracterizam-se como atos de linguagem, que precisam ter leitores, que precisam ser dirigidos a alguém concreto, pois, dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa passa a ser significativo para os sujeitos envolvidos e acaba por evidenciar o caráter pragmático da atividade proposta, assim como a língua em uso nas diferentes situações enunciativas.

Segundo Silva (1988), a estrutura básica da carta é: seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida. Na maioria do texto produzido pelos alunos, houve problemas quanto à estrutura do gênero carta, como o cabeçalho, em que escreveram apenas o nome da cidade, sem fazer referência à data.

Em relação a esse ponto, os textos apresentaram problemas na articulação das frases. Neles, os alunos expressaram um sentimento, sem qualquer tipo de contextualização para o leitor. Alguns textos, por exemplo, não apresentaram a preocupação em encerrar a carta com uma saudação e assinatura. Esse fato reafirma o fato de as crianças não terem conhecimento prévio sobre a estrutura do gênero trabalho na atividade proposta pelo Projeto, como as crianças já haviam demonstrado no início da atividade, como expusemos.

Pactuamos com a idéia de Cintra e Passarelli (2012, p. 33), quando as autoras chamam a atenção da ligação entre leitura e escrita, ao afirmarem:

Para termos uma noção mais precisa sobre a leitura influenciando positivamente na escritura, recorreremos a uma fonte de pesquisa voltada ao processo de escrita: trata-se do norte-americano Krashen (1984) que desenvolveu seus trabalhos na linha processual. (...) O pesquisador verificou que a prática freqüente da leitura contribui para o melhoramento do texto escrito do estudante e que o estudo da gramática normativa não apresenta uma contribuição significativa para o uso da língua escrita.

Como se pode observar, a professora optou por uma estratégia que, se bem executada, pode trazer um trabalho com resultados muito positivos, tendo em vista que ela associa a leitura e a produção de textos escritos como habilidades que se completam. Levar os alunos à leitura de cartas produzidas por diferentes autores abre para uma possibilidade, como afirmam Cintra e Passarelli (2012), de superação de dificuldades na escrita de textos em diferentes gêneros.

Nesse momento do desenvolvimento da atividade, a professora ainda não fez as intervenções nos textos dos alunos. Na semana seguinte, antes de iniciar a próxima etapa do

Projeto, lembrou-os de que, por ser um texto, a carta promove uma interação, que os interlocutores não estão em um mesmo contexto e, por isso, é preciso ter muito cuidado tanto com os elementos estruturais – frases corretas, palavras escritas corretamente – quanto como os temáticos, enfatizando a idéia do contexto. Ela evidencia, portanto, a escrita contextualizada de forma adequada, mostrando as particularidades lexicais e sintáticas da escrita para aquele determinado gênero.

Depois de tecer esses comentários, a professora iniciou a atividade daquele encontro, cujo objetivo era fazer com que os alunos socializassem seus textos, expressassem suas emoções, além de exercitarem o poder da argumentação oral. A grande surpresa ocorreu, então, quando foi pedido para que os alunos lessem a carta escrita para os colegas. A professora afirmou que só leriam aqueles que desejassem, que não seria obrigatória a leitura, pois a carta é um gênero em que, muitas vezes, os escritores fazem revelações que só interessam ao seu interlocutor.

As situações demonstradas pelos alunos foram inusitadas e, para eles, aquela carta era algo real, que estava presente na realidade de cada um. Rafael, por exemplo, revelou a sua paixão por Cristiane, aluna da turma. A princípio, os alunos começaram a rir, mas a professora, de forma muito adequada, conduziu a situação e mostrou a importância do respeito ao sentimento do outro. Flávia respondeu à carta para o tio, Pedro escreveu para o avô, planejando as férias. Cada uma das cartas revelou uma situação peculiar vivenciada pelos alunos.

Esse momento do desenvolvimento do Projeto nos remete a algumas perspectivas que elencamos a seguir:

- A atividade proposta pela professora ativou não só a motivação dos alunos, como também o conhecimento sobre os componentes do contexto de comunicação;

- Levou os alunos à seleção, organização e desenvolvimento de idéias, fazendo-os a criar estratégias que atendem ao proposto. Como aponta Solé (1998, p. 71), muitas vezes entramos em um “estado estratégico, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambigüidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão”.

O próximo passo foi a leitura do texto de Drummond (1987)<sup>3</sup>. Nessa semana, o intuito era levar os alunos ao exercício da leitura oral, praticar a entonação e fazer com que eles tivessem contato com uma carta no espaço da sala de aula. Como apontamos anteriormente, no ato de ler constitui-se em um processo que exige a participação do leitor para que o texto se torne vivo, completo numa determinada situação comunicativa. Ler o texto de Drummond possibilitou aos alunos perceber que a compreensão de um texto não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente. Na verdade, foi um momento de preparação para os alunos de compreender o que é de fato uma carta, qual a estrutura, qual a função social que este gênero assume numa dada situação de comunicação entre os interlocutores, embora a maioria dos discentes já tivessem apresentado esta noção.

A semana seguinte foi destinada para a comparação entre a carta escrita pelos alunos e a carta apresentada por Drummond. Quais as diferenças? Quais as semelhanças? Como foi usada a linguagem por Drummond? A professora propôs a elaboração por escrito de um quadro em que apareçam as semelhanças e as diferenças.

A partir dos comentários que fizeram da comparação entre a carta de Drummond e a produzida por eles, perceberam as falhas existentes em seus textos. Constataram que é preciso ter um interlocutor na carta, o qual há ser mencionado logo no início. Evidenciaram a

---

<sup>3</sup> Trata-se do texto de Carlos Drummond de Andrade, “Carta a uma senhora”, publicado na coleção *Para Gostar de Ler* da Editora Ática, em 1987.

necessidade de se escrever de forma a obedecer às regras gramaticais, para que o Outro possa entender a mensagem, adequando a linguagem de acordo com o contexto. A leitura da carta de Drummond serviu com um norte para que os alunos pudessem ter um exemplo de um texto em que fosse possível construir, de fato, um sentido pelo leitor.

A professora mostrou a eles os elementos essenciais para a escrita de uma carta – aspectos estruturais e temáticos. Conscientes da estrutura de uma carta, da real função social que esse gênero textual assume no processo de interação, a professora solicitou que os alunos, então, reescrevessem a carta que fizeram anteriormente. Observou-se que os alunos foram mais cuidadosos com a linguagem, além de ficarem atentos para a estrutura do gênero.

Não podemos perder de vista que a escrita tem importância e finalidade sociais e, por isso, uma das propostas que tem a escola é de desenvolver no aluno a habilidade de escrever textos nos diferentes gêneros, obedecendo aos princípios (fundamentos ou características) de cada um desses. E, sem dúvida, a reescrita constitui-se em uma atividade para o aperfeiçoamento desta habilidade. A reescrita é o momento final de um processo de produção textual.

Segundo Antunes (2003, p. 53),

A reescrita corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das idéias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto.

Nesse sentido, a reescrita proposta pela professora vem atender ao que fora planejado como objetivo do Projeto, ou seja, desenvolver no aluno a criticidade em relação à leitura e à escrita dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da CEP.

Infere-se, desse procedimento didático da professora, que, para atividades de leitura e produção textual, é imprescindível que se levem os alunos a perceber a composição do gênero no todo. Só assim haverá sucesso nesta prática pedagógica.

Como lembra Lopes-Rossi & Silva (2005, p. 82),

A leitura dos gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão.

A partir dessa constatação, é válido considerar que, para a produção escrita, é preciso o desenvolvimento de atividades de leitura, para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É indiscutível que ler e escrever requer o pensar, o exercitar, o refletir, além da emoção e do prazer; ler, assim como escrever, implica planejar, coordenar, organizar, sublinhar. Ler e escrever constituem-se em ato de poder questionar algo presente na realidade do escritor/leitor como tal a partir de uma expectativa real (necessidade /prazer) numa verdadeira situação de vida. Questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados e verificar essas hipóteses. Ler e/ou escrever é deparar-se com textos – orais e escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro – no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida.

Paulo Freire (1996) afirma que o educador democrático é aquele que tem como tarefa o trabalho com os educandos que os leve à aproximação dos objetos cognoscíveis. Segundo o autor, “é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (1996, p. 29).

O desenvolvimento de atividades na aula de língua portuguesa, seja abordando a leitura, seja a escrita, por meio de Projetos, leva os educandos a um exercício de aperfeiçoamento das duas habilidades: escrita e leitura.

Ao partilhar a leitura e a escrita com seus pares, por meio das atividades propostas pelo Projeto de leitura e de produção textual, o escritor/leitor/aluno desenvolve sua expressão criadora, sua capacidade de (re)criar, inventar, relacionar, comparar e optar. Nesse sentido, o trabalho com Projeto de leitura e de escrita promove situações em que o aluno vivencie o uso da linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos de forma inter-relacionada, sempre de forma contextualizada, articulando diferentes saberes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. “Carta a uma senhora” In: *Para Gostar de Ler*. São Paulo: Ática, 1987, p. 19-20.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2000.
- ANTUNES, I. *Aulas de português: encontros & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reinaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.
- CINTRA, A.M.M & PASSARELLI, L.G. *Leitura e produção de textos*. São Paulo: Blucher, 2012.
- COLELLO, S.M.G. (org.). *Textos em contextos – reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.
- COLL, C. *Psicologia e Currículo – uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Trad. Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 2006.

DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Leitura – ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V. & ELIAS, V. M. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. & SILVA, E. R. *Caminhos para a construção da prática docente*. São Paulo: Editora Cabral, 2005.

MACHADO, N. J. *Educação: Projetos e valores*. 5 ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

*Projeto Pedagógico da CEP*. São José do Rio Preto, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patricia C.Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, V. L. P. P. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

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

**Sandro Luis da SILVA**

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Mestre em Letras (Letras Clássicas) pela Universidade de São Paulo (2001). Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (1986), e graduação em Letras - Português Bacharelado - pela Universidade de São Paulo (1997), e licenciatura em Letras - Português - pela mesma Universidade (1997). Atualmente é Professor Adjunto de língua Portuguesa na Universidade Nove de Julho, em São Paulo. Professor adjunto concursado de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

**Cirlei Izabel da Silva PAIVA**

Doutora em Ciências Sociais (2008) e Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Atualmente é professora adjunta na área de Ciências Sociais e História, na FAPAN e na UNINOVE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia Científica, Sociologia, Didática e Currículo. Atua principalmente nos seguintes temas: pesquisa, educação, pós modernidade, leitura, interdisciplinaridade, novas tecnologias e formação de professor.