

Leitura e Produção de Texto

Prof^a. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

APRESENTAÇÃO

“[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que se escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. [...] sou professor contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos e das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias para os quais meu corpo descuidado corre o risco de amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante, e desdenhoso dos alunos, não canso de admirar.

[...]

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu ‘saber de experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. (PAULO FREIRE)

Para começo de conversa

Por onde começar? O que dizer como início de conversa? Começamos pela afirmação de que ler e escrever constituem grandes aventuras humanas. Iniciamos a conversa realçando que a leitura é como uma nave mágica que nos conduz a paragens nunca dantes visitados.

Nesta nave chamada leitura, viajamos através do tempo. Do tempo passado; do tempo futuro.

Afirmamos, também, que a palavra escrita, a exemplo de outros formatos de interação entre dois ou mais sujeitos, sobressai-se como um dos aspectos inerentes à construção histórica do conhecimento individual e coletivo. Comparativamente, é razoável fazer a seguinte afirmação enquanto a fala, mais frequentemente, é empregada em contatos sociais, a escrita, por sua vez, serve com mais frequência aos trabalhos intelectuais, seja para fins de registro, seja para organização e manutenção do estoque de informações.

Estamos iniciando a disciplina intitulada “Leitura e Produção de texto”, a qual se constitui, de acordo com nossa experiência em sala de aula, um desafio para os educandos diante, muitas vezes, da falta do hábito de leitura e da dificuldade de produção de textos. Portanto, acreditamos que é possível encontrar algumas barreiras nessa área pelo fato de não ousarmos empreender pelo caminho da pesquisa e da produção científica. Desta forma, para vencer os desafios impostos às questões relativas à leitura e à produção textual, buscamos inspiração na frase do filósofo, conhecido como Sêneca, que nasceu no ano 4 a.C., mas que é ainda uma realidade entre nós.

“Muitas coisas não ousamos empreender por parecerem difíceis; entretanto, são difíceis porque não ousamos empreendê-las.” (Lucius Annaeus Seneca)

Desse modo, apresentamos a disciplina Leitura e Produção de Texto, organizada partindo de um formato alimentado na ação e na reflexão. Nesse

sentido, propomos a todos os alunos um diálogo com os autores, com os textos e, inclusive, um diálogo com os colegas de curso e com o professor-tutor.

Assim, no intuito de empreender por esse caminho, procuramos desenvolver esta disciplina, com o objetivo de analisar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tanto em nível teórico quanto prático, bem como refletir criticamente sobre os pressupostos metodológicos do ensino da leitura e da escrita como práticas sociais.

Para tanto, o presente módulo está dividido em cinco unidades (conforme plano de ensino) que serão trabalhadas a partir de atividades síncronas (aulas interativas), chats com vídeos ou videochats e assíncronas como textos eletrônicos, disponíveis no Ambiente Virtual Moodle; leitura de livros, artigos e outros materiais impressos; debates em grupos; trabalhos práticos e exercícios: apresentações individuais e/ou em grupos; fóruns de discussões, entre outras atividades.

Nossa pretensão ao organizar este módulo, afora o atendimento à proposta curricular, está voltada notadamente para propiciar-lhe mecanismos teórico-práticos subsidiários ao desenvolvimento efetivo das atividades pertinentes à construção dos saberes em Língua Portuguesa necessários à formação de pedagogos.

Felicidades nessa empreitada!

Desejamos a você muito sucesso!

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória S. B. Lima

SUMÁRIO

UNIDADE 1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: CARACTERIZAÇÃO

O Objeto de Ensino da Língua Portuguesa

Concepções de linguagem

Escola e a Variação Linguística

Variação e Norma

Variações de registros: formal e informal

Orientações dos PCN's para o ensino de Língua Portuguesa

UNIDADE 2. LEITURA: DIFERENTES MODALIDADES E USOS

Considerações Gerais Sobre Leitura

Concepções de Leitura

Funções sociais da leitura

Objetivos de leitura nas séries iniciais de Ensino Fundamental

Tipologias de leitura

UNIDADE 3. FORMAÇÃO DO LEITOR

Considerações Gerais

Dimensão sociocultural da leitura

Práticas de leitura: aspectos metodológicos

Algumas práticas: como ensinar?

Leitura e práticas interdisciplinares

Considerações finais

UNIDADE 4. ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, MODALIDADES E USOS

Considerações gerais acerca da escrita

Escrita: origem e evolução

Concepções de escrita

Funções sociais da escrita

Objetivos da escrita nas séries iniciais de Ensino Fundamental

Tipologias textuais

Marcas de coesão textual

UNIDADE 5. PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Considerações gerais sobre o texto e sua produção escrita

O que é um texto

Organização da informação textual

Considerações Finais

UNIDADE I

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: CARACTERIZAÇÃO

1. O OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Apoiados em Antunes (2003), colocamos como objeto desta proposta um ensino de língua fundamentado na concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, o que implica, entre outros aspectos, considerar que é por meio do texto que o estudo da linguagem se torna significativo e relevante, possibilitando expressar-se por escrita de forma coerente e relevante no sentido de globalidade: pessoal e social. Assim, temos uma ação propositiva no sentido de responder às exigências de construção de uma consciência da cidadania cada vez mais integral e mais efetiva.

PARA REFLETIR: Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estaremos sempre definindo rotas - os focos de nossas compreensões (SILVA, 1997)

Propomos nas seções seguintes o desenvolvimento de reflexões sobre concepções de linguagem, variações lingüísticas e orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa.

1.1 Concepções de linguagem

O ensino de Língua Portuguesa na escola, desde o início da década de 80, tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. Nesse sentido, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar no ensino fundamental, tem sido a questão da leitura e da escrita. Diversas evidências do fracasso escolar apontam para a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, objetivando encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para saber mais acesse:

<http://www.mariamasselto.net/maria/arquivos/artigos/endipe10.pdf>

É visível, pois o grande esforço desenvolvido pelas redes de educação pública no que concerne a:

- a) reorientação curricular ou de projeto de formação de professores.
- b) revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa.
- c) circulação, entre educadores, de livros e artigos, ressignificando a compreensão acerca do processo de alfabetização: deslocamento da ênfase do “como se ensina” para o “como se aprende”.
- d) Pioneirismo na transformação da alfabetização escolar em práticas de ensino que têm como ponto, tanto de partida quanto de chegada, o uso da linguagem

Desta forma, o futuro professor deve atentar para os seguintes eixos compreensivos:

- A alfabetização não é um processo baseado em percepção e memorização.
- Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

ATENTE: A língua é um sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade circundante.

Aprender a língua é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade de si mesmas. Sendo assim, a linguagem verbal possibilita ao homem:

- a) a representação da realidade física e social, desde o momento em que é aprendida, conservando um vínculo muito estreito com o pensamento;
- b) a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheio;
- c) a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

A apropriação do código escrito referente a sua língua materna (a nossa é a Língua Portuguesa) é um imperativo a todo sujeito produtor de linguagem. Portanto,

todos nós, falantes nativos de Língua Portuguesa somos sujeitos produtores de linguagem.

Nessa perspectiva, destacamos que o ensino de uma língua e sua consequente aprendizagem requer do professor uma concepção de linguagem que, a rigor, aponta para sua postura frente à educação. Travaglia, em seu livro “Gramática e Interação”, faz referência a três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação. Travaglia (1997), ao discutir esta temática, estabelece três concepções, assim denominadas e explicitadas:

1. Linguagem como expressão de pensamento: constrói-se no interior da mente humana, traduzindo-se pela sua exteriorização através da fala escrita, da fala oral, dos gestos, etc.

2. Linguagem como instrumento de comunicação: concebe a língua como um código. Um código caracteriza-se “[...] como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1997, p.22)

3. Linguagem como forma ou processo de interação: diz respeito à compreensão de que a linguagem caracteriza-se como um espaço “[...] de interação humana, de interação comunicativa, pela produção dos efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação [...]”. Segundo Bakhtin (1986, p.123), a “interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem”.

Dica: Para saber sobre concepções de linguagem acesse o site:

http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf

Para maior aprofundamento da temática em estudo, propomos a leitura do texto: **A aprendizagem da Língua materna: um ato de reflexão sobre a linguagem**, de Ivany Sousa Ávila.

REFERÊNCIA

ÁVILA, I. S. **A aprendizagem da Língua materna**: um ato de reflexão sobre a linguagem. In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. (Orgs.). **O ensino nas séries iniciais**: das concepções teóricas às metodologias. Porto Alegre: Mediação, 1997.

1.2 A escola e a variação linguística

O uso de uma língua varia de época para época, de região para região, de classe social para classe social e assim por diante. Portanto, seu uso não é uniforme, não é homogêneo. Conforme seja a situação, uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades e uma só forma de língua. A estes fenômenos denominamos variação linguística.

Caixa de texto: "Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações.[...] Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção." (Celso Cunha, em Uma política do idioma)

ATENTE: No plano da linguagem, é comum percebermos diferenças na fala das pessoas de classes diferentes, de sexo diferente, etnia diferente, etc. Denominamos este fenômeno de variações linguísticas.

Conforme Geraldi (1997, p. 35), "A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem".

Diante desta compreensão, entendemos que ensinar língua portuguesa requer, entre outras demandas, discutir a norma culta e variedades linguísticas. Para melhor perceber esta relação propomos a leitura do texto a seguir de Abaurre e Possenti (apud ABAURRE, 1999, p.6):

Uma das características mais evidentes das línguas é sua variedade. Entende-se por isso, fundamentalmente, que as línguas apresentam formas

variáveis em determinada época, o que significa que não são faladas uniformemente por todos os falantes de uma sociedade. [...] Esta característica não é exclusiva das línguas modernas. O latim e o grego antigo também tinham formas variadas. O Português, por exemplo, descende do chamado latim vulgar (popular), diferente em vários aspectos do latim dos escritores que chegou até nós. [...] Uma outra característica das línguas é que as diferenças que apresentam decorrem do fato de que os falantes de uma comunidade linguística não são considerados iguais pela própria sociedade. As diferenças de linguagem são uma espécie de distintivo ou emblema dos grupos, e, nesse sentido, colaboram para constituir sua identidade. [...].

1.2.1 Variação e norma

As variações linguísticas podem ocorrer tanto em termo de vocabulário empregado, como em termo da pronúncia, da morfologia e da sintaxe, fenômeno que se explica pelo fato de que as línguas naturais não são sistemas monolíticos, invariáveis, imutáveis no espaço e no tempo. No entanto, temos observado que a escola tem por objetivo “[...] ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja apreendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (POSSENTI, 1997, p. 33).

Caixa de texto: Se a escola no seu cotidiano tem privilegiado o ensino da variedade padrão, podemos dizer que esta conduta quer significar que as demais variedades são ruins, ou inadequadas?

É relevante realçar que na perspectiva estritamente linguística não há nas variedades em si, quem nos assegure considerá-las boas ou ruins, certas ou erradas. As variedades constituem-se sistemas linguísticos adequados, que possibilitam a expressão das necessidades comunicativas e cognitivas dos usuários da língua conforme suas práticas sociais e hábitos culturais. Portanto, constitui um (pré)conceito considerarmos que existe uma “unidade linguística no Brasil”. De acordo com Bagno (1999, p. 15) há uma “[...] tradição de estudos filosóficos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, nesse preconceito irreal da ‘unidade linguística do Brasil’”.

Desse modo, comporta à escola e à sociedade em geral desconstruírem esse mito, visto que “Todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e completas entre si. O que as diferenciam são os valores sociais que os

seus membros têm na sociedade” (CAGLIARI, 1997, p. 81). Logo, considerar uma variedade certa ou errada é uma atitude preconceituosa.

Travaglia (1997) entende que estudar, discutir, teorizar sobre variedades linguísticas é, na verdade, uma ação complexa, dada a abrangência desta temática, o que na sua opinião tornaria qualquer classificação um tanto quanto arbitrária. Nesse sentido, o autor em referência, apresenta duas tipologias de variedades linguísticas: os dialetos e os registros. Os dialetos caracterizam-se como variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, enquanto os registros configuram-se como variações ocorridas em função do uso que se faz da língua.

Assim considerados, a literatura neste âmbito reconhece, pelo menos, cinco dimensões de variação dialetal: territorial, social, de idade, de sexo, histórica, como ilustradas a seguir, conforme Travaglia (1997)

a) Na dimensão territorial, geográfica ou regional: sua ocorrência se verifica entre falantes da mesma língua, mas que habitam diferentes regiões (português do Brasil e português de Portugal; os diferentes falares regionais brasileiros: nordestino, carioca, gaúcho etc.).

Ex: No Brasil, “pastelaria” significa lugar onde se vende pastel de carne, queijo, palmito e outros. Em Portugal, “pastelaria” é o lugar onde se vende pães, doces, bolinhos e outras guloseimas do gênero.

b) Na dimensão social: sua ocorrência se verifica conforme o grupo social a que pertença o falante, o usuário da língua. Entre outros exemplos, citamos os diversos tipos de jargões profissionais ou falares definidos de diferentes grupos sociais (linguagem dos professores, dos advogados, dos mecânicos, dos médicos, dos artistas, dos camelôs, etc.).

c) Na dimensão da idade: em geral, verifica-se em meio a grupo de pessoas de diferentes faixas etárias, na forma de se expressarem (crianças, jovens, adultos e velhos).

Ex: irado, sinistro (termos usados pelos jovens para elogiar, com conotação positiva, e pelos mais velhos, com conotação negativa)

d) Na dimensão do sexo: a variação pode ocorrer conforme o sexo de quem fala (por razões gramaticais; em função do uso do léxico; por restrições sociais etc.), a exemplo de certas frases/construções que são consideradas mais adequadas ou mais aceitáveis para homens ou para mulheres.

Ex: Os diminutivos como “gracinha”, “bonitinha”, “menininha” são mais usados pelas mulheres; e os aumentativos de nomes próprios como “Carlão”, “Marcão”, “Tonhão”, “Faustão”, são mais usados por homens.

e) Na dimensão histórica: são mais percebidas na língua escrita, em função do registro que asseguram sua permanência ao longo do tempo (termos e formas de dizer arcaicas ou modernas).

Ampliando o estudo: Você leu sobre variação linguística. Acesse o site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Varia%C3%A7%C3%A3o_\(lingu%C3%ADstica\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Varia%C3%A7%C3%A3o_(lingu%C3%ADstica)) para obter mais informações e produza um texto-síntese discutindo o papel da escola ao lidar com essa temática. Deposite sua produção no fórum.

1.3 Variações de registros: formal e informal

As variações de registro dividem-se em **grau de formalismo** e **modo**, sendo que o primeiro varia de acordo com uma escala de formalidade no uso de recursos da língua, sob critérios normativos e estéticos. Esta escala obedece a uma gradação que vai se aproximando da língua padrão e culta em seus usos mais "sofisticados". Já por variação de modo, entende-se a língua falada em contraposição à língua escrita, apresentando, cada uma, variação no grau de formalismo.

Na perspectiva aqui discutida, ao buscarmos compreender as relações entre ensino e aprendizagem de língua e variedades linguísticas, faz-se necessário considerar, como particularmente importantes, as variedades sócio-culturais, de modo que seja possível pensar na questão que se mostra imperativa aos profissionais da área educacional: a integração entre sociedade, escola e linguagem. Desse modo, a escola e os professores devem incluir na sua pauta de conteúdos a

ensinar e na sua prática pedagógica discussões e reflexões sobre as variedades linguísticas.

1.4 Orientações dos PCN's para o ensino de Língua Portuguesa

Vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias e materiais no processo produtivo – fenômenos que, ainda que em níveis diferenciados, influenciam de forma determinante a conjuntura de todos os países do mundo. A situação que se configura em razão do processo de internacionalização da economia e de supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos, por um lado, tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos – como o individualismo, a intolerância, a violência... - o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis. Por outro lado, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens.

Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Assim, algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa reforçam e defendem a ideia que o trabalho com a leitura na escola deve visar, especialmente, a formação de leitores competentes e, em consequência, a formação de escritores proficientes, isto é, escritores capacitados a produzir textos coerentes, coesos, adequados às diversas situações cotidianas dos textos escolares e não escolares.

Glossário:

***Semiótica:** Ciência da linguagem que estuda como se dá o processo de produção da significação verbal e não-verbal

***Saussure:** Considerado o pai da Linguística Moderna, Saussure propunha o signo linguístico como uma unidade binária, composta por significante/significado definidos por ele como sendo a imagem acústica e o conceito, respectivamente.

***Perspectiva Frástica:** Aquela que procura dar conta da significação construída em um discurso através do estudo da frase.

***Perspectiva Transfrástica** Aquela que estuda a significação através da adoção de uma perspectiva de enunciados, e não de frases, relacionando-os com a instância de enunciação: todas as condições e fatos que cercaram a escrita ou fala deste ou daquele enunciado contribuem para a significação geral de um discurso.

Atividade Optativa: Elabore um quadro-síntese, caracterizando as diferentes concepções da linguagem e envie para o fórum.

Atividade: Produza um texto analisando o papel da escola mediante às variações linguísticas do educando. Deposite na base de dados.

Dicas

Para realizar a atividade 01 leia:

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação:** Um proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Para realizar a atividade 02

- leia:

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- acesse:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Anexo 3. Disponível em <http://denorte1.edunet.sp.gov.br/alfabetizacao/Anexo_3-_doc>. Acesso em: 10.12.2007.

Resumo

Esta Unidade tem por objetivo discutir acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola, desenvolvendo estudos e discussões em torno dessa temática. Assim, temos por objetivos específicos desta unidade identificar o objeto de ensino de

Língua Portuguesa, caracterizar o ensino dessa disciplina na escola e discutir a importância da leitura na formação do educador. Para tanto, dividimos este texto em seções e subseções que seguem. Trataremos inicialmente sobre o Objeto de Ensino da Língua Portuguesa.

Esta disciplina é de 60h, sendo cada unidade trabalhada em 12h.

Estamos iniciando a Unidade I.

Esta primeira unidade tem por conteúdo:

- Objeto de ensino da Língua Portuguesa
- Orientações dos PCN's para o ensino de Língua Portuguesa

UNIDADE II

LEITURA: DIFERENTES MODALIDADES E USOS

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE LEITURA

Yunes (2002), refletindo em torno da palavra e de seu encantamento, cita versos de Drummond:

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la?

PARA REFLETIR: Aquele que sabe somente geometria intelectual é normalmente um homem sem destreza, e um artesão que tem somente a geometria experimental é um operário muito limitado... Sobre certos problemas tenho certeza que é impossível conseguir algo satisfatório das duas geometrias em separado.

Seguindo os passos do poeta maior, também fazemos nossas indagações: Leitura: o que é? Leitores: quem são?

Ousamos, neste caso, entabular algumas considerações a título de resposta. A leitura é o caminho para desencantar palavras: para ver e ouvir sua beleza; para evocar pessoas, tempos e coisas; para buscar soluções acadêmicas, pessoais e cotidianas.

Assim, a leitura caracteriza-se por suas múltiplas facetas, particularmente, quando a reconhecemos como instrumento de acesso à cultura, de compartilhamento dos bens culturais escritos, de participação mais crítica e mais ativa nos contextos de comunicação humana. Não é, pois, sem razão, que Daniel Pennac (1993) faz a seguinte afirmação: o verbo “ler” não suporta o imperativo. Ao que acrescentamos, “Ler é, antes de tudo, compreender. [...] ao experienciar a leitura, o leitor executa uma ato de compreender o mundo”. (SILVA, 1996, p.43).

Leitores são todos aqueles que interagem com o texto, que têm acesso e pratica a leitura de bons textos (de literatura inclusive), experienciando uma troca verbal que se caracteriza como “[...] fluente, funcional, bem ordenada, clara e relevante, em textos orais e em textos escritos (ANTUNES, 2007, p. 58)

Implica dizer que apenas decodificar sinais e signos sinaliza ação insuficiente para formar um leitor. Para além da decodificação, há a exigência de um componente crítico que leva ao desenvolvimento do significado. A esse respeito, Safady (1996, p.13) em sua obra *Introdução à Análise do Texto*, reitera:

[...] o leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual.

A leitura é uma prática sociocultural de enorme valor. É pela leitura do mundo e de suas circunstâncias que o homem mais significativamente se comunica com os seus pares. Desse modo, no âmbito educacional, as práticas de leitura devem se voltar para prestar orientações no sentido de colaborar para que o nível de injustiça social se reduza, o que implica assumir o compromisso de oportunizar a todas as pessoas, indistintamente, acessarem ao “[...] saber acumulado pela sociedade. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.91).

2.1 Concepções de Leitura

O que é ler?

[...] ler é construir uma visão de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas (VILLARDI, 1999, p.4).

“Quanto mais você lê, mais você poderá ampliar seus conhecimentos e a competência para apreender o diálogo que os textos travam entre si por meio de referências, citações e alusões. Por isso, cada livro que se lê torna maior a capacidade de apreender, de maneira mais completa, o sentido do texto”. (Platão e Fiorin, 1998, p. 20)

Ler é uma atividade fundamental tanto na formação acadêmica do aluno como na formação do cidadão. Nessa perspectiva, a leitura deve apresentar-se com uma conotação ampla e abrangente em termos de sua definição. Mais do que

reconhecer palavras, decodificá-las, atribuir sentido ao decodificado, o ato de ler envolve mais profundidade e mais complexidade.

Diante dessa compreensão, o propósito da leitura, na escola e na vida, deve ser buscado através de leituras instigantes que viabilizem o novo para o aluno, possibilitando o prazer da descoberta, proporcionando, por fim, a elaboração de múltiplos sentidos, perspectivando a formação global do leitor. Emerge dessa discussão o entendimento de que a leitura não deve se limitar apenas ao cumprimento das atividades escolares.

Mesmo assim, o desejável é que a escola, na vivência curricular com essa disciplina, crie situações, de forma que, cotidianamente, incorpore a leitura à vida do aluno, postulando-se a formação de um leitor para toda a vida, como defende Villardi (1999). Seu entendimento se inscreve na perspectiva de que a leitura somente para o cumprimento de tarefas escolares é insuficiente, portanto, reducionista. Ultrapassando esta visão linear e limitadora, deve-se compreender a leitura:

[...] como um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nos nega, quer sob a perspectiva da realidade, quer sob a da fantasia. Para que isso ocorra, o hábito, por si só, não chega. Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda a vida (VILLARDI, 1999, p.10-11)

Nesse sentido, no que concerne à leitura, seus espaços e atividades devem ser ampliados, viabilizando ao leitor adentrar ao sentido profundo do texto, percebendo suas reentrâncias, percebendo o dito e o não dito, o real e o virtual. Por esse motivo, é que dizemos que leitura é um processo que deve permear a vida do sujeito, de forma que, progressivamente, vai se aprofundando, se ampliando, enriquecendo-se de novos saberes e de novas habilidades. Na verdade, este fenômeno configura a compreensão de que os objetivos da leitura, a exemplo dos objetivos da escrita, são alcançados paulatinamente no interior do processo de construção de um leitor competente.

Assim, faz-se necessária uma prática pedagógica que oriente o professor a ensinar seus alunos a descobrir, pela leitura, os meandros do texto, suas múltiplas possibilidades de compreensão e significações, conforme sejam o contexto e os interlocutores. Reportamo-nos, mais uma vez, a Villardi (1999, p.37) ao destacar acerca da importância de considerarmos o emocional no trabalho com a leitura, notadamente, com a literatura, nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, consideramos o que diz a autora :

Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola); e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, a achar as pistas e a **retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz.** (VILLARDI, 1999,p.37)

Reforçamos que é institucional, está previsto em lei assegurar a todos os cidadãos, e a cada um em particular, o direito inalienável de acesso à leitura (à escrita também), isto é, garantir a todos o direito de ler. Ler, ter o domínio competente da leitura, caracteriza-se como um comportamento de valor incalculável para o homem e por extensão, para toda a sociedade.

Atenção: O ensino fundamental terá como objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...] (LDB, 1996 p. 17)

Joly (1999) em suas pesquisas discute em torno da ausência de programas de apoio à leitura e à escrita, registrando que as estatísticas denunciam que, em proporções mundiais, o número de pessoas que, ainda, não sabem ler nem escrever alcança quase um bilhão, sendo que a concentração maior desse fenômeno encontra-se em países, tais como a África, sul da Ásia e Arábia. Destaca, nesse sentido, que o desenvolvimento de um povo, enquanto nação, requer uma educação de qualidade, indistintamente. Citando Greaney (1996) e seu estudo acerca de leitura em países em desenvolvimento, Joly (1999, p.23) tece a seguinte consideração:

[...] o mais importante em um programa de educação de qualidade é desenvolver nas pessoas a competência crítica e criativa em leitura e escrita. Tal habilidade lhes garante acesso às informações importantes sobre saúde, cultura, lazer, política, economia, dentre outras, viabilizando sua participação ativa na comunidade em que vive.

A leitura é uma prática social escolarizada [...]. Implica desse modo entender que a leitura não se restringe a uma prática exclusivamente escolar, visto que as pessoas que convivem em sociedades letradas, muitas vezes, aprende a ler sem ter ido à escola, ou que tenha tido a experiência escolarizada da leitura, mas são capazes de [...] desenvolver habilidades de leitura diferentes daquelas que a escola lhe apresentou [...] (DE PIETRI, 2007, p. 11).

Realçamos, no entanto, que em comunidades sociais, a exemplo da realidade brasileira, é frequente, ainda, deparar-nos com comunidades não-letradas, que, em geral, se apoiam nos cursos orais de linguagem e, regra geral, têm a escola como sua legítima agência de letramento:

[...] muitas vezes, em nossa mesma sociedade, ela representa a única agência de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente numa sociedade letrada, aqueles cuja produção se fundamenta na escrita. (DE PIETRI, 2007, p. 11)

Partindo deste entendimento, pensar o ensino de leitura na escola supõe, entre outros aspectos, pensar:

- Nas relações sociais envolvidas nessa prática;
- Na distribuição social da escrita, buscando igualar a distribuição desse material;
- que as práticas de leitura realizadas na escola podem, muitas vezes, apresentar respostas diferenciadas da realidade do alunado.

No contexto dessa compreensão, De Pietri considera duas perspectivas teóricas distintas para discutir as práticas de leitura, alertando, no entanto, que, em alguns momentos, uma necessita de elementos da outra para sua complementação.

Assim, refere a uma primeira concepção de inspiração cognitivista, em que o leitor é focalizado a partir de três tipos de conhecimentos (DE PIETRI, 2007, p. 7):

- a) conhecimento do sistema linguístico e de seu funcionamento;
- b) conhecimento textual;
- c) conhecimento de mundo.

A segunda concepção de leitura caracteriza-se como de inspiração sociocultural: “[...] observa o texto, com ênfase no papel social dos agentes (autor, editor e instâncias sociais) envolvidos na sua elaboração, fabricação e disponibilização enquanto material escrito. (DE PIETRI, 2007, p. 8):

Atividade do fórum: A partir do estudo realizado, elabore uma síntese discutindo concepções de leitura que devem orientar a prática pedagógica dos professores das séries iniciais na perspectiva de formar leitores proficientes e críticos.

2.2 Funções sociais da leitura

Cotidianamente, observa-se que expressiva maioria das atividades realizadas pelo homem exige, de alguma forma, a prática da leitura, daí decorre, também, a compreensão de que esta se reveste de um processo de fundamental importância na vida das pessoas, seja no espaço formal escolar, seja nos demais espaços socialmente extraescolares.

O caráter social da leitura se explica a partir de diversos pontos, a exemplo de necessária interação que acontece entre os indivíduos, entre texto e leitor, entre leitor e autor, ambos participando interativamente. Logo, uma das funções sociais da leitura é a promoção da interação entre indivíduos socialmente determinados, como informa Barbosa (1994).

Outro aspecto que demarca função social da leitura é o papel que lhe cabe como instrumento que possibilita ao homem participar da vida em sociedade através da compreensão do presente, do passado e com possibilidades de transformação

sociocultural futura (SILVA, 1988). Neste caso, sua função é mais ampla e mais abrangente, pois além de viabilizar a compreensão, viabiliza também a transformação, isto é, oportuniza ao leitor intervir na realidade sociocultural.

Silva (1988) agrega a sua discussão em outro aspecto singular que se configura como função social da leitura, no caso, é seu papel como instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, notadamente, quando acionado seu componente crítico-reflexivo. Nesta acepção, a leitura afigura-se como um trabalho de combate à alienação e à luta contra quaisquer tipos de dominação.

Para saber mais: A leitura caracteriza-se como uma prática social escolarizada. Implica, desse modo, dizer-se que antes de ser apenas reconhecida como uma prática escolar, a leitura emerge no contexto social mais amplo com múltiplas funções.

Entendida nesta perspectiva, a leitura funciona como instrumento de análise e compreensão do mundo circundante, exigindo do leitor demandas como: percepção, conhecimento e análise crítica da realidade. Nessa perspectiva, é que se diz que “uma outra função social da leitura é estimular a criticidade do leitor.

Depreende-se do exposto que entre outros papéis socioculturais, a leitura se apresenta como um mecanismo de ampla dimensão, visto que possibilita não só melhor compreender o mundo, mas, igualmente, melhor posicionar-se diante dele.

Dubois (1989), em seu livro *El proceso de lectura*, classifica em três as categorias e as funções da leitura:

a) Função Recreativa: aponta para a compreensão de que o texto produz satisfação, prazer e distração e, assim, na medida em que desperta a criatividade, fomenta a ampliação no processo leitor como um jogo, contemplando a ludicidade. A esta ordem pertencem as lendas, fábulas, poesias, parlendas, adivinhações, entre outros.

b) Função Educativa: presta-se, na sua essencialidade, para fins de aprendizagem auxiliando, nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades de expressão oral e

escrita, o que favorece ao leitor o uso da linguagem cada vez mais concreto, culto e expressivo.

- d) **Função Investigativa:** promove o desenvolvimento de processos mentais bem como as capacidades de analisar, sintetizar, induzir, deduzir e generalizar.



Éramos seis conta a história de dona Lola, uma bondosa e batalhadora mulher que faz de tudo pela felicidade do marido, Júlio, e dos quatro filhos: Carlos, Alfredo, Julinho e Maria Isabel.

2.3 Objetivos de leitura nas séries iniciais de Ensino Fundamental

A leitura na escola e na vida do estudante, de qualquer nível de ensino, deve ser uma atividade permanente. Desse modo, ao propor atividades de leitura, é recomendável que o professor explicita os objetivos que transponham ou que estão implícitos em cada proposta de leitura, a fim de melhor e mais concretamente orientar os alunos na ação a ser implementada, uma vez que são propósitos diferenciados, por exemplo, ler para estudar, ler para descobrir/entender a tarefa que deve ser feita, ler para se divertir, ler para revisar, ler para identificar a interação do autor, entre outros.

Cada gesto deste merece uma orientação especial, isto é, um procedimento particularizado, conforme seja a natureza de cada finalidade. Resumindo, citamos os seguintes objetivos de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental:

- Empregar a leitura para obtenção de diversificados objetivos: ler para estudar, ler para escrever, ler para exercitar a fruição do prazer de vivenciar leituras descompromissadas, ler para fazer revisões.
- Exercitar a leitura literária, segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), é reconhecer as singularidades, bem como as “[...] propriedades

compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (p.37), no caso, o texto literário.

- Formar leitores competentes, orientando-os na construção e reconstrução do significado do texto, reconhecendo e compreendendo aspectos como os objetivos do texto, dados sobre o autor, sobre a própria língua.
- Propor aos alunos práticas alternativas de leituras (escrita também), significativas, prazerosas, prática real em consonância com os interesses, vivências e experiência do alunado.

A leitura e a escrita são dois processos que se articulam mutuamente, assim entendidos, tanto o professor quanto a escola devem estar atentos no propósito fundamental do ensino que é formar leitores que, ao mesmo tempo, sejam também escritores competentes, isto é, que sejam “[...] capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos [...]” (PCN - LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 52)

Em conformidade com os PCN (1997) são objetivos da leitura, de modo geral:

- Ler diferentes textos que circulam socialmente (literários e informativos), compartilhando opiniões, ideias e preferências.
- Ler oralmente, demonstrando compreensão do sentido global do texto lido.
- Ler silenciosamente aprimorando a capacidade de observação e expressão linguística, desencadeando reflexões críticas sobre o conteúdo lido.
- Ler, de forma independente, textos cujo conteúdo e forma lhe sejam familiares e favoreçam às diversas situações comunicativas do dia-a-dia.
- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem as suas necessidades imediatas, e selecionando estratégias adequadas para abordá-los (PCN, 1997, p.104)
- Privilegiar, através da leitura, diferentes gêneros discursivos (poemas, canções, cartas, anúncios, contos, etc.)
- Ler livros integralmente, socializando-os tanto na esfera escolar como extraescolar.

- Desenvolver diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos, lendo para revisar, para obter informações rápidas, para estudar, para escrever.
- Ler na perspectiva de tornar-se crítico de si mesmo e do mundo circundante.
- Ler textos de diferentes gêneros, “combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (BRASIL, 2001, p.103).

2.4 Tipologias de leitura

Na efetivação da leitura o leitor dialoga com o texto. Geraldi (1997) trata acerca de uma tipologia de vivências de leituras. Refere, nesse sentido, que essas vivências cotidianas de leitura, de interlocução do leitor com o texto, com o autor, vão gerando múltiplos tipos de relação e de posturas (finalidades) diante de um texto, ou seja, o leitor ler por gosto, ler por hábito, ler para conhecer, para se deleitar, ler, também, para cumprir tarefas. Enfim, são várias e diversificadas as motivações que o levam a exercitar a leitura. Nesta perspectiva, Geraldi, tratando sobre a experiência concreta de leitura, assinala que o leitor pode se colocar diante do texto com uma dessas finalidades: leitura busca de informação, leitura estudo de texto, leitura de texto-pretexto, leitura fruição de texto.

1) Leitura – busca de informação

- Objetiva extrair do texto uma informação ou um rol de informações

Uma “leitura – busca de informações” não precisa ser necessariamente aquela que se faz com textos de jornais, livros científicos, etc. também com o chamado texto literário essa forma de interlocução é possível. Pense-se, por exemplo, na leitura de romances para extrair deles informação a propósito do ambiente da época, da forma como as pessoas, por intermédio dos personagens, encaravam a vida, etc. (GERALDI, 1997, p.94)

A língua se concretiza, isto é, se realiza no uso e nas práticas sociais, sendo importante que todas as pessoas, inclusive todos os alunos saibam manejar a linguagem: a leitura e a escrita principalmente. No caso específico da leitura, objeto de discussão do presente capítulo, apoiamo-nos em Vieira (2005, p.28) ao fazer o seguinte registro:

A leitura é indispensável não só como fonte de informação ou lazer, mas também como instrumento de questionamento e transformação do contexto social mais amplo [...]

Nessa perspectiva, a leitura figura no cotidiano individual e no cotidiano coletivo dos alunos como forma de prazer, como enriquecimento cultural, como mecanismo de ampliação dos horizontes de cada leitor. Na sua condição de ato social de significativo valor, a leitura e suas decorrentes atividades devem ser compartilhadas por alunos e professores que, por sua vez, devem compartilhar livros, autores e os diversificados gêneros textuais (GRAVES, 1994).

Faulstich (1987) trata acerca de dois tipos de leitura: leitura informativa e leitura interpretativa. Exercita-se a leitura informativa quando buscam respostas a questões específicas. Quanto à leitura interpretativa, esta requer o domínio de certas capacidades do leitor, inclusive o total domínio da leitura informativa.

Segundo a mencionada autora, a leitura informativa pode ser subdividida em duas modalidades: leitura seletiva e leitura crítica. Para exercitar a leitura seletiva, o leitor seleciona as idéias pertinentes a fim de complementar o ponto de vista do autor. Ao efetivar a leitura crítica, por sua vez, requer do leitor uma visão bastante ampla acerca da temática que está sendo focalizada. A esse respeito, Faulstich (1987, p. 19) refere que ler criticamente:

[...] significa reconhecer a pertinência dos conteúdos apresentados, tendo como base o ponto de vista do autor e a relação entre este e as sentenças-tópico. Essa pertinência é que permite estabelecer-se uma hierarquia entre a idéia mais abrangente e as que a subsidiam.

2) Leitura – estudo de texto

- Objetivo: desenvolver interlocução com o texto, estudando-o, analisando-o, interpretando-o.
- Tópicos a serem especificados em uma leitura – estudo de texto (GERALDI):
 - a) a tese difundida no texto
 - b) os argumentos apresentados em favor da tese defendida
 - c) os contra-argumentos levantados em teses contrárias
 - d) coerência entre tese e argumentos

exemplo: ler para compreender e reter informações culturais nos livros didáticos e científicos.

3) Leitura do texto – pretexto

Explicar a questão do “pretexto” requer o envolvimento de uma série de fatores. Pode ser pretexto tanto para o professor como para o aluno. Pretexto, por exemplo, para servir de base para estudo de outro texto, para a produção de um novo texto, ou mesmo para dramatizações, desenhos, etc.

4) Leitura – fruição do texto

- Objetivo: proceder a uma leitura sem objetivos ou finalidades preestabelecidas. Como refere Silva (1997, p.98), significa “[...] o ler por ler, gratuitamente”, sem necessariamente estar buscando controle de resultados. Este é um tipo de leitura que dá prazer, o “[...] prazer gratuito de estar informado”.

Souza e Carvalho, ao tratarem sobre as diferentes modalidades de leitura, sugerem a minimização dessas classificações, justificando que, “[...] muitas vezes a literatura ficcional é mais real, educativas e crítica do que as outras modalidades” (1995, p.62). Nesse sentido, em se tratando de busca de compreensão e retenção de informações culturais, estabelecem dois tipos de leitura: a leitura inspeccional e a leitura analítica.

A leitura inspeccional caracteriza-se por ser uma leitura rápida, cujo objetivo precípua é informar-se acerca do conteúdo geral do texto, e para realizá-lo, o leitor o faz lendo apenas os títulos, os subtítulos e até marcando e destacando alguns parágrafos. Os autores chamam atenção, no entanto, que esse tipo de leitura, em algum momento, poderá ser útil a exemplo da leitura de manchetes de jornal, anúncios e outros correlatos, mas que recorrer a ela com muita frequência “[...] denuncia falta de hábito de leitura [...]”. Uma leitura apressada, sem plena atenção, pode acarretar falha de compreensão e conclusão impertinente (SOUZA; CARVALHO, 1995, p.62).

Leitura analítica caracteriza-se pelo grau de reflexão, da atenção dispensada pelo leitor, também pela verticalidade e pelas necessárias releituras, com o objetivo de apreender e criticar a organicidade textual, perspectivando, principalmente, “[...] assimilar novos conhecimentos a partir do somatório de conhecimentos prévios já acumulados pelo leitor”.

Como vimos, a leitura analítica é mais complexa, é mais exigente, razão por que compreende três níveis: o textual, o contextual e o intertextual.

O nível textual é linguístico por excelência. Consiste no domínio da língua, isto é, do vocabulário, da estrutura sintática e da semântica do texto. O nível contextual consiste na apreensão ideológica, para onde o autor conduz os leitores, o que ele quer enfatizar, quem é ele socialmente, em que contexto está inserido. O nível intertextual reflete o lastro cultural de quem escreve e de quem lê. Ele é resultado de leituras e vivências variadas e ricas [...]. (SOUZA; CARVALHO, 1995, p.74)

Esses três níveis: textual, contextual e intertextual ocorrem simultaneamente no texto e garantem a boa qualidade do mesmo.

Ampliando o Estudo: Para saber mais sobre leitura acesse.

Enciclopédia Simpozio - <http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/>

Wikipédia – <http://www.wikipedia.org/wiki/>

RESUMO

Esta unidade é dedicada a estudos, análises, discussões e produção do conhecimento sobre a leitura e seus desdobramentos. Sobre a leitura como um extraordinário portal de acesso a um mundo novo. Para atingir essas finalidades, serão estudados/explorados os seguintes itens: concepções, objetivos, fontes de aquisição de leitura, culminando com as várias tipologias de leitura, tendo como escopo a formação do cidadão crítico e, por extensão, do leitor competente e, por que não, de um leitor independente.

UNIDADE III

FORMAÇÃO DO LEITOR

3. CONSIDERAÇÕES GERAIS

O ensino de Língua Portuguesa, desde a década de 80 do século XX até a presente década, tem se configurado como o centro do discurso no que se refere às perspectivas e aos propósitos de qualificar, cada vez, a educação no país, de modo que, circunscrevendo esta discussão no âmbito do ensino fundamental, o foco tem se voltado para objetivar e assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Assim configurada na presente unidade, a discussão abrange três vertentes importantes: a dimensão sociocultural da leitura; práticas de leitura e aspectos metodológicos; leitura e práticas interdisciplinares.

PARA REFLETIR: Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estaremos sempre definindo rotas - os focos de nossas compreensões (SILVA, 1997)

3.1 Dimensão sociocultural da leitura

A prática da leitura em sala de aula deve ser uma atividade constantemente estimulada pelo professor e, conseqüentemente, praticada pelos alunos. Que a leitura é indispensável na vida das pessoas é fato que dispensa discussão. Seja na vida particular, seja na vida escolar, ler configura-se como uma prática básica, essencial, para aprender.

Rangel (1990), em sua obra *Dinâmicas de Leitura para sala de aula*, revela que o ato de ler admite uma série de considerações que merecem ser observadas, sobretudo pelos professores, diante da evidente proliferação de recursos audiovisuais, do arsenal tecnológico que muitas escolas já dispõem e que vem, gradativamente, adquirindo. Assim, com base na autora referida, registramos as seguintes considerações sobre o ato de ler:

a) A prática da leitura orientada, em sala de aula, auxilia no desenvolvimento de importantes habilidades como a atenção e a observação, estimulando e incentivando a organização e a criatividade.

b) O exercício da leitura é um gesto insubstituível na promoção da aprendizagem. Mesmo que, por vezes, o ato de ler não se mostre como algo agradável, [...] seja pelo conteúdo, seja pelo formato do texto, seja pelas habilidades requeridas (atenção, concentração, etc)” [...] (RANGEL, 1990, p.11-12), seja por motivações particulares de cada leitor. A verdade que se apresenta até agora é que nenhuma tecnologia, mesmo a mais moderna, substitui a leitura.

c) A leitura é uma prática exigida, requerida, quando nos referimos à aprendizagem em qualquer nível de ensino. Reforçamos, pois, a ideia de que reforça: “a leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, da perseverança, da dedicação em aprender” (RANGEL, 1990, p.11). Acrescentamos, nessa perspectiva, que a leitura configura-se como o cerne de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

3.2 Práticas de leitura: aspectos metodológicos

Introduzindo...

“Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino de língua cada vez mais útil e contextualmente significativo”, como nos diz Antunes (2003, p.36), de modo que, hoje, torna-se inconcebível a existência de qualquer escola que não cuide da alfabetização de seu alunado e que, nessa direção, não cuide em formar leitores (escritores); “[...] pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas”.

Portanto, é papel do professor ao ensinar Língua Portuguesa, rever e reorientar sua prática cotidiana de ser professor e saber ensinar a língua materna, neste caso particular, saber ensinar e vivenciar práticas de leituras na sala de aula. Diante desse entendimento, delineamos algumas perspectivas metodológicas para o exercício de práticas escolares de leitura.

3.2.1 Algumas práticas: como ensinar?

- Um aspecto que se torna consensual no tratamento metodológico da leitura (e de outras vertentes também) é assumir a dimensão interacional da linguagem, ou seja, marcar sua atuação pedagógica adotando, como recomenda Antunes (2003), uma prática pedagógica centrada na língua enquanto fato social, enquanto atividade verbal que requer interação de mais falantes (interlocutores), na condição de um sistema em função, logo, vinculado às circunstâncias concretas e diversificadas do cotidiano dos alunos e dos professores, do cotidiano social.

Dessa forma, conceber metodologicamente o ensino de leitura requer incluí-lo numa visão mais ampla de linguagem, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico mais produtivo e mais relevante. Nessa perspectiva, relacionamos algumas opções metodológicas que respaldam e orientam a prática pedagógica da leitura na escola, na verdade são pistas de um “que-fazer pedagógico”, como sugere Antunes (2003).

- **Pista 01 – A atividade de leitura deve favorecer a ampliação dos repertórios de informação do leitor.**

Implica, nesta concepção, trabalhar com textos relevantes e diversificados, inclusive com textos de outras disciplinas, objetivando que o leitor adquira, incorpore: novas aprendizagens conceituais, novo cabedal de informações sobre as pessoas, as coisas e sobre o mundo em geral.

- **Pista 02 – Exercitar, diariamente, tarefas de leituras e análise de textos que contenham mensagem (teor) significativo, rico de imagens ou ideias, textos literários ou não literários.**

Esta atividade propicia, entre outros benefícios no campo da literatura, o enriquecimento do repertório linguístico do aluno, a ampliação de seu campo de informação, abastecendo, enriquecendo-o, de novas ideias e de

conhecimentos diversificados, o que muito auxilia na produção de texto, pois, como diz Irandé Antunes (2003), para escrever, faz-se necessário ter o que dizer.

- **Pista 03 – Propor atividades de leitura que possibilitem ao aluno “a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler” .**

Trabalhar a leitura nesta perspectiva implica orientá-lo para que atente para a beleza que reside no texto, para que se deleite com as ideias e imagens que o texto possibilita criar, observar o jeito particular, diferenciado, bonito e literário de o autor dizer as coisas, isto é, escrever o texto. Para exercitar com seus alunos este plano de leitura, recomenda-se que sejam contemplados, na sua prática pedagógica, a leitura de textos literários: crônicas, romances, poemas, contos, entre outros, sem reduzi-los apenas a objeto de análise literária ou linguística, mas principalmente para que o aluno desenvolva o gosto, a apreciação e o encantamento pela função poética que permeia o texto literário.

Rubem Alves (2001), a propósito, refere que é preciso estimular casos de amor com a leitura no decorrer das aulas, especialmente, para tanto, os professores e alunos devem estar atento à intertextualidade de cada poema, de cada texto em estudo. Implica dizer que é necessário que desenvolvamos no aluno o gosto, a admiração e o afeto pela apreciação de literatura.

- **Pista 04 – Considerando as múltiplas funções de leitura, seja no contexto escolar ou extraescolar, envolver uma forma diferenciada de processos e estratégias para sua efetivação.**

Implica, nesse sentido, trabalhar com a concepção de **leitura não uniforme**, pois a compreensão e o encaminhamento ocorrerão conforme a circunstância em que se apresenta, do nível da formalidade, dos objetivos e do gênero do texto lido. Assim, relembramos os principais gêneros textuais: relatórios, editoriais, avisos, ensaios, artigos, anúncios, poemas, romances, etc; e como principais objetivos/finalidades de leitura: leitura informativa,

leitura recreativa, leitura instrumental. Sintetizando este item, registramos um elenco de sugestões que podem auxiliar o professor a promover a leitura junto a seu alunado, segundo Antunes (2003):

*** Leitura de textos autênticos**

- Ler textos que possuam um significativo nível de textualidade, bem como função comunicativa e objetivo(s) interativo(s).

*** Leitura interativa**

- Ler para promover o encontro entre autor e leitor, privilegiando-se os seguintes aspectos: a compreensão e o sentido como elementos primordiais de interação pretendida.

*** Leitura em duas vias**

- Perceber (e considerar) que, entre leitura e escrita, a presença de uma relação de interdependência e de intercomplementaridade implica dizer que uma depende da outra, e as duas se completam.

*** Leitura do todo**

- Privilegiar a dimensão total do texto, trabalhando competências que orientem os alunos a demonstrarem clara concepção e identificação de aspectos como “[...] tema ou a ideia central do texto, sua finalidade, sua orientação ideológica “ (ANTUNES, 2003, p. 81), discernindo argumentos principais de argumentos secundários.

*** Leitura crítica**

- Ler e compreender o texto na sua plenitude, o que requer “ler nas entrelinhas”, ou seja, ler o “não dito”, interpretando as marcas ideológicas que permeiam os textos em geral. Essa atitude leva o aluno a perceber a

não neutralidade do texto, a exemplo dos textos de propagandas e similares.

✱ **Leitura por “pura curtição”**

- Exercitar com muita frequência a leitura dita “gratuita”, instigando o aluno a ler por prazer, descompromissadamente, selecionando, para tanto, textos que provoquem o prazer poético (textos poéticos, textos literários e não-literários).

3.3 Leitura e práticas interdisciplinares

Interdisciplinaridade é um termo do século XX, mesmo que se saiba que sua origem se situa bem mais distante no tempo. Interdisciplinaridade, no âmbito do ensino e da prática pedagógica, compreende a adoção de uma nova pedagogia integradora (voltada para a diversidade) para discutir novos conceitos, para trabalhar com um novo corpo de princípios, capacitando o professor a perceber novas relações e criar novas estruturas, segundo a concepção de Klein (1998). Implica compreender, pois, que a abordagem interdisciplinar visa à unidade do conhecimento, à unidade na diversidade, ou seja, leitura e interdisciplinaridade visam a um processo integrador, articulado a pedagogias inovadoras, que levam em conta, entre outros aspectos, a utilidade da leitura na vida das pessoas, na condição de seres sociais e de seres culturais.

Orientar-se e desenvolver práticas de leitura na perspectiva multidisciplinar exige que o professor exercite com seus alunos atividades de leitura que os embasam e os orientam a exercer sua cidadania, a participar da vida cultural de sua comunidade e a desfrutar dos seus direitos civis. Nesse sentido, a orientação é que os alunos devem ler diferentes tipos de textos, a exemplo de jornais, revistas, enciclopédias, livros, como forma de melhor, e mais diversificadamente, se apropriarem de novos conhecimentos e novas habilidades neste campo.

3.4 Considerações finais

A formação do leitor entendida a partir de contextos formais de ensino, como é o caso da escola e da sala de aula, necessita ser melhor e muito mais concretamente ser (re)considerada pela escola e pelo conjunto dos professores de Língua Portuguesa (DE PIETRI, 2007; GERALDI, 1997). Assim, a evidência que emerge é que para bem formar leitores competentes e leitores experientes, é tarefa da escola (dos professores inclusive) entender que diante de enorme variedade de texto, incluindo os textos das demais disciplinas curriculares, há textos mais adequados, que há textos melhores e textos piores, para alcançar este fim.

Logo, formar o leitor “consiste, entre outras demandas, em definir objetivos e estratégias de leitura, em escolher o texto adequado a cada situação de aula”. Um exemplo que pode ser patenteado nesta situação, conforme refere De Pietri:

A escolha do texto a ser lido na escola, em seu percurso que vai da obra em que foi publicado originalmente, até o material didático em que será oferecido à leitura do aluno, se faz segundo um conjunto de critérios que tomam por base a imagem do aluno e suas competências de leitura. Nesse percurso, muitas vezes o texto passa por um processo de descontextualização, tanto em relação aos fatores históricos e sociais que envolvem sua produção e sua recepção, quanto em relação às características da obra em que está inserido (2007, p.83)

O trabalho com a leitura e com a formação de leitores na escola vem, gradativamente, mudando sua feição, seja pela perspectiva de mudança colocada no que diz respeito à produção de sentidos, seja pelo cuidado da discussão em torno da qualidade de leitura. A validade da leitura, seu padrão de qualidade é abordada, sobretudo, partindo das considerações históricas, sociais e políticas que determinaram a produção do texto escrito. Se porventura esses aspectos forem desconsiderados, a leitura se tornará uma prática superficial.

Portanto, saber ler e tornar-se um leitor experiente exigem saberes particulares sobre a especificidade dos textos, saber, por exemplo, “[...] como um texto deve ser lido numa determinada instância social” (DE PIETRI, 2007, p.81). A propósito, o autor em referência cita a leitura de textos literários, visto que esta modalidade de texto propicia ao leitor modos específicos e diferenciados de leitura. Nessa direção, vale destacar que dentre as funções estabelecidas para a literatura, sobressai-se o importante papel de formar seu próprio leitor. Na verdade, a compreensão é a que segue:

O interesse da literatura se faz, então, duplamente: porque pode auxiliar no desenvolvimento de questões relativas a aspectos sociais e políticos, e o texto literário é um bom material para isso, uma vez que sua produção pode revelar aspectos das condições em que foi produzido; e porque possibilita o acesso a um trabalho com a linguagem que pode ser altamente elaborado (DE PIETRI, 2007, p.81)

Entre outros requisitos, para formar um leitor proficiente, a escola deve visar atividades diversificadas de leitura em que os textos selecionados se pautam pela qualidade, seja do seu conteúdo, seja do seu formato estrutural.

Finalizamos a presente unidade alertando para alguns aspectos importantes que o professor de Língua Portuguesa deve atentar, notadamente, ao trabalhar a leitura junto a seu alunado:

- a) a elaboração e a realização de uma aula de leitura requerem, antes de tudo, que o professor seja um leitor experiente, isto é, um bom leitor.
- b) no decorrer da aula de leitura o professor deve mostrar-se capacitado a oferecer ao leitor em construção os recursos que se fizerem necessários para solução de impasses/problemas que encontrar no texto, orientando, inclusive o acesso a outros textos que possam fundamentar a tarefa.
- e) atentar para o fato de que a leitura de um texto não deve necessariamente restringir-se à leitura de um texto isoladamente, mas comporta (exige) fazer

referência a outros textos que guardem alguma semelhança com o texto lido, como forma de enriquecer e diferenciar a atividade de leitura.

ATIVIDADE:

- Faça uma pesquisa com cinco pessoas de diferentes condições socioculturais, que já concluíram seus estudos escolares (pode ser: ensino fundamental ou ensino médio ou ensino superior)
- Pergunte a essas pessoas, por exemplo, quanto e o que escreveram nesse dia, para quem ou para que escreveram, qual o gênero (cartas pessoais e outras; esquemas, sínteses, trabalhos acadêmicos; poemas, versos, letras de música; mensagens eletrônicas, etc.)
- Avalie os resultados de sua pesquisa produzindo, por escrito, um texto-síntese. Socialize sua produção com os demais companheiros de turma. Ponha o texto produzido no fórum.

RESUMO

A presente unidade de ensino trata sobre Formação do Leitor na condição de ato social no qual professor e alunos compartilham a vivência de diversos gêneros textuais na promoção de um ensino eficaz, diante da compreensão de que a leitura é o alicerce de todos que se aventuram pelo universo do fazer textual. Nesse sentido, a discussão que empreendemos nesta parte integrante da disciplina Leitura e Produção de Texto contempla discussões teóricas e atividades práticas sobre: dimensão sociocultural da leitura, práticas pedagógicas de leitura e seus aspectos metodológicos, contribuindo com as práticas interdisciplinares de leitura.

UNIDADE IV

ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, MODALIDADES E USOS

4. Considerações gerais acerca da escrita

O homem, a mulher, as pessoas, em geral, somos todos contadores de histórias. Cotidianamente, estamos contando histórias, ouvindo histórias, acontecidas conosco ou com outras pessoas; inventadas por nós ou por outras pessoas. Quem de nós não possui um estoque razoável de histórias vividas, ouvidas ou imaginadas?

PARA REFLETIR: Se somos tão habilidosos para contar histórias (reais ou fictícias), empregando a fala oral, somos, igualmente competentes para empregar esta habilidade como ponto de partida para exercitar e aprimorar nossa prática da escrita.

É com base nessa infinidade de formatos de histórias, contadas na vida ou que a vida nos conta, que os autores/escritores vão edificando suas obras, seus escritos, suas produções, seus livros. Nesse sentido, Faraco (2003, p.8) faz a seguinte afirmação: “É desse oceano infinito de histórias que nascem as crônicas, os contos, os romances. Mas também os poemas e as letras de músicas. E mais: os filmes, as histórias em quadrinhos, as peças de teatro, as novelas de televisão.”

Se é assim, fiquemos convictos de que todos temos um “escritor” dentro de nós, isto é, se somos capazes de construir tantos (e belos) textos orais, podemos fazê-los também por meio da palavra escrita. Somos todos potenciais escritores. Mas é sempre aconselhável, como suporte de conhecimentos e de novas ideias, desenvolver bastante leituras: ler jornais, livros, revistas, ver filmes, ouvir histórias entre outras sugestões do gênero.

Por que escrevo?

Esta é uma pergunta que eu mesmo me faço. E para a qual não tenho resposta exclusiva: ou, como diria Descartes, clara e distinta. [...] Escrevo para construir minha própria identidade. [...] Escrevo para lapidar esteticamente as estranhas forças que emanam do meu inconsciente. Aos poucos, fui descobrindo que nada me dá mais prazer na vida do que escrever. [...] Escrevo para ser feliz. Bartheanamente, para ter prazer. Sabor do saber. Tanto que, uma vez publicado, o texto já não me pertence. É como um filho que atingiu a

maturidade e saiu de casa. Já não tenho domínio sobre ele. Ao contrário, são os leitores que passam a ter domínio sobre o autor. Nesse sentido, toda escritura é uma oblação, algo que se oferta aos outros. Oferenda narcísica de quem busca superar a devastação da morte. O texto eterniza o seu autor. [...] O texto tece o tecido de minha couraça. Com ele me visto, nele me abrigo e agasalho. É o meu ninho encantado. Privilegiado belvedere do qual contemplo o mundo. Dali posso ajustar as lentes do código alfabético para falar de religião e política, de artes e ciências, de amor e dor. Recrio o mundo. [...] O bom texto é aquele que deixa saudade na boca da alma. Vontade de lê-lo de novo. [...] Talvez, pela mesma razão, Deus tenha preferido a literatura para se expressar. Podia tê-lo feito pela pintura ou pela escultura. Podia ter esperado o cinema, a fotografia, a TV ou a cibernética. Não, escolheu o texto, a Bíblia. (Frei Betto).

Escrita: origem e evolução

O campo de estudos da escrita desenvolveu-se a partir de uma visão evolucionista e mítica da própria escrita. Analisando-se esta afirmação, diz-se que é Evolucionista porque opera a partir do pressuposto da existência de uma série linear de estágios na história da escrita, que, iniciando com símbolos “pictográficos” e “ideográficos”, alcança o nível mais da abstração com a escrita alfabética. Mítica porque assume que é a escrita, e, em especial a escrita alfabética, que representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva. Assim, acrescenta-se que a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização. No que diz respeito à escrita no contexto escolar, a constatação que se evidencia é que a prática de escrever pode ser trabalhada em qualquer disciplina, com maior adesão dos alunos, desde que se considerem alguns aspectos importantes.

A escrita, a exemplo de tantos outros instrumentos sociais de que a sociedade faz uso, figura como fator de intensificação e ampliação das relações sociais, fenômeno que a caracteriza como inegável meio de aceleração do progresso social das nações. Dentro dessa configuração, Lima (1996) explicita que a escrita, ao lado da arte da arquitetura, tem se evidenciado como uma das mais antigas formas de comunicação e de expressão do homem, definindo-a como:

[...] uma atividade comunicativa de caráter social e cultural que, ao longo do tempo, tem contribuído para o desenvolvimento das mais diversas atividades humanas. Constitui, pois, um sistema de intercomunicação por meio de signos visuais convencionais compreensíveis, cujo processo de funcionamento assegura a conservação e a transmissão do acervo cultural de geração a geração. (LIMA, 1996, p.45)

Portanto, é inerente à natureza humana a necessidade individual de se expressar, de se comunicar com seus pares (KATO, 1990). Nesse sentido, a escrita é considerada uma prática social, o que faz com que seja vista e entendida como impregnada de uma essência cultural. Historicamente, o que se constata é que sua construção origina-se a partir de uma necessidade humana, como refere Lima (1996, p.46)

A origem da escrita é estabelecida a partir de um momento na história em que o homem sentiu-se compelido a expressar seus sentimentos e a comunicar seus pensamentos, registrando-os e armazenando-os para posterior recuperação de informações. [...] A essas necessidades mais amplas acrescentam-se inúmeras outras, sejam aquelas de mais facilmente desenvolver suas atividades econômicas e políticas, ou apenas e tão-somente como meio de autorregistro.

Na verdade, o determinante da relação estabelecida pelo homem com os primeiros atos de escrita aponta, de fato, para a confirmação de que se deram em função das próprias necessidades elementares e rotineiras do homem. Os povos primitivos, por exemplo, fizeram uso de diversificados recursos para registrar seu cotidiano, recursos estes que se diversificaram de cultura para cultura. Na cultura peruana, os incas desenvolveram um sistema de registro chamado “quipas”, cordéis multicolores, com nós em determinadas posições de sua extensão para evocar a lembrança de algum evento. A cultura do povo sumério desenvolveu um “sistema de etiquetas” que se prestavam a identificar/marcar a posse de dado objeto.

Segundo Lima (1996), os dois sistemas mencionados são tidos como estágios embrionários de escrita propriamente considerada, visto que a partir desses estágios desenvolveram os seguintes sistemas:

- a) pictográfico (escrita através de desenhos ou pictogramas) associadas à imagem do objeto a ser representado (escrita asteca);
- b) ideográfico, que se caracteriza pela escrita através de ideogramas ou logogramas (desenhos especiais destinados a repassar ideias – escrita egípcia, sumérica e chinesa);
- c)

alfabética, caracterizada pelo emprego de letras, as quais se originam dos ideogramas e que, à medida que fora perdendo seu valor ideográfico, tornou-se representação fonográfica (escrita indiana, semítica e Greco-latina, desta última originou-se nosso alfabeto (CAGLIARI, 1989).

Acerca desse processo de desenvolvimento da escrita, numa alusão comparativa, Ferreiro e Teberosky (1985) dizem que essa seqüência evolutiva muito se assemelha à trajetória percorrida por um indivíduo no processo de aprendizagem de qualquer escrita particular. Desse modo, a escrita foi se construindo historicamente, configurando-se desde uma representação figurativa do significado a sistema composto de signos abstratos, símbolos dos sons da língua, até sua completa transformação: o sistema de escrita alfabética (LIMA, 1996).

A compreensão que emerge, ao fazer uma tentativa de resumir a discussão, é que a escrita (a exemplo da leitura) emerge como um produto da história cultural, o que implica reconhecê-la como um desenvolvimento histórico, que evoluiu (e continua evoluindo) na condição reconhecida de poderoso e significativo instrumento mediador das ações sociais. Nesta perspectiva, como encaminhamento conclusivo deste item, evocamos mais uma vez a contribuição de Lima (1996), que assim – considera a escrita e seu uso:

[...] atividade comunicativa desenvolvida pela humanidade, isto é, por todos os homens, ao longo da história, caracterizando-se, atualmente, não como uma conquista de uma dada sociedade ou civilização, mas como uma construção da humanidade e por esta razão um bem do gênero humano universalmente considerado.

4.1 Concepções de escrita

Atividades que desenvolvem a competência de escrever: produção (e reescrita) de textos diversificados, tais como: programações de atividades curriculares e extracurriculares; convites; cartas-convite (e outras); pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de filmes ou obras lidas); relatórios de experiências; poemas; mensagens eletrônicas.

Todas estas tarefas, nas suas diversas modalidades, devem ser decorrentes de uma escrita contextualizada, de uma escrita que faça sentido para quem a produz, ou seja, uma escrita que parta da necessidade pessoal ou profissional de cada escritor e que faça parte do cotidiano que o cerca. Para bem desenvolver um texto, seja qual for a atividade de escrita proposta, é fundamental vivenciar as seguintes etapas:

- a) planejar o texto;
- b) escrever a primeira versão (versão preliminar ou rascunho);
- c) escrever a versão definitiva, após revisões, reformulações, a esta etapa denominamos “refinamento” do texto.

Sintetizando, ao escrever textos, bons textos, faz-se necessário passar, pelo menos, por estas três etapas: planejamento ou planificação, escrita ou primeira escritura, reescritura ou escritura definitiva. Esse tipo de exercício descarta a possibilidade de textos produzidos em versão única,” [...] quase sempre improvisada e nunca revista,” como nos diz Antunes (2003, p.116).

- A escrita é vista como um processo de aperfeiçoamento do homem, um enriquecimento exterior, um desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano. Define-se, nesse sentido, como um sistema de intercomunicação humana através de marcas convencionais visíveis. Caracteriza-se, pois, como um sistema de intercomunicação humana através de marcas altamente convencionais (GNERRE, 1991)

4.2 Funções sociais da escrita

A escrita é um bem cultural desejável, razão por que se diz que a escrita sempre revela um sentido e uma função, supõe dizer que “[...] todo ato de escrita pertence a uma prática social”. (GARCEZ, 2001, p. 8).

Não se escreve apenas por escrever, há sempre uma motivação explícita ou implícita. “Ter o que dizer é, portanto, na condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (ANTUNES, 2003, p. 45). Tomada nesta concepção, destacamos que

as palavras, neste caso, são os elementos mediadores com os quais se faz a ponte entre quem fala e entre quem escreve e quem lê.

Escrever não é um dom particular de alguém. Escrever representa um trabalho, uma prática organizada, que envolve, ao mesmo tempo, diversas atividades, e dada essa complexidade que marca a natureza da escrita, no texto nunca está completo.

A prática pedagógica do trabalho escolar com a escrita requer, entre outros requisitos, fundamentação teórico-metodológica, mas também algumas pistas que podem ajudar os professores a descobrirem e a se apropriarem dos melhores “jeitos” de exercitar seu “que-fazer” pedagógico. Antunes (2003), ao discutir sobre a dimensão interacional da linguagem, diz que na sua imaginação um professor de português que, obviamente, seja um exímio educador e que, além disso, seja igualmente uma professor que, para ensinar, se pautem em referências teóricas, científicas e consistentes, para consignarem ser capaz de observar os fatos da língua e, sobretudo, refletir, levantar hipóteses e questionamentos, reinventando, constantemente seus formatos metodológicos “[...] de abordá-los, explicitá-los ou explicá-los. [...] Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua” (ANTUNES, 2003, p. 44). Nessa perspectiva, partir desta dimensão da linguagem e colocá-la em prática na escola exige a observância de alguns princípios que seguem explicitados:

Princípio 01: A escrita como atividade interativa

Nesta dimensão, torna-se a escrita como um espaço de interação onde duas ou mais pessoas se encontram para comungar ideias, informações e outras intenções pretendidas, nesse sentido é que se confirma seu nível de interatividade, dialogicidade e dinamicidade.

A atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. (ANTUNES, 2003, p. 45)

Princípio 02: A escrita cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes

Nesta perspectiva, reside a diversidade de seus usos cotidianos no cumprimento das diferentes funções comunicativas. Assim, através da linguagem escrita é possível informar, argumentar, avisar, registrar, documentar e divulgar o conhecimento produzido, seja por grupos menores, seja pela comunidade como um todo.

Dessa forma, compartilhamos com Antunes (2003, p. 48), ao fazer a seguinte afirmação acerca das funções social e comunicativa relativas:

[...] toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Princípio 03: A escrita, segundo as diferentes funções sociais

Varia na sua forma por força da presença de diferentes gêneros textuais (cartas, contos, bilhetes, poesias, textos de jornais e de revistas entre outros).

Os gêneros textuais colaboram para que a escrita cumpra sua função social. Nessa perspectiva, revela a complexidade que se revestem as realizações linguísticas: “elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem”. (ANTUNES, 2003, p. 50)

Princípio 04: A escrita e suas etapas: planejamento, operação e revisão

A escrita, na sua realização, envolve três etapas distintas e integradas ao mesmo tempo, estamos falando de planejamento, operação e revisão. Assim, a leitura de um texto requer uma escrita funcional, expressiva e contextualizada, obedecendo a uma sequência que, de certa forma, já está definida, a exemplo dos relatórios,

requerimentos, cartas comerciais, avisos e outros. Implica dizer que o texto escrito assume diferentes formatos a fim de cumprir suas diferentes funções no meio sociocultural. Sobre a elaboração de textos escritos, Antunes (2003, p. 54) faz a seguinte consideração:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. [...]. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Assim, o planejamento compreende a primeira etapa (delimitação do tema, definição de objetivos, escolha do gênero, estabelecimento de critérios para ordenar as ideias e definição da forma linguística que o texto deve assumir (mais formal ou menos formal)).

A **escrita** do texto propriamente dita corresponde à segunda etapa. É o momento de seguir o que foi previsto na etapa anterior (planejamento). Este é o momento de definir e colocar as ideias no papel, definindo que tipologia textual, bem como o gênero textual.

A revisão do texto e sua reescritura referem-se à 3ª etapa. Este momento requer do aluno-escritor uma dose reforçada de atenção para analisar o que foi escrito. A revisão do texto e sua conseqüente releitura ajudam a decidir sobre o que permanece, o que deve ser retirado e sobre o que deve ser reformulado.

A Figura 01, a seguir, sintetiza e oferece melhor compreensão acerca dessas três distintas etapas de produção escrita: planejar, escrever e reescrever:

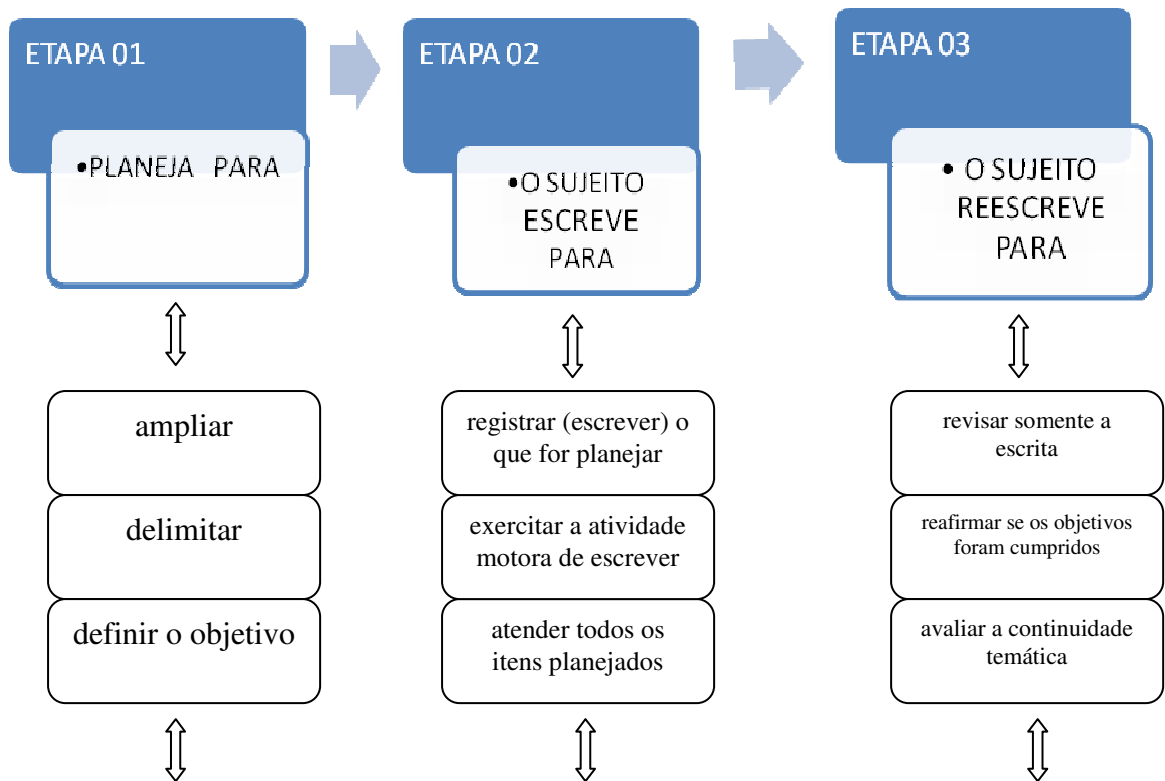


Figura 01: Adaptação inspirada

Nessa perspectiva, informamos alguns aspectos sobre planejamento, escrita e reescrita de textos, segundo a ótica de Vieira (2005).

Os que redigem bem planejam mais, embora isso não se expresse.

* Quanto ao planejamento: “Bons redatores não só planejam mais, como seus planos são flexíveis” (p. 90)

* Quanto à elaboração, a escrita do texto e a necessidade de releituras: “Os bons redatores fazem mais pausas durante a escrita e releem seu texto [...]. Ao reler o texto, o escritor proficiente [...] vai modificando suas metas, considerando melhorias e incorporando novas ideias” (p. 91)

Reler o que está sendo escrito é um meio de manter o senso de totalidade (p 91)

* Quanto à reescritura: “Os escritores experientes não só revisam mais, como também a natureza de sua revisão é diferente [...]. Usam a revisão mais para inventar, acrescentar mudanças de conteúdo e para reorganizar longos trechos de comunicação” (p. 94)

Escrever, a exemplo do falar, constitui-se uma atividade marcadamente interativa que requer intercâmbio verbal. Nesta perspectiva, evocamos Antunes (2005) ao referir-se acerca do ato de escrever: escrever para dizer algo a alguém, a nosso interlocutor, independente de qual seja o pretexto:

Escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro, definindo este outro como seu interlocutor. E é nesta relação que o próprio autor se constitui. Ninguém escreve sem um destinatário. (ANTUNES, p. 11, 2005)

E, nesse sentido, adianta a autora: “Escrever é sempre escrever textos”, o que leva à compreensão de que nós, usuários da língua, não escapamos dessa atividade. Assim, como devem compreender, ainda que a atividade de produzir texto tenha ligações profundas com a leitura,

Inspiradas em Irandé Antunes (2005), elencamos algumas noções que caracterizam o processo de escrever. Escrever como uma prática de interação social entre dois ou mais interlocutores, tendo em vista o desenvolvimento de competências para produzir textos relevantes, consistentes e adequados, entre outras competências igualmente importantes, a exemplo do falar, do ouvir e do ler.

Sumarizando, desse modo, as ideias de Antunes (2005, p. 28-29), registramos o que é, e como se explica, o processo de escrever, a partir do elencamento de 10 (dez) noções, como explicitadas a seguir:

1. Escrever é atividade interativa, que só se concretiza se tiver um destinatário. Assim, “não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, sem uma intenção particular”. (p. 28)

2. Escrever, dentro da perspectiva interacionista, caracteriza-se como uma atividade cooperativa. “Uma atividade em que dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sendo dito)” (p. 29)

3. Escrever, seguindo a compreensão interacional, define-se como uma atividade contextualizada. Isto é, “[...] situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural”. (p.29)

4. Escrever é, dada sua natureza, uma atividade essencialmente textual. Supõe afirmar: “[...]: só nos comunicamos através de textos. Sejam eles orais ou escritos. Sejam eles grandes, médios ou pequenos. Tenham muitas, poucas, ou uma palavra apenas” (p.30)

5. Escrever requer orientação temática como uma das formas de garantir a relevância comunicativa da interação. Implica afirmar que num texto, seja uma descrição, uma narração, uma dissertação, um resumo, seja uma carta pessoal, este sempre exigirá: “[...] uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver”. (p. 32)

6. Escrever como um ato orientado por intenções definidas, ou seja, estamos falando de intencionalidade, de finalidade, tendo em vista o cumprimento do (s) objetivo (s) proposto (s). Como refere Antunes “Todo dizer é [...] uma forma de fazer, de agir, de atuar” (p. 33).

7. Escrever é uma atividade situada em função do contexto, de cada situação e das peculiaridades dos interlocutores. Assim concebida, a atividade de escrever “[...] envolve, além de especificidades linguísticas, outras pragmáticas. Ou seja, se escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida, é natural que cada texto seja marcado pelas condições particulares de cada situação”. (p.33)

8. Escrever é uma atividade desapegada a esquemas fixos, pelo contrário, sua manifestação ocorre a partir de diferentes gêneros textuais (dissertações,

narrações, descrições, cartas pessoais, relatórios, resumos, entre outros). Ou seja, “[...] os textos não têm a mesma cara. Não têm o mesmo esquema de sequenciação, o mesmo conjunto de partes ou a mesma forma de distribuição dessas partes. Há esquemas típicos para cada um desses gêneros; uns mais flexíveis, outros mais rígidos. Saber usá-los constitui uma exigência do mundo letrado em que circulamos; certamente, essa é a verdadeira competência que cabe à escola desenvolver”. (p.34)

9. Escrever exige a habilidade de “revisitar” outros textos. Ao produzir um texto, em geral, retornamos e, às vezes, até ressignificamos outros saberes, outros dizeres. Assim, “[...] nunca somos inteiramente originais. Nosso discurso vai-se compondo pela ativação de conhecimentos já adquiridos. Em alguma medida, todo texto comporta procedimentos de recapitulação e de reenquadramento de outros que ouvimos ou lemos”. (p.35)

10. Escrever é exercitar uma atividade que mantém uma relação de interdependência com a leitura. Ler corresponde ao contraponto do escrever, são, pois dois “gestos” intercomplementares, que guardam entre si a característica de reciprocidade. “Na verdade, é preciso que encontremos condições – na escola, na família, na sociedade – para desenvolvermos em nós o gosto e a competência para a leitura e a escrita de textos. Nem tudo depende apenas de nossa capacidade pessoal”. (p.36)

Vocabulário

* Pragmática:

particularidades que podem acontecer em um texto por conta das condições do contexto ou da situação (espacial e cultural) da qual ele faz parte.

Ampliando o estudo: Para maior compreensão do assunto, consulte o livro: **Lutar com palavras:** coesão e coerência, de Irandé Antunes

REFERÊNCIA:

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

É significativo e pertinente à prática escolar lembrar as inúmeras funções e propósitos sociais inerentes à escrita. Ter consciência dos usos sociais da escrita confere ao professor a autonomia necessária para planejar e exercitar práticas de escritas contextualizadas através de processo de letramento do aluno. Nesse sentido, elencamos algumas funções que a escrita pode assumir no âmbito da sala de aula:

- **Função expressiva:** a personalidade do escritor está no centro das atenções; quem escreve passa da narração de fato às especulações pessoais e ao relato das próprias emoções. Ex.: monólogo, diálogo, diário, carta e autobiografia.

- **Função informativo-referencial:** o escritor apresenta fatos e dados neste caso, e sua preocupação principal é o cuidado com a precisão. Ex.: relato, telegrama, anotações, roteiro, resumo, crônica, relatório, definição, regulamento.

- **Função poética:** não tem necessariamente um compromisso com a realidade, mas podem aparecer alguns elementos fantásticos. Ex.: poesia, conto, fábula, normas, provérbio, epitáfio, piada, esquema.

- **Função informativo-argumentativa:** o escritor defende uma tese procurando envolver o leitor, empregando técnicas argumentativas e estratégias de persuasão. Ex.: editorial, ensaio, comentário

Fórum: Analise as funções da escrita no cotidiano da escola, notadamente da sala de aula, considerando que a instituição escolar está inserida numa sociedade letrada.

4.3 Objetivos da escrita nas séries iniciais de Ensino Fundamental

A linguagem escrita, compreendida no interior de sua diversidade textual e de funcionalidade social, é usada com propósitos expressivos, com objetivos de

natureza prática e com finalidade estáticas, também chamadas poéticas. Afinal, com que objetivos usamos a escrita, seja na escola ou no meio social mais amplo?

Na condição de sujeitos letrados, fazemos uso da escrita (da leitura também) para “[...] agir e interagir com os outros, para nos informar e nos entender” (VIEIRA, 2005). Assim entendido, e considerando do ponto de vista didático, a autora em referência cita os principais usos da linguagem escrita, colocando em destaque que essa prática vai além do propósito de tão-somente comunicar ou informar, uma vez que a escrita aponta para diferentes finalidades, assim é empregada, segundo Vieira (2005, p. 29), para:

- * Resolver nossas necessidades materiais;
- * Influenciar os outros, mudando seu comportamento ou crenças;
- * estabelecer ou refletir relações com outras pessoas;
- * revelar como percebemos a nós mesmos, expressando sentimentos;
- * buscar novos conhecimentos;
- * exercitar a imaginação;
- * descrever e criticar situações ou ideias;
- * divertir;
- * estabelecer concordância ou expectativas;
- * rememorar o passado.

Os PCN de Língua Portuguesa (1997) expressam os seguintes objetivos da escrita, perspectivando que o aluno, progressivamente, se capacite para escrever com independência, isto é, planejando, redigindo rascunhos, revisando e cuidando da apresentação escrita final.

a) Para o primeiro ciclo:

- * produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;

- * escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- * considerar a necessidade das varias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.

b) Para o segundo ciclo:

- * produzir textos escritos coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- * escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- * revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

4.4 Tipologias textuais

Tipologia textual é a forma como um texto se apresenta. As tipologias existentes são: descrição, narração, dissertação, exposição, diálogo e entrevista.

Descrição – tipo de texto em que se faz um retrato por escrito de um lugar, uma pessoa, um animal ou um objecto. A classe de palavras mais utilizada nessa produção é o adjectivo, pela sua função caracterizadora. Numa abordagem mais abstracta, pode-se até descrever sensações ou sentimentos. Não há relação de anterioridade e posterioridade.

Narração – modalidade textual em que se conta um facto, fictício ou não, que ocorreu num determinado tempo e lugar, envolvendo certos personagens. Refere-se a objectos do mundo real. Há uma relação de anterioridade e posterioridade. O

tempo verbal predominante é o passado. Estamos cercados de narrações desde as que nos contam histórias infantis como o Capuchinho Vermelho ou a Bela Adormecida, até às picantes piadas do quotidiano.

Dissertação – estilo de texto com posicionamentos pessoais e exposição de ideias. Tem por base a argumentação, apresentada de forma lógica e coerente a fim de defender um ponto de vista. Presença de estrutura básica: apresentação da ideia principal, argumentos, conclusão. Utiliza verbos na 1ª e 3ª pessoas do presente do indicativo. É a modalidade mais exigida nos concursos em geral, por promover uma espécie de “raio-X” do candidato no que toca às suas opiniões. Nesse sentido, exige dos candidatos mais cuidado em relação às colocações, pois também revela um pouco do seu temperamento, numa espécie de psico-técnico.

Exposição - apresenta informações sobre assuntos, expõe ideias; explica, avalia, reflecte. A sua estrutura básica é formada por: ideia principal, desenvolvimento, conclusão. Faz uso de linguagem clara, objectiva e impessoal. A maioria dos verbos está no presente do indicativo.

Diálogo - materializa o intercâmbio entre personagens. Pode conter marcas da linguagem oral, como pausas e retomadas.

Desse modo, a perspectiva é que essa tipologia textual, na condição de um novo gênero textual escolar que viabiliza transitar por várias áreas disciplinares, possa contribuir junto ao aluno para desenvolver, ampliar e melhorar suas competências (meta) cognitiva e (meta) linguística no que se refere à leitura e à escrita (FREITAS, 2006). Os textos dissertativo-argumentativos geralmente são caracterizados como objetivos e impessoais, pois essas características, a rigor, contribuem para torná-los mais persuasivos.

Características do texto dissertativo-argumentativo poético:

- texto que concilia a intenção analítica e persuasiva dos textos dissertativo-argumentativos com recursos poéticos da linguagem;
- estrutura geralmente semelhante à dos textos dissertativo-argumentativos em geral;
- linguagem figurada, rica em imagens e recursos expressivos como metáforas, metonímias, antíteses, aliterações, jogos de palavras, etc.;
- linguagem de acordo com padrão culto formal da língua;
- criatividade e estilo em destaque;
- equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade, entre a informação e a figuração, entre a análise crítica e os voos poéticos.

Marcas de coesão textual

Para garantir a coesão entre os parágrafos do texto dissertativo-argumentativo, é importante estar atento aos articuladores apropriados, de acordo com seu valor semântico. Eis alguns dos mais importantes:

- tempo: quando, assim que, desde que, logo que, etc.;
- causalidade: uma vez que, porque, dado que, posto que, já que, etc.;
- condição: desde que, se, a menos que, contanto que, etc.;
- oposição: embora, ainda que, apesar de, ao contrário, mas, porém, contudo, entretanto, etc.;
- acréscimo: ainda, além disso, vale lembrar ainda que, é importante ressaltar ainda que, etc.

A leitura e o modo de se expressar se caracterizam como habilidades que permeiam e embasam a construção do conhecimento em todas as áreas do saber. Azeredo (2007, p. 105), a esse respeito reforça:

Historiadores, geógrafos, matemáticos, biólogos, astrônomos, arquitetos, filósofos, comitês esportivos, teólogos, antropólogos, juristas, políticos, economistas, etc. Só se destacaram nas respectivas áreas e desfrutam de prestígio na sociedade em geral porque foram/são bons leitores e estavam/estão aptos a expressar o que pensavam/pensam e sabiam/sabem com desenvoltura, clareza e propriedade verbal.

A perspectiva, nesse sentido, é que a leitura se constitua de questão e tema para multiplicar abordagens no contexto escolar, viabilizando um circuito de trocas, numa visão interdisciplinar. Os textos por nós construídos (professores e alunos) se prestam a desempenhar funções socioculturais que, a rigor, são previamente concebidas para eles. Nessa concepção, os textos, no cotidiano social, no geral se destinam à informação, ao conhecimento, ao lazer, à orientação experimental, ao divertimento; entre outras finalidades, o que, na verdade, assegura sua relevância e funcionalidade. A intensidade sociocomunicativa de um texto, assim como a pertinência de seu conteúdo, ambos consideram, na natureza deste conteúdo, que pode se apresentar ao leitor por meio da crônica ou através de diferentes formas de texto, ou seja, os gêneros textuais.

O que vêm a ser gêneros textuais? Como defini-los? Azeredo define gêneros textuais como “[...] formas relativamente estáveis pelas quais a comunicação verbal se materializa nos diferentes conteúdos comunicativos”. (2007, p. 109).

Desse modo, dizem que os gêneros textuais são formas relativamente estáveis através dos quais se materializam a comunicação humana. São exemplos de gêneros textuais: ata, requerimento, carta (pessoal, comercial), bilhetes, bula de remédio, anúncios funerários, propagandas, reportagens, piadas, relatórios, artigos, etc. Como se percebe, é extraordinariamente ampla a diversidade de fatores implicados no processo de comunicação verbal, daí a presença de gêneros textuais variados.

Compete, desse modo, ao professor, seja qual for a disciplina que leciona, ou área de conhecimento na qual se insere, orientar seu alunado para a adequação, assim como para as formalidades ou não da expressão verbal, notadamente no texto escrito.

Assim entendidos, os gêneros textuais, seja da perspectiva de quem fala, seja da perspectiva de quem escreve, “[...] eles são expressões de papéis sociais que lhes dão legitimidade”. (AZEREDO, 2007, p.109)

Atividade Obrigatória

Como fazer:

Atividade individual

Consultar: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

AZEREDO, José C. de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

Orientações gerais:

Tomando como referência as leituras indicadas, discorra sobre:

- ♦ Objetivos escolares da escrita, considerando as diferentes exigências da sociedade letrada.
- ♦ Possibilidades da escola na utilização das diferentes tipologias textuais, objetivando as práticas de letramento.

RESUMO

Nesta unidade, a quarta de nosso programa de conteúdos e atividades, o objeto de estudo é a produção textual. Para auxiliar-lhe nas produções escritas, entre outros aspectos, lance mão dos saberes/conhecimentos acerca de variação linguística, em função da qual a linguagem pode mudar, conforme a região, a situação enunciativa dos falantes, o contexto sociocultural em que vivem e atuam. Assim considerando, seus textos podem tender para o nível mais culto e formal ou para o mais coloquial e informal. Seja qual for o nível escolhido, o texto a ser produzido por você não pode prescindir da coerência e da coesão e da criatividade inerente a cada ser em particular.

UNIDADE V

PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

5. Considerações gerais sobre o texto e sua produção escrita

Compreendemos, como já foi afirmado várias vezes, o funcionamento da língua como forma de interação social e é, pelo domínio, compreensão e prática dessa língua que cada um vai se tornando indivíduo e cidadão: do país e do mundo. Vale lembrar, nesse sentido, que nas sociedades modernas o valor consignado à aprendizagem da língua escrita tem tanta importância quanto ao que é atribuído à comunicação oral. Nas sociedades modernas é quase impensável que seus atores não façam uso dessa modalidade da língua. Estamos falando da escrita e de sua materialização nos diversos gêneros textuais.

A primeira voz a se manifestar na sua escrita é a voz expressiva, a mais natural para a criança. É a linguagem centrada no eu, usada como meio de expressão pessoal, para verbalizar a própria consciência. Trata-se de uma escrita em primeira pessoa, onde ideias e sentimentos fluem livremente, sem necessidade de comprovar as declarações feitas [...]. Assim, as primeiras produções escritas infantis são marcadas por esse envolvimento, próprio da linguagem falada que, num momento inicial, as crianças transferem para a escrita. (VIEIRA, 2005)

Saiba mais acessando:

http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/reinaldo_e_santana.pdf

Escrever é uma atitude, é uma prática social que permeia nosso dia-a-dia. Mesmo assim, sabemos que é a escola o espaço institucional e formal onde a escrita deve ser apreendida e aperfeiçoada. Esta compreensão leva à escola ao compromisso de “[...] desenvolver atividades que estimulem nos alunos o prazer de escrever e que estejam mais voltadas para ações do dia-a-dia” (PINHEIRO, 2007, p. 33).

Escrever requer vivência e prática. Para aprender a escrever e escrever fluentemente, com desenvoltura, faz-se necessário um envolvimento profundo com a escrita, assim como atitudes de compartilhamento de textos entre os autores, entre os pares, entre os potenciais escritores (alunos, professores e outros): Partindo

dessa compreensão, a escola, os professores e os alunos podem ressignificar suas práticas de produção escrita.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem que os alunos (inclusive com a colaboração da escola), seja no ensino fundamental e principalmente no ensino médio, devem ter condições de apresentar de forma escrita o domínio da língua materna, isto é, com a mesma competência com que dominam a fala oral, também chamada de oralidade. Mas, para escrever, produzir textos, um pré-requisito indispensável é a disponibilidade para a leitura. É preciso ler, desde as leituras mais simples às mais complexas, desde os textos mais curtos aos mais extensos, desde os textos clássicos, científicos aos textos mais populares. O objetivo, pois, deste módulo é discutir e propor encaminhamentos metodológicos no sentido de trabalhar o texto, sua compreensão e funcionalidade na vida das pessoas.

Informe-se sobre livros e leitura no site www.leialivro.sp.gov.br

5.1 O que é um texto

Textos no cotidiano social dos alunos existem em grande diversidade, o que nos leva a denominar de textos tanto as “estórias, os romances, como as poesias, os contos, os avisos, os bilhetes, as receitas, as cantigas de roda e, tantas outras produções de nosso dia-a-dia. Mas, afinal, o que é texto?

O texto pode ser definido e concebido sob diversas maneiras e conforme seja a orientação teórica adotada por cada autor. Pensamos no texto dentro de situações concretas de interação social, no interior desta compreensão, o texto é entendido “[...] como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana [...]” (KOCH, 2000, p.22), o que supõe concluir: trata-se de uma atividade verbal, consciente e criativa e que demanda uma atividade interacional, isto é, deve alcançar uma finalidade comunicativa.

Os textos produzidos pelas crianças, seja individual ou de forma coletiva, deve originar ou fundamentar-se a partir de histórias lidas pelos alunos, de notícias trazidas para sala de aula, de propagandas lidas, de jornais, revistas, panfletos, cartazes, das experiências desenvolvidas em sala de aula, de pesquisas realizadas. Reafirmamos, pois, nesse entendimento, fundamentada em Dell'Isola (2007, p.28):

A escrita produzida na escola não pode se desconectar dos modos de circulação social do texto. O texto circula na sociedade com diversas finalidades e para uma extensa variedade de leitores. É preciso levar os modos de produção de texto para o espaço da sala de aula.

O desafio que a autora coloca é desenvolver uma prática pedagógica que contemple os diversos gêneros textuais em sala de aula, de modo que o aluno perceba as inúmeras possibilidades de composição e de formação de gêneros textuais no contexto social. Essa atividade requer um trabalho docente que saiba lidar com a diversidade de gêneros textuais e que, preferencialmente, esses textos tenham alguma articulação com o mundo real, sabendo “manusear cada vez melhor as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, utilizando a linguagem falada ou escrita para produzir novos textos (DELL'ISOLA, 2007, p.11).

A propósito, é nesse sentido que se diz que produzir textos envolve uma ação complexa na medida que envolve o emprego de capacidade tais como: cognitivas, linguísticas e comunicativas, o que condiz à compreensão de que produzir um texto, segundo Vieira (2005, p.103),

[...] supõe competência para gerar e organizar idéias, conectando-as temática e estruturalmente num todo coerente e coeso que atenda a diferentes propósitos comunicativos e/ou expressivos.

5.2 Organização da informação textual

Produzir textos coesos e coerentes, escrever textos conforme diversos gêneros previstos para cada ciclo e diversificar a produção textual figuram entre os principais objetivos que devem integrar as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Essas atividades que preveem a produção de texto, na verdade, se iniciam bem

antes de a criança aprender, de fato, a escrevê-las, fenômeno comprovado pela atividade escrita da leitura de textos impressos (se na escola, na leitura empreendida pelo professor, se em casa, na leitura feita pelos pais ou outros leitores).

Desse modo, é como recomendam os PCN com relação aos alunos do primeiro ciclo que, articulada a outras demandas necessárias a este ciclo, “[...] realizem tanto a leitura como a produção de textos, seja em colaboração com o professor, com pares mais avançados ou individualmente” (PCN, 1997, p. 105).

SAIBA MAIS

☆ **Coesão e coerência textuais:**

- **Coesão** “diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (KOCH, 2000, p.35).
- **Coerência** “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. [...] A coerência se estabelece em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global.” (KOCH, 2000, p.41).

Na realidade, a produção de texto deve ser uma atividade constante na vida do aluno. Em vista disso, o professor precisa cuidar para organizar situações que orientem o aluno não só a escrever, mas, sobretudo, empreendendo discussões sobre a escrita alfabética, o que implica, por parte da escola, organizar e desenvolver atividades, empregando diversos materiais impressos de leitura que sirvam de referência e fonte de informação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita, trabalhando com gêneros textuais que auxiliem nos estudos e tarefas com a linguagem escrita, como: cartas, bilhetes, anúncios, folhetos, diários (pessoais, de viagem), rótulos, receitas, parlendas, entre outros.

Com relação ao segundo ciclo, a questão da produção de textos escritos é tanto quanto semelhante ao primeiro, observando-se os critérios de progressividade, isto é, que o aluno adquira, cada vez mais, competência e independência para

escrever textos coesos, coerentes, contemplando os diversos gêneros discursivos, demonstrando seus entendimentos acerca de alguns recursos necessários a essa produção como atentar para as características gráfico-espaciais no que concerne à disposição do texto na página (no papel) e, ainda, atentando para os recursos coesivos indispensáveis, os nexos, a pontuação, “[...] que têm papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto”, como refere Koch (2000, p.23).

O professor deve, então, estar atento à evolução da escrita infantil que por não ser um processo fechado, rígido, pode variar conforme cada criança, o que não destitui o professor de sua tarefa cuidadosa em explorar os mais diversos formatos de textos, mostrando ao aluno, inclusive, como a escrita funciona, isto é, quais são os propósitos e convenções dessa atividade sociocultural tão necessária e tão praticada pelo homem ao longo do tempo, especialmente no contexto escolar.

Portanto, o processamento textual, segundo Koch (2000), envolve três significativos sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional, conforme seguem definidos pela autora em referência:

O conhecimento lingüístico compreende o conhecimento gramatical e o textual [...]. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo [...]. O conhecimento sócio-interacional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de **inter-ação** através da linguagem (KOCH, 2000, p.26-27).

A proposta da disciplina leitura e produção de texto apóia-se na concepção de que a aprendizagem é um processo complexo, e que dura ao longo da vida, necessita, pois, de constante mediação humana, no caso da escola, falamos da mediação do professor como articulador entre o aluno e o professor. Como você percebe, o emprego da tecnologia, por si só, não substitui as relações interpessoais, inclusive porque estabelece vínculos (afetivos, estudantis, etc) para partilhar conhecimentos, solucionar conflitos/dúvidas/ dificuldades que configuram-se como elementos essenciais à aprendizagem na escola e ao longo da vida.

Desse modo, acrescentamos que se trata de uma proposta apoiada na concepção na concepção interacionista da linguagem. Mas como indaga Koch (2000), o que de fato vem a ser a propriedade definidora de um texto? Um texto, o que é? Que particularidade são necessárias incluir na sua conceituação?

A autora em referência, ao tematizar acerca da construção de sentidos do texto, comenta que este, desde a origem dos estudos linguísticos, tem assumido diferentes formatos conceituais, abandonando, por exemplo, a concepção de texto como uma construção acabada, como um produto, “[...] passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (KOCH, 2000, p.21).

Procedendo a uma ação combinatória desses diversos pontos de vista acerca do texto, Koch coloca em realce alguns aspectos que reforçam o seu entendimento a esse respeito. Assim, refere-se a texto como expressão humana resultante da atividade verbal, interacional e que, portanto, deve configurar-se como intencional, consciente e criativo. Nessa perspectiva, a autora reforça que os textos, sejam orais, sejam escritos, são sempre decorrentes da interlocução verbal entre duas ou mais pessoas socialmente atuantes, na qual estes orientam e coordenam suas ações objetivando alcançar um fim social, tendo em vista as condições sob as quais a atividade verbal se processou e se concretizou. Reforçando esse entendimento, registramos mais uma definição de texto:

Poder-se-ia, assim, conceituar texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 2000, p.22)

Considerações Finais

Para encerrar esta proposta de estudo, reportamo-nos à intencionalidade que nos motivou a construí-la, ou seja, discutir e produzir conhecimentos acerca da leitura e produção de texto, na condição de um dos eixos articuladores da proposta curricular do Curso de Pedagogia.

Pôr um ponto final. Viabilizar meios de forma que este material empreenda seu necessário e desejável caminho: o encontro com os alunos e alunas do curso de Pedagogia. É o que, de fato, colocamos como encaminhamento conclusivo, ressaltando que a feitura deste material demandou tempo, leitura, releituras e a necessária reflexão para sua escrita, consubstanciada na organização das ideias, dos textos e das unidades de estudo. Assim, para finalizar, tomamos de empréstimo o propósito expresso por Lerner (2002, p.16)

Contribuir para instalar na escola as práticas de leitura e escrita como objetos de ensino, compreender por que é tão difícil produzir transformações profundas na instituição escolar – essas transformações que são imprescindíveis para que todos os alunos cheguem a ser leitores e escritores [...]

Caixa de texto:

A dissertação escolar e o texto argumentativo

Nas escolas tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho com a **dissertação**, um tipo de texto que costuma ser exigido em exames de seleção, como os concursos públicos, os vestibulinhos e os vestibulares. A rigor, **dissertar** significa explicar um tema, isto é, desenvolver pormenorizadamente um assunto. Em princípio não é obrigatório tomar posição diante do tema. Porém, como os temas propostos quase sempre são polêmicos, o candidato geralmente é orientado para se posicionar e defender um ponto de vista. Em outras palavras, ele deve argumentar. Por essa razão, estamos chamando esse tipo de texto de **texto dissertativo-argumentativo**. (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 181)

Atividade

Como fazer:

Atividade Individual

Proposta:

♦A partir do estudo realizado nesta unidade, produza um texto dissertativo, discutindo a produção de texto nas séries iniciais do ensino fundamental.

Orientações gerais:

- Modular focalizando:
o que é o texto, gêneros textuais a serem trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental e o papel do professor como mediador da aprendizagem.
- O texto deve ter Introdução, desenvolvimento e conclusão.

RESUMO

Esta unidade, a quinta de nosso programa de Leitura e Produção de Texto, tem como centralidade discutir acerca de produção de texto na escola. Trata, nessa perspectiva, sobre a definição teórica de texto, concebendo-o como um “tecido”, uma construção escrita (pode ser oral também) dotada de coesão interna e harmônica com a situação dada. Em decorrência, coloca em realce várias nuances que integram a produção de texto na escola. Textos, portanto, são para serem lidos por alguém a quem se pretende comunicar alguma coisa.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

ABAURRE, M. B. M. **Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999

ALVES, Rubem. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Loyola, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ÁVILA, I. S. **A aprendizagem da Língua materna: um ato de reflexão sobre a linguagem**. In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I.(Orgs.). **O ensino nas series iniciais: das concepções teóricas às metodologias**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

AZEREDO, José C. de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, José J. **Alfabetização e leitura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama e texto: leitura crítica; escrita criativa**. São Paulo: Summus, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAGLIARI, Luis. Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

____. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989

CAZARIN, Ercília A.; RASIA, Gesualda dos S. (Orgs). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. São Paulo: Atual, 2000.

____. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2006.

COSTA, Sérgio R. **Leitura e escrita de hipertextos**: implicações didático-pedagógicas e curriculares. In: FREITAS, Maria Teresa de A.; COSTA, Sérgio R. (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DE PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUBOIS, Maria Eugenia. **El proceso de lectura**: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: P. Imprenta, 1989

FARACO, Carlos A. **Português**: língua e cultura, ensino médio. Curitiba: Base Editorial, 2003.

FAULSTICH, Enilde L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREI BETTO. **Por que escrevo?** In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama e texto**: leitura crítica-escrita criativa. São Paulo: Summus, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de A.; COSTA, Sérgio R. (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCEZ, Lucília H. do C. **Técnica de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

____. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

GRAVES, Donald. Lectura y vida. **Revista Latinoamericana de Lectura**. Newark, Delaware: Ira, ano 15, n.4, p.39-44, dez.1994.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues A. **Leitura**: o que sabemos , o que precisamos saber (influência da família na alfabetização). In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). **Leitura**: textos e pesquisas. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990

KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999

KLEIN, Julie T. **Ensino interdisciplinar**: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivanir (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria da Glória Soares B. **Os usos e cotidianos de escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina, EDUFPI, 1996.

PACHECO, Agnelo de C. **Redações no vestibular**. São Paulo: Texto e Ofício, 1988.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PINHEIRO, Regina, C. **A produção escrita na escola**: o computador como ferramenta pedagógica. In: ARAÚJO, Júlio C.; DIEB, Messias (Orgs.). **Linguagem e educação**: fios que se inter cruzam na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para a sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

SAFADY, Naief. **Introdução à análise do texto**. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

SOUSA, Paulo N. P. de. **Como entender e aplicar a nova LDB**: lei n° 9394/96. São Paulo: Pioneira, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

REVISTAS

Revista do Professor

Revista Nova Escola

Revista Pátio

Revista de Iniciação Científica do Ceulji/Ulbra

SITES

www.leialivro.sp.gov.br

www.diminiopublico.gov.br/pesquisa

<http://www.scielo.br>

<http://www.pedagogiaemfoco.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.conteudoescola.com.br>

<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes>

<http://www.algossobre.com.br/gramatica/genero-textual-e-tipologia-textual.html>

www.rec.com.br

www.surf.com.br/Artes/Graffiti/

www.jt.com.br/noticias/98/03/27/va10.htm

www.bahiense.g12.br/gavea/trabalu/teens25/sexo.htm

www.aborto.com/clinica.htm

www.planetabrasil.com.br/gravidez.htm

www.aids.gov.br/ (com fórum de debates e perguntas a especialistas)

www.jornaldapoesia.jor.br/link.html

SOBRE A AUTORA



Maria da Glória Soares Barbosa Lima possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (1971), graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1980), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente, é professora adjunto 2 da Universidade

Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: ensino, formação de professores, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional docente.

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.