

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

VALDIRENE DE FÁTIMA SARAGOZA FERNANDES TELUSKI

**O DESAFIO DE ENCONTRAR NOVAS PRÁTICAS PARA SE
TRABALHAR A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA-PR

2014

VALDIRENE DE FÁTIMA SARAGOZA FERNANDES TELUSKI

**O DESAFIO DE ENCONTRAR NOVAS PRÁTICAS PARA SE
TRABALHAR A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo UAB do Município de Ibaiti, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador: Professor Nelson dos Santos

MEDIANEIRA-PR

2014



TERMO DE APROVAÇÃO

O DESAFIO DE ENCONTRAR NOVAS PRÁTICAS PARA SE TRABALHAR A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Por

VALDIRENE DE FÁTIMA SARAGOZA FERNANDES TELUSKI

Esta monografia foi apresentada às 17h e 30 minutos do dia 09 **de Dezembro de 2014** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo de Ibaiti, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof. Nelson dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientador)

Prof^a Maria Fátima Menegazzo Nicodem
UTFPR – Câmpus Medianeira

Professora Janete Santa Maria Ribeiro
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico ao meu esposo e aos meus filhos,
que são a razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

À minha família, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda a minha vida. E em especial à minha cunhada Marcela, companheira de estudos.

Ao meu orientador, professor Nelson dos Santos, pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e à distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta monografia.

"Se não encontrarmos respostas adequadas a todas as questões sobre educação, continuaremos a forjar almas de escravos em nossos filhos".

(CÉLESTIN FREINET, 2010)

RESUMO

TELUSKI, Valdirene de Fátima Saragoza Fernandes. **O desafio de encontrar novas práticas para se trabalhar a produção textual em sala de aula.** 2013. 38 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

Este trabalho caracterizou-se pelo tema do desafio de encontrar novas práticas para se trabalhar a produção textual em sala de aula. O objetivo do ensino da Língua Portuguesa configura-se pela aprendizagem do aluno da leitura, da escrita, da produção e da interpretação de textos coerentes. Diante disso, infere-se que esta pesquisa proporcionou a investigação e a adequação de novas práticas para que este objetivo seja alcançado. O foco principal da investigação estabeleceu-se sobre a evidenciação e desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura e à produção textual, após análise de dados coletados em pesquisa com os alunos. Lendo e analisando os métodos de Célestin Freinet citado por Imbernón (2010) e de João Luís Gasparin (2002), foi possível encontrar novos meios de incentivar e ensinar a produção textual aos alunos do século XXI. No caso, aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II e aos estudantes do 1º ano do curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva. Dentre as possíveis alternativas, estabeleceu-se a consideração do contexto e das preferências de leitura dos alunos, realização de observações e a produção de textos, que poderiam e podem ser, eventualmente, premiados, podendo até mesmo ser publicados. Esta pesquisa foi exposta na presente monografia intitulada *O desafio de encontrar novas práticas para se trabalhar a produção textual em sala de aula*, tendo sido concebida por meio de investigação de campo, a saber, tipo de pesquisa em que procede-se à coleta de dados junto a um grupo específico de pessoas, considerando-se, neste caso, aspectos qualitativos e não quantitativos (FONSECA (2002) citado por GERHARDT e SILVEIRA (2009, p.40)). Pela conclusão da pesquisa, verificou-se a defasagem quanto à prática do hábito de leitura dos alunos investigados, o que reflete em uma carência no desenvolvimento da reflexão crítica destes estudantes e da produção textual autônoma. Esta conjuntura sugere então a necessidade de intervenções pedagógicas desafiadoras que demandem dos professores e da comunidade escolar como um todo maior comprometimento, preparação e busca por alternativas, como as vistas nos trabalhos de Célestin Freinet citado por Imbernón (2010) e Gasparin (2002), por exemplo.

Palavras-chave: Leitura e aprendizagem; produção textual; métodos e técnicas; escola.

ABSTRACT

TELUSKI, Valdirene de Fátima Saragoza Fernandes. **The challenge to find new practices to work the textual production in the classroom.** 2013. 38 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

This analysis was characterized by the challenge theme to find new ways to work with text production in the classroom. The aim of the teaching of Portuguese set up by student learning reading, writing, production and interpretation of coherent texts. Therefore, it is believed that this research provided the inquiry and the suitability of new practices for this goal to be achieved. The main research focus settled on the disclosure and development practices to encourage reading and textual production, after analyzing data collected in research with students. Reading and analyzing the methods of Célestin Freinet cited by Imbernon (2010) and João Luís Gasparin (2002), it was possible to find new ways to encourage and teach text production to students of the XXI century. In this case, the students of the 7th year of the Secondary School and students of the 1st year of the Training of Teachers of Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva. Among the possible alternatives, settled consideration the context and reading preferences of students, conducting observations and the production of texts that could and can be eventually rewarded, and may even be published. This research was exposed in this paper called *The challenge to find new practices to work the textual production in the classroom*, and was designed by field investigation, namely type of research in which proceeds to the collection of data from a specific group of people, considering, in this case, aspects qualitative, not quantitative (FONSECA (2002) cited by GERHARDT and SILVEIRA (2009, p.40)). According to the conclusion of the study, there was a lag in the practice of reading habits of the investigated students, which reflected in a shortfall in the development of critical reflection of these students and in the their production of autonomous text. This situation, then, suggests the need for challenging pedagogical interventions that require teachers and the school community as a whole greater commitment, preparation and search for alternatives, as seen in the works of Célestin Freinet cited by Imbernon (2010) and Gasparin (2002), for example.

Keywords: Reading and learning; Textual production; methods and techniques; school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 A LEITURA NÔ PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	11
2.1.1 Implicações, Interesses e Escolhas de Leitura.....	17
2.1.2 O Papel do Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Produção Textual.....	20
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
3.1 LOCAL DA PESQUISA.....	25
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	25
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	27
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	27
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33
APÊNDICES.....	34
APÊNDICE A - Questionário 1 para Discentes.....	35
APÊNDICE B - Questionário 2 para Discentes.....	37

1 INTRODUÇÃO

É sabido que a realidade escolar apresenta uma vasta problemática no que tange ao ensino. Dentro deste contexto, surge a seguinte questão: como ensinar a produção textual em meio a tantos costumes sociais cibernéticos, vícios adquiridos no decorrer dos tempos?

Os tempos mudaram e hoje não se vê mais alunos lendo livros no intervalo das aulas ou quando terminam de realizar as atividades em sala de aula. Os estudantes ficam a todo o momento acessando as redes sociais e quando são requeridos para uma produção de texto, têm dificuldades de pensar sobre o que escrever. Na medida em que escrevem, deixam de utilizar os elementos coesivos e de preocupar-se com a coerência, itens indispensáveis para uma boa produção de texto. Também não conseguem identificar para quem estão escrevendo, ou seja, não conseguem determinar seu interlocutor.

Pensando nessa problemática, realizou-se uma pesquisa de campo elaborando questionário que instiga o educando a refletir sobre a importância da produção textual, de identificar quem é o interlocutor, além de descobrir qual gênero textual mais se adequa a cada um deles. Esta pesquisa tomou como base os estudos de Célestin Freinet citado por Imbernón (2010) e de Gasparin (2002). Na investigação, encontraram-se novos meios de incentivar e ensinar a produção textual aos alunos do século XXI, partindo de seu contexto e de suas preferências de leitura. Acerca da produção textual, instigou-se a prática como possibilidade de obtenção de textos a serem premiados ou publicados, valorizando o trabalho discente. Além disso, se fomentou a prática da leitura, sobretudo, da leitura literária, como forma de subsidiar a produção escrita dos educandos. Isto porque, segundo Cosson (2009, p. 16), “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Esse estudo buscou elencar e desenvolver práticas de incentivo à leitura e à produção textual com um grupo de alunos, a saber, estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva. As informações obtidas nesta investigação campal foram posteriormente analisadas a fim de compreender como têm sido trabalhadas

em sala de aula questões como: a leitura de diferentes gêneros textuais, a produção textual, a reflexão apresentada pelos alunos nas atividades de leitura e produção, o uso de elementos coesivos e da coerência e a representação de seus contextos e preferências de leitura em seus textos. Esta iniciativa se fez salutar para o desenvolvimento instrucional dos alunos, pois, segundo Kaufman e Rodriguez (1995, p. 10), a iniciação da escrita e da leitura [produtiva, de reflexão e elaboração de ideias] requer empreendimentos próprios focados no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Deve fazer com que ele promova uma interação, mesmo inicial e mínima com o texto. Daí a exposição destes estudantes a este cenário reflexivo e prático sobre a leitura e a produção textual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O domínio da leitura e da escrita é imprescindível para o desenvolvimento intelectual da criança, o que certamente poderá mudar a realidade de sua vida.

Para que aconteça o avanço desta prática é preciso que haja professores comprometidos com o processo educativo, que busquem uma forma adequada de condução do processo de ensino-aprendizagem, devendo tratar os alunos com carinho, respeitando as individualidades. O professor deve ser capaz, inclusive, de superar as dificuldades e carências de uma escola.

A leitura e a escrita consistem em atividades bastante intrínsecas, pelo fato de serem práticas complementares. Logo, se o aluno for um bom leitor, terá condições de desenvolver a escrita com maior facilidade. Neste sentido, segundo Cagliari (2002, p. 152), “a leitura é uma atividade ligada essencialmente à escrita”. Assim, o ato de decodificar um texto requer o entendimento também de codificá-lo através de várias linguagens. Mas esta decodificação e codificação são ainda interdependentes a ponto de se compreenderem como carregadas de significados que ultrapassam a simples apreensão da junção de letras e sílabas.

As dificuldades que os alunos encontram em aprender associam-se a pouca habilidade que têm para a leitura. Considerando que ler é um dos principais caminhos para ampliar a aprendizagem em qualquer área do conhecimento, um dos desafios é o de fazer com que os alunos sejam leitores mais fluentes. Isto porque grande parte das informações necessárias para viver em sociedade e construir conhecimentos é encontrada na forma escrita.

Segundo Kleiman (2004), as teorias mais recentes concebem o ato de ler como atribuição voluntária de sentido à escrita, entendendo a leitura também como prática social. Isto desafia a escola no sentido de rever suas práticas de ensino. Para aprender a ler e a 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.

Atendo-se à questão da produção textual, Marcuschi (2008, p. 121), em seu livro “Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão”, diz que “não se ensina a língua, mas sim faz-se um estudo dela”. Quando ensina-se alguma coisa, parte-se de uma motivação; cada teoria linguística possui um motivo, então fica difícil dizer qual é adequada ou não.

A análise da língua com base na produção textual já é consenso entre muitos linguistas. Vários estudiosos atestam que o trabalho com a língua na escola deve se dar através de textos. Os PCNs (1997, p.73) também disseminam esta ideia e há boas razões para ser assim. Por meio de textos, muitas são as possibilidades de estudo da língua. Vários aspectos podem ser abordados, como por exemplo: questões da historicidade da língua; as relações entre as diversas variantes; as relações entre a fala e a escrita; fonologia, morfologia, semântica e sintaxe; leitura e compreensão; os estudos dos gêneros textuais; estratégias de redação e estilística; e outros vieses da linguagem.

Mas, atualmente, percebe-se que a missão da escola é dar prioridade à língua escrita. Ela se faz muito importante para a formação do aluno, mas não se deve esquecer que a oralidade não pode ser deixada de lado. É possível trabalhar o funcionamento da língua através de textos como forma de acesso natural à língua. Isto, explorando a oralidade e a escrita.

Almejando subsidiar esta associação, Gasparin (2002) questiona a instrução pedagógica que vem norteando a prática educacional brasileira. O autor lança uma proposta de trabalho inovadora ao educador, suprindo-o didaticamente com um “novo jeito de ensinar”. É um estudo de fôlego que busca interligar a prática social do aluno com a teoria, no intuito de melhorar a qualidade da formação do educando. Já nas primeiras páginas de sua obra, o teórico define as questões que encaminham a construção do trabalho: qual a finalidade social dos conteúdos escolares? A escola tem acompanhado as transformações promovidas pela sociedade? Ela responde às necessidades sociais da atualidade? O que hoje a escola faz e para quê?

A nova metodologia de ensino-aprendizagem, norteada pela pedagogia histórico-crítica, procede da teoria dialética do conhecimento. Sua construção dá-se no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar). Este fazer pedagógico não envolve apenas a esfera escolar. Sua intencionalidade ultrapassa

eminentemente a técnica, abrangendo um cunho sociopolítico revolucionário para toda a sociedade.

Gasparin (2002) define esta teoria dialética do conhecimento em três palavras-chave: prática – teoria – prática. Em outras palavras, a partir da prática social, questiona-se e analisa-se a ação cotidiana, buscando o conhecimento teórico do que aconteceu, o que se tornará um guia para a nova ação/transformação.

Grosso modo, o autor propõe uma ruptura da memorização que vem norteando a esfera escolar oficial desde sua institucionalização no Brasil. A obra é dividida em três partes, que traduzem a práxis dialética proposta pelo materialismo histórico: desenvolvimento da ideia pela sucessão de momentos de afirmação (tese), de negação (antítese) e de negação da negação (síntese).

Transferindo este segmento para a prática didática, a obra é dividida em cinco etapas: Prática Social Inicial (o que os alunos e os professores já sabem); Problematização (reflexão dos principais problemas da prática social); Instrumentalização (ações didático-pedagógicas); Catarse (nova forma de entender a prática social); e por fim, a Prática Social Final (nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado).

Gasparin (2002, p. 20) fundamenta sua proposta na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Ressalta a importância de contextualizar primeiramente os saberes do educando, pois sua aprendizagem inicia-se bem antes do contato escolar. O objetivo é despertar a consciência crítica do aluno sobre o que ocorre ao seu redor. Este momento de conscientização é mediado pelo professor que, “a partir da explicitação da Prática Social Inicial, toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação” (GASPARIN, 2002, p .20).

A partir da leitura do cotidiano, tomada como um objeto de estudo, é o momento de problematizar o que os alunos vivenciam. O objetivo deste procedimento é despertar a consciência crítica do educando sobre o “seu” contexto social, instigando-o a questionar a realidade à qual se insere. Assim, transformada em uma proposta didática, a problematização servirá como conteúdo a ser analisado e estudado. Entretanto, nem todos os problemas da prática social podem ser analisados em cada área do conhecimento. Por isso, a problematização deve detectar quais questões precisam ser trabalhadas e que são essenciais à prática social. Teoricamente, esta “seleção” de conteúdo corresponde ao currículo escolar.

Gasparin (2002, p. 37) destaca que “de acordo com esta proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção de conteúdos escolares”. O desastroso é que as escolas, ou a grande maioria delas, trabalham apenas com conteúdos preestabelecidos pelo currículo oficial, sistematizados ideologicamente por um corpo docente superior, Conselhos Nacionais ou Estaduais de Educação. Frente a isso, questiona-se: “na prática da escola, o que vem primeiro, o conteúdo ou as grandes questões sociais?” (GASPARIN, 2002, p. 38). Infelizmente, a grande maioria dos docentes limita seu ano letivo, orientado pelas ementas das disciplinas pré-determinadas pela autoridade superior, independentemente do conjunto social. Para piorar, ainda enfatizam que o conteúdo comunicado ao educando é científico e que, portanto, deve ser aprendido como tal. Esquecem que esta “ciência” é fruto do conhecimento historicamente acumulado, nascido das necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A limitação conceitual-científica do conteúdo apenas distancia o aluno da percepção da dimensão social que o conteúdo incorpora. Desta forma, enquanto resultado da ruptura prática-teoria-prática, o conhecimento assimilado não reflete as necessidades sociais práticas do grupo humano. Esta nova diretriz pedagógica, que prioriza a conexão prática + conteúdo, “não consiste mais apenas em estudar para reproduzir algo, mas sim em encaminhar soluções [...] para os desafios que são colocados pela realidade” (GASPARIN, 2002, p. 46). Cumpre, então, o fim proposto: a apropriação do conhecimento. Mas, a problematização é a fase preparatória do processo. Neste nível, as indagações levantadas exercem apenas a função de instigar o aprendiz. Cabe à instrumentalização respondê-las. É o início do terceiro passo na construção do conhecimento científico. Segundo Gasparin (2002, p. 52), “a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos [...] apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações”. Esta construção se dá numa relação triádica, ocorrida entre alunos, professores e conteúdo. Sua ação conjunta proporciona um momento de ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico. Este confronto é apresentado pelo professor, que define características intrínsecas de cada conteúdo, não perceptíveis aparentemente para o educando. Esta tarefa é desenvolvida por meio da Instrumentalização, momento que consiste na solução das questões emergidas na fase da Problematização.

A Instrumentalização é a fase de estruturação do conhecimento científico. Mas, para compreender a formação desses conceitos científicos, na fase escolar, Gasparin (2002), baseado nas teorias de Vygotsky, analisa como se dá esse processo de construção na mente das crianças. O desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre pelo mesmo caminho que propicia o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Desta forma, enquanto criança, a elaboração sistemática advém do auxílio e com a participação do adulto. Nesse sentido, Gasparin (2002) questiona como a mente da criança reagirá ao confrontar-se no ambiente escolar com conceitos mais aprimorados. A isto, Vygotsky (1991, p. 60) responde: “no próprio desenvolvimento mental da criança”. Assim, como se dará seu desenvolvimento corporal num processo evolutivo, o psíquico (se estimulado) concomitantemente atingirá um nível superior, “culminando o processo na formação de verdadeiros conceitos” (GASPARIN, 2002, p. 60).

Gasparin (2002) enfatiza a dicotomia que norteia os dois processos de construção conceitual. O nível de desenvolvimento de ambos os campos do conhecimento jamais se dará ao mesmo tempo, dado que a ampliação de um implica na estagnação do outro. É um procedimento bem complexo, em que “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem” (GASPARIN, 2002, p. 68). Em outras palavras, do real para o abstrato, atingindo um nível superior de formação de conceitos. Mas, a criança até a faixa etária de 12 anos, demonstra ainda incapacidade para tomar consciência do próprio pensamento, que ainda se apoia em processos psíquicos imaturos. Eis a questão: como se mede o nível de desenvolvimento da criança?

De acordo com Vygotsky citado por Gasparin (2002), este grau de desenvolvimento define-se com o auxílio dos problemas que a criança possui. Isto é possível de ser verificado quando se analisa de que forma ela passa a resolver suas dificuldades, se com autonomia (zona de desenvolvimento atual) ou com uma atividade orientada (zona de desenvolvimento imediato), em colaboração com alguém mais experiente. É na imitação (experiências sociais já pensadas) que o educando realmente aprende, pois é neste momento de colaboração que as potencialidades intelectuais se desenvolvem. Por isso, o que a criança é capaz de fazer em determinado momento com a colaboração do adulto, conseguirá fazer amanhã sozinha. Daí a importância dos exemplos, da demonstração, da mediação.

Desta forma, considera-se a imitação como o primeiro passo no processo do ensino-aprendizagem. Por esta prática, o educando amplia seu vocabulário, não somente gramatical, mas e inclusive, conceitual. Na ação conjunta, a criança é estimulada a elaborar operações conceituais mais complexas. Esta prática é o momento de introdução ao pensamento científico, é quando operações abstratas são aplicadas ao objeto. Gasparin (2002) destaca que não há ruptura entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Os dois processos encontram-se inter-relacionados. Seria o mesmo que tomar consciência (conceitos científicos) pela experiência (conceitos cotidianos): um subsidia o outro. Nesta fase a criança encontra-se na zona de desenvolvimento imediato, em que a incorporação mental de conceitos elaborados a levará para um nível superior, definindo cada vez mais sua autonomia no processo da aprendizagem. “Uma vez incorporado os conteúdos [...], chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão” (GASPARIN, 2002, p. 127).

A ocasião descrita acima é o momento de o educando sistematizar o que assimilou, mostrando que atingiu um nível intelectual mais elevado de compreensão. Esta elaboração, transmitida oralmente ou por escrito, é definida por Gasparin (2002) como *Catarse*, apresentada na quarta parte de sua obra. Este é o momento em que o educando consegue visualizar a totalidade integradora daquilo que antes lhe era compartimentado. Nesta fase percebe que a realidade, vista “como ‘natural’, não é exatamente desta forma, mas é ‘histórica’ porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas desses homens” (GASPARIN, 2002, p. 129). Isso não significa que a aprendizagem ocorra somente durante a *Catarse*. “Ela se dá no processo inteiro, nos cinco passos, mas a *Catarse* é a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente” (GASPARIN, 2002, p. 134).

Mediante a nova posição do aluno com relação ao conteúdo, inicia-se o momento de transpor o estudo incorporado da teoria para a prática. O processo de compreensão agora requer uma aplicação. Uma forma de evidenciar o que o aluno realmente incorporou, agora explicitado em atos.

A nova forma de pensar a realidade constitui a *Prática Social Final*. De passo em passo, foi-se construindo a autonomia do ser, que ao superar os desafios,

ocupa-se de um novo nível de desenvolvimento: o de uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola.

A manifestação da Prática Social sempre estará submetida ao aperfeiçoamento intelectual de seus agentes construtores, que, de forma contínua, se desafiam dialeticamente a transformar a contradição existente entre o velho (Prática Social Inicial) e o novo (Prática Social Final). Esta fase é conceituada por Gasparin (2002) como o ponto de chegada do processo pedagógico. Contudo, infelizmente, o indivíduo tornou-se meramente cidadão do mundo e a escola ainda não superou a fragmentação organizacional e continua a repassar, alienadamente, o conhecimento fragmentado. É por isso que a socialização e a produção de novos conhecimentos ainda são utópicas, mas Gasparin (2002) mostra que são viáveis. O autor defende que uma proposta pedagógica, baseada no método dialético, “Prática-Teoria-Prática”, pode ser um caminho inverso ao que está colocado como hegemônico, tanto na escola, como nas relações sociais mais amplas.

Tendo em vista a perspectiva de Gasparin (2002), conjectura-se que a “cooptação literária” com vistas também à produção textual dos alunos pode-se partir do seu gosto pela leitura, independente do gênero, possibilitando-lhe a exploração dos textos, sua reflexão sobre a escrita e a ampliação de seu vocabulário.

A leitura é um meio que potencializa um exercício saudável de conhecimento de pessoas e de coisas, sem limites de tempo e espaços. Também leva a viajar por diferentes épocas, histórias, sendo elas clássicas ou não. Daí sua relevância na integração da formação social e acadêmica do educando.

2.1.1 Implicações, Interesses e Escolhas de Leitura

Partindo dos pressupostos acima, viu-se que o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a seleção de livros próximos a realidade do leitor, materiais que suscitem questões significativas para ele. Esta realidade determina-se em função de fatores sociais, econômicos, sexo, idade e escolaridade. Vale dizer que, segundo Travaglia (2005), o texto aqui deve ser visto não como mero instrumento de ilustração nas aulas de português, mesmo nas atividades de produção textual, mas como resultado das interações intersubjetivas das pessoas.

Aqui percebe-se a função e a implicação social da língua. Por isso se ensina língua materna aos falantes nativos do idioma, para saber como ela funciona no meio social. A linguagem pode ser vista como expressão do pensamento, forma de comunicação e forma de interação e estes aspectos devem ser considerado na seleção de materiais de leitura.

Compreende-se porque a escola, muitas vezes, não é capaz de formar leitores conscientes e ativos, tampouco estudantes críticos e aptos à discussão, por terem sido estes desprovidos do acesso a um repertório linguístico adequadamente articulado. Ou ainda, privados do desenvolvimento de sua competência linguística no que se refere ao ouvir, falar, escrever e ler. Daí a relevância e destaque da proposta de teóricos como Antunes (2003), por exemplo, que contempla o desenvolvimento linguístico pleno pautado na interação, na subsidiação da comunicação e da autonomia do sujeito enquanto ser individual e coletivo, isto, através da leitura e da manutenção de um rico repertório textual.

Outras discussões sobre a importância da leitura na formação plena do educando e do leitor ativo podem ser conferidas ainda em estudos de teóricas como Aguiar e Bordini (1993). O trabalho das autoras trata da formação do leitor efetivamente, não apenas do decodificador de palavras. Neste viés, aponta a função social da literatura, a função transformadora, comunicativa, informativa desta prática, as quais acabam por humanizar o homem, mostrando-lhe diferentes horizontes que o indivíduo ainda não havia contemplado. Aqui mostra-se a literatura como forma de relacionamento com o outro, como maneira de expressão das linguagens, por modo falado ou escrito, numa exercício de socialização. Mostra-se também as relações de poder entre as classes, cujas abastadas, dominavam o capital intelectual, mesmo os livros. Materiais estes que agora podem ser acessados por todos, fazendo da escola e do texto literário espaços e instrumentos de promoção social do ser humano. Por isso se faz tão determinante o encaminhamento consciente da prática de leitura. A função da escola, segundo Aguiar e Bordini (1993), é promover estas possibilidades ao aluno, ensinando-lhe literatura de maneira a capacitá-lo para a inferenciação, fazendo-o relacionar os textos uns com os outros (intertextualidade), atrelá-los aos fatos da vida e da história, em manifestações sociais, culturais e antropológicas. O professor deve, assim como a própria escola, estabelecer objetivos consistentes de ensino de literatura, numa educação para o senso crítico, para a transformação; estimular o gosto e o hábito da leitura com obras pertinentes ao contexto do leitor e

a partir de suas perspectivas; considerar a idade e os gostos dos alunos, bem como suas séries escolares; ampliar o universo de leitura, instigando a função deleitosa e mimética, entre a ficção e o real. Para isso, o professor deve saber escolher os textos, ter um bom acervo próprio, inclusive intelectual, que possibilite relacionar obras e teoria literária no trabalho com o aluno, determinado ou sugerindo as chaves e as dicas de literariedade que os textos contêm.

Assim, é necessário não se apegar totalmente aos manuais de ensino de leitura, pois as metodologias nem sempre são contextuais à realidade do aluno. Isto é observado em grande parte dos currículos e na prática dos professores, em modelos engessados e repetitivos que acabam por afastar o leitor e o livro. Ou ainda, a realização do trabalho com fragmentos de obras ou obras demasiadamente contemporâneas em detrimento de outras “clássicas”, promovendo a perda de expressão, historicidade e contextualização.

À formação do leitor crítico urge a necessidade de uma nova metodologia de ensino de literatura que possibilite ao aluno fazer apreensões e reelaborações, de acordo com seus pontos de vista e ideias (AGUIAR & BORDINI , 1993). Daí a iniciativa também da presente investigação.

Finalmente, Cosson (2009) também trata da importância de se escolher bem os livros para a formação de um leitor participativo. O autor aborda a negligência com o ensino de literatura nas escolas, vendo-a apenas como matéria acessória e demonstrando a necessidade de contemplá-la por outro aspecto. Assim, apresenta-se o conceito de letramento literário. Esta noção considera, para a formação efetiva do leitor, a literatura e sua localização no mundo, e a multiplicidade de possibilidades de uso da linguagem literária, exprimindo impressões sobre a pessoa, o outro e o mundo. Aponta também a veiculação diacrônica da literatura na escola, a qual era tomada apenas por períodos históricos e escolas literárias, o que incorreu no fracasso do ensino. Sugere a literatura por prazer, mas não somente por isso. Apresenta-a como forma para desvendar os mistérios que o texto propõe e as ligações que ele tem com outros textos e outros fatos históricos, sociais e culturais. Aí mostra que a leitura é um ato comunitário, que faz com que autor e leitor se comuniquem pelo texto. Na escola, a leitura deve ser promovida também pela criação do hábito de leitura, pelo suscitar do prazer e apreensão do mundo feito da linguagem.

Segundo Cosson (2009), a seleção de textos deve orientar-se pelo

atendimento à grade curricular, consideração de faixa etária, atestação de valores e ideologias (do próprio aluno), disponibilidade de acervo e determinação acerca do repertório pessoal do professor.

2.1.2 O Papel do Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Produção Textual

É sabido que o professor tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que ele seja um dos principais agentes neste processo, pois deve apreender a realidade de cada aluno, bem como seu gosto pela leitura. É ele quem instiga o educando a buscar fontes de leitura e ensina, encaminha o processo de escrita.

Elaborar um texto escrito não consiste em uma tarefa de simples codificação de ideias ou de informações, através de sinais gráficos. Em outras palavras, produzir um texto escrito não é apenas um ato de escrever. São necessários alguns passos a serem seguidos, estes, segundo Antunes (2003, p. 54) são “interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita”. Cada passo “cumprir, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções”. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Considerando as etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita apresentadas por Antunes (2003), acredita-se que estas fases condizem com os estágios do processo de didática de Gasparin (2002). Serão arroladas as etapas sugeridas por ambos os autores e posteriormente se procederá a uma breve análise delas:

Verificar-se-á inicialmente o esquema apresentado por Antunes (2003):

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;

Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever; Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática ; Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos de superparágrafos;
Prever as condições dos possíveis leitores ;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Essa é uma etapa intermediária que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito;	Rever a fidelidade de sua formação linguística, as da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos ;
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções;	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Quadro: “Planejamento de Escrita do Texto”

Fonte: Antunes (2003, p.57-58)

A seguir serão contempladas as etapas estruturadas por Gasparin (2002):

1ª etapa: Prática Social Inicial Nível de Desenvolvimento Atual do Educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. Refere-se ao que o professor e os alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Essa etapa desenvolve-se, basicamente, em dois momentos:

- a) o professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos;
- b) o professor busca conhecer os educandos através do diálogo, descobrindo seu conhecimento sobre o assunto e o que gostariam de aprender sobre determinado tema;

2ª etapa: Problematização: consiste na explicação dos principais problemas apresentados pela Prática Social, relacionados ao conteúdo que será tratado. É o momento de discussão sobre o assunto, levantando questionamentos não só do senso comum, como também do âmbito científico, instigando o educando a ampliar seu conhecimento de mundo. Aqui o aluno é transportado para as diversas dimensões científicas, sendo estas: conceitual, cultural, histórica, política, social, religiosa, econômica, ética entre outras.

3ª etapa: Instrumentalização: Esta etapa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Entende-se que, neste momento, o professor proverá condições para o desenvolvimento de seus alunos, utilizando recursos diversos, necessários e disponíveis, para o exercício da mediação pedagógica de modo que os educandos ampliem seus conhecimentos, relacionando-os de acordo com a dimensão proposta ao conteúdo.

4ª etapa: Catarse: é a expressão elaborada de uma nova forma de compreensão da teoria e da prática social. Realiza-se a partir do conhecimento ampliado do educando, não mais o conhecimento de mundo, mas o científico. Pode-se dizer que esta etapa é a fase em que o educando concebe mentalmente o novo conceito do conteúdo segundo as dimensões propostas para ele.

5ª etapa: Prática Social Final: considera-se que este é o novo nível de desenvolvimento do educando, que assumirá uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Esta etapa se manifesta pela nova postura prática, por novas atitudes, disposições que se expressam nas intenções de como o aluno realizará a prática fora da sala de aula. Configurar-se-á pelo compromisso do educando em pôr

em prática os novos conhecimentos científicos aprendidos em seu efetivo exercício social.

Percebeu-se, por meio da consideração das etapas de ambas as propostas, que o professor é o mediador de todo o processo de ensino-aprendizagem concernente ao desenvolvimento da leitura e da produção escrita crítica. Cabe a ele planejar, oferecer meios que instiguem os alunos a buscarem novos conhecimentos, adquirirem outros saberes e, acima de tudo, conscientizarem-se da importância do processo de leitura e escrita na vida de todo ser humano. É importante que os educandos saibam que não basta saber ler e escrever; é necessário ampliar e fomentar o conhecimento para além do senso comum, tornando-o instrumento para a atuação social crítica e reflexiva. O professor precisa auxiliá-los nesta empreitada. Afinal de contas, como atesta Antunes (2003), percebe-se que ao ofício docente, naturalmente imbuído de responsabilidade formativo-instrucional, é imanente, no caso do professor de língua portuguesa, a responsabilidade sócio-transformadora. Isto porque é sua função fazer o indivíduo “conhecer-se e conhecer aos demais” por meio da linguagem, e de maneira específica, da escrita e da leitura. O professor pode deduzir, inclusive, de acordo com sua atuação, o tipo de pessoa que potencialmente irá formar e, de alguma maneira, como ela irá interagir na sociedade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa deu-se a partir da consideração de estudos de diferentes autores que se propuseram a discorrer sobre o tópico da produção textual e sobre métodos e técnicas de ensino. Contou também com a realização de uma pesquisa de campo com alunos do Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva - Ensino Fundamental II e Médio.

Pensando em como colaborar com o processo de ensino e aprendizagem da escola onde se atua, realizou-se uma pesquisa com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental e com o 1º ano do curso de Formação de Docentes. Este último grupo de discentes se destacou na pesquisa por encontrar-se diretamente relacionado às demandas da pesquisa, já que estão inseridos em um curso profissionalizante.

Foram coletadas informações dos alunos, por meio de questionários, de modo a revelarem seus interesses de leitura, permitindo assim o encaminhamento do processo de construção de práticas de ensino de produção textual. Esta iniciativa pretendeu partir do próprio conhecimento do aluno, levando-o à reflexão, à busca e à conscientização sobre seu próprio saber e sobre os conhecimentos que está construindo.

O questionário foi aplicado com o objetivo de determinar o quanto os alunos têm se dedicado ao processo de leitura e escrita, bem como com a intenção de poder ajudá-los no enriquecimento e potencialização deste processo.

No mês de maio de 2014 foi aplicado um questionário aos alunos do Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva para conhecer seus interesses de leitura: que tipos de livros gostavam de ler, quantos livros tinham lido em determinado tempo, como realizavam o processo de produção textual em sala de aula, entre outros itens. Na oportunidade, também se ministrou um questionário aos professores de produção textual das respectivas turmas, verificando o processo de ensino-aprendizagem desta atividade.

Observou-se e atestou-se a importância dos professores e de sua iniciativa em levar para a sala de aula a diversidade dos gêneros textuais, instigando os alunos a se interessarem não por um tipo de escrita, mas conhecendo e compreendendo a relevância e a função de muitos outros.

3.1 LOCAL DA PESQUISA



Figura: **Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva**
Fonte: **Arquivo pessoal (2014)**

A escola, hoje denominada Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva, fica localizada na área central da cidade de Congonhinhas - PR, na Avenida Dr. Davi Xavier da Silva, nº 40, oferecendo boas oportunidades a seus estudantes.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Como visto em outro ponto desta investigação, este trabalho contou com a observação de teorias afinadas com o objeto de pesquisa selecionado, bem como com uma denominada pesquisa de campo. E isto, pois, segundo Carvalho (2007, p. 39):

Quanto à leitura, nota-se a recorrente preocupação com a formação do leitor literário, o que implica no desenvolvimento e debate de teorias da leitura e do leitor, que fundamentam a análise de práticas leitoras, cujos dados podem ser coletados através de pesquisa bibliográfica ou de campo. A escolha de uma das metodologias aponta para diferentes ângulos do objeto de pesquisa, que não só retratam o caráter caleidoscópico do objeto como também o compromisso do pesquisador com uma perspectiva mais teórica ou com uma perspectiva de intervenção da realidade mediante a proposição de ações que promovam a formação do leitor.

Mas, procedendo à desejável e relevante definição, a pesquisa de campo caracteriza-se, segundo Fonseca (2002) citado por Gerhardt e Silveira (2009, p.37),

como um tipo de investigação em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, procede-se à coleta de dados junto a um grupo específico de pessoas. Tendo em vista as especificidades da presente investigação, esta análise se enquadra ainda, dentro do escopo da pesquisa de campo, e segundo as proposições de Gerhardt e Silveira (2009, p. 40), no que é chamado de pesquisa-ação. Este subtipo investigativo configura-se como um tipo de pesquisa social com base empírica realizada em estreita ligação com uma ação ou com a resolução de um problema. Aqui, no caso, o fomento à leitura e à produção textual. O pesquisador e os participantes da pesquisa estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo na questão investigada, como ocorre nesta situação. Fonseca (2002) citado por Gerhardt e Silveira (2009, p. 40)). Vale lembrar que esta investigação se configura como pesquisa qualitativa, assim caracterizada, segundo Goldenberg (1997) citado por Gerhardt e Silveira (2009, p.31 e 32), por não pautar-se em resultados quantitativos ou numéricos, mas no aprofundamento da compreensão de um grupo social.

Acerca da pesquisa de campo, Gil (2002, p. 53 e 54) atesta ainda que este tipo de investigação diferencia-se do levantamento por dedicar-se à profundidade e não à amplitude da pesquisa. Daí sua associação à investigação qualitativa e não àquela voltada para aspectos quantitativos e estatísticos. Segundo este autor, a busca de informações se dá mais por observação do que necessariamente por interrogação, não obstante terem sido aplicados os questionários no contexto estudado no presente trabalho. Gil (2002, p. 54) afirma que este tipo de pesquisa é bastante utilizado no âmbito educacional, pois focaliza uma determinada comunidade afim, não necessariamente geográfica, mas de interesses pertinentes, como se vê em suas assertivas:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

Gil (2002, p. 54) diz que, para este tipo de pesquisa, a figura e a participação do pesquisador no contexto de estudo são fundamentais. Isto, em virtude de sua experiência direta com a situação de investigação. O autor afirma ainda que a

vantagem desta modalidade investigativa é que, justamente por conta deste olhar de proximidade do pesquisador, o nível de fidelidade dos dados acaba sendo maior.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população a ser investigada na pesquisa foram alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II e do 1º ano do curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva.

Tendo em vista o desenvolvimento regular de muitos dos alunos desta etapa de ensino, a saber, 7º ano do Ensino Fundamental II, nas atividades da produção textual, bem como a demanda de conhecimento destes estudantes de novos gêneros textuais, optou-se por estes indivíduos da população escolar para participarem da pesquisa. O primeiro ano do curso de Formação de Docentes também foi escolhido considerando sua ainda tímida formação literária nos mesmos gêneros literários e visando sua preparação para a atuação futura como professores.

Estiveram envolvidos nessa pesquisa 55 alunos, sendo 32 do 1º ano do curso de Formação de Docentes e o restante, 23, do 7º ano do Ensino Fundamental II.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados deu-se por meio da pesquisa de campo. As informações foram captadas em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual do Paraná. Esta escola é reconhecida pela comunidade em que está situada pelo bom trabalho que desenvolve com os alunos, sendo que seu projeto pedagógico amplia o conteúdo de diversas áreas curriculares, envolvendo valores e atitudes considerados importantes para a cidadania, como questões étnicas e culturais, por exemplo, e discutidos na comunidade. Foram realizadas observações em sala de aula e aplicados questionários para os alunos e para os professores das áreas de leitura e produção textual das respectivas turmas.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Dos 55 alunos entrevistados no questionário, apenas 7 leram um livro inteiro nos últimos seis meses, 4 leram uma obra completa nos últimos três meses e 1 aluno leu um livro no mês anterior. Ainda pela pesquisa, constatou-se que os alunos que possuem o hábito da leitura têm maiores habilidades na produção textual, o que já era esperado. Portanto, alunos que leem mais, provavelmente terão maior desenvoltura tanto na escrita como no discurso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os dados coletados e as observações realizadas, percebeu-se a defasagem em que se encontram os alunos desta escola em relação à prática da leitura e o reflexo que esta carência suscita nas atividades de produção textual. Poucos frequentam a biblioteca, não têm interesse em ler, limitam-se a ler somente quando são requisitados pelo professor e, na escrita, poucos a desenvolvem com facilidade ou recorrem ao dicionário para melhorá-la ou para tirar dúvidas. Assim, nota-se a falta de interesse dos alunos em relação à leitura literária e a produção de textos como expressão de reflexões e de ideias. Para muitos, esta é uma mera atividade escolar obrigatória.

Os professores trabalham com a diversidade de gêneros textuais, mas verificou-se a falta de recursos adequados para potencializar procedimentos metodológicos que melhorem estas práticas de ensino.

Acredita-se que há uma falta de interesse de ambas as partes: dos alunos, por não se empenharem mais em busca de uma melhor aprendizagem e dos professores, por limitarem também o “planejar” de suas aulas. Sabe-se que ensinar alunos na atualidade envolve muita dedicação por parte do profissional, pois demanda vários aspectos, desde o pedagógico até o emocional. Por isso, talvez fosse necessário uma melhor preparação não só dos educandos, mas uma constante formação e aperfeiçoamento do corpo docente, pois um aluno só se torna leitor por meio da ação de um professor leitor.

Para verificar estes resultados, procedeu-se à aplicação de perguntas aos alunos como: quantos livros leram nos últimos 6 meses? Quantos livros leram nos últimos três meses? Quantos livros leram no mês anterior? Vocês têm hábito de leitura? Quais gêneros textuais mais gostam de ler e escrever? O que é escrever um texto coerente e coesivo? A prática de leitura proporciona melhor desenvoltura no processo de escrita. Você concorda com essa afirmativa? Justifique. Através de uma boa produção textual você também amplia sua linguagem? Qual a sua opinião sobre o uso da literatura em sala de aula? Nas aulas de Língua Portuguesa é trabalhada a produção textual, você considera importante esse tipo de atividade?

Verificou-se que os alunos de faixa etária entre 12 e 15 anos não possuem hábito de leitura que os façam refletir sobre questões mais críticas. Seus gostos literários são fragmentados. A maioria lê apenas a pedido do professor e quando é necessário produzir trabalhos. No entanto, percebe-se que, mesmo sendo a minoria os leitores, há diferenças entre os interesses literários: salvo às exceções, as meninas preferem ler romances, histórias de amor, fantasias. Já os meninos escolhem temas como aventuras, humor, viagens e ficção científica. A maioria destes leitores encontra-se no 1º ano do curso de Formação de Docentes e não no 7º ano do Ensino fundamental II. Os outros alunos do 1º ano que não se dedicam à leitura destinam parte de seu tempo livre à apreciação musical. Quando foram questionados se refletiam sobre a letra das músicas que ouviam disseram que não, apenas quando havia trabalho em sala de aula sobre canções específicas.

Diante destas assertivas, vale retomar as proposições de Antunes (2003) ao dizer que o ensino da língua materna, seja da leitura, da gramática, ou da produção textual, deve se dar no contexto de significância do aluno, pois só assim será relevante e marcante para ele. O que não estimula, o que não chama a atenção, o que não interessa ao aluno ou, o que é pior, o que é visto como obrigação, é ainda rechaçado e não apreendido.

Pelo contexto verificado, faz-se urgente que abordagens de ensino diversificadas, como as vistas em Gasparin (2002), por exemplo, sejam implementadas, haja vista as ideias de formação efetiva do leitor crítico de Aguiar e Bordini (1993) e não do mero decodificador de palavras. O professor precisa estar ciente desta sua incumbência e preparar-se para subsidiar seus alunos com instrumentos necessários para que eles possam se tornar leitores e produtores textuais autônomos. Como afirma Cosson (2009, p. 120):

Nessa reinvenção contínua do mesmo [...] o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconheça como membro ativo de uma comunidade de leitores.

Esta autonomia se dará quando o educando descobrir, pelo universo da leitura, sua possibilidade de manipulação da linguagem. Uma linguagem que é sua, que lhe representa é que deve ser utilizada para expressar suas ideias, como ser humano e indivíduo pensante que é. A função da escola é tornar isso possível e viável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo da escrita na produção textual se inicia a partir da leitura. É preciso instigar os alunos da atualidade a lerem não somente aquilo que gostam ou o que estão acostumados, mas lhes oferecer o acesso aos mais diferentes tipos de gêneros textuais. Isto lhes permitirá uma leitura prazerosa, transformadora e que ampliará seus horizontes de expectativas.

Para que haja uma boa produção de texto é necessário um trabalho específico voltado para esta atividade. Por isso, destaca-se a importância de métodos e processos de ensino da leitura literária e da escrita como os encontrados em Gasparin (2002) ou mesmo em Antunes (2003). Vale ressaltar que, apesar da potencialidade formadora encontrada em tais métodos, a atuação e a dedicação do professor são fundamentais para o desenvolvimento de seus alunos. É o docente que está inserido no contexto da sala de aula por mais tempo e conhece as demandas e as preferências de seus estudantes (ou pelo menos deveria). Daí a sua responsabilidade em conduzir o processo de escolha de textos e de mediação do ensino da leitura e da produção textual.

Destacam-se ainda as proposições de Celéstin Freinet citado por Imbernón (2010) que diz que “o aprender deveria passar pela experiência de vida e isso só é possível pela ação, através do trabalho.” Tendo em vista esta afirmação e considerando o contexto estudado, já verificado como defasado e carente no que tange ao ensino de leitura e produção textual, atesta-se a necessidade urgente de uma desafiadora abordagem de ensino que transforme a situação em um prazo entre médio e curto. Esta transformação se daria pela introdução de textos das diferentes esferas de circulação literária e que possam estimular os alunos a refletirem sobre sua localização no lócus social e sobre seu papel enquanto indivíduos e membros do coletivo; posicionamentos passíveis de serem externados em produções textuais.

Neste caso específico, espera-se que os alunos, partindo de seus gostos, conhecimentos de mundo, experiências, possam ampliar seus conhecimentos, sobretudo, na escrita. E para que isso aconteça é de extrema importância o fomento de seu interesse pela leitura, tornando-se esta prática um hábito. Isto porque, como sabiamente manifestou um dia Freire (2006, p. 11): “A leitura do mundo precede a

leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor.** 2 Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série).** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2002.

CARVALHO, Diógenes B. A. Literatura infanto-juvenil, leitura e ensino. In: AGUIAR, Vera Teixeira de.; PEREIRA, Vera Wannmacher. (Orgs.). **Pesquisa em Letras.** Porto Alegre: Editora PUCRS, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática.** 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 48. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 3. Ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet – a atualidade das invariantes pedagógicas.** Porto Alegre: Penso Editora, 2010.

KAUFMAN, Ana Maria. RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, Leitura e Produção de Textos.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura.** São Paulo: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para Discentes

Pesquisa para a Monografia da Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino – EaD UTFPR. Por meio do presente questionário, pretende-se estudar o processo de escrita na produção textual, assim como desenvolver práticas de incentivo à leitura e à escrita, após a análise de dados coletados em entrevista com os alunos.

Local da Entrevista: Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva.
Congonhinhas /PR Data: 15/05/2014.

Parte 1: Perfil do Entrevistado

Sexo: () Feminino () Masculino

Série: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

Idade: _____

Parte 2: Questões – Tema: “A importância da leitura no processo de produção textual”

1. Quantos livros leu nos últimos 6 meses?

- () 1 apenas
- () 2 a 3
- () mais de 3
- () nenhum

2. Quantos livros leu nos últimos 3 meses?

- () 1 apenas
- () 2 a 3
- () mais de 3
- () nenhum

3. Quantos livros leu no mês anterior?

- () 1 apenas
- () 2 a 3
- () mais de 3
- () nenhum

4. Você tem hábito de leitura?

() Sim () Não

5. Quais os gêneros textuais você mais gosta de ler e escrever?

() crônica

() poesia

() romance

() outros. Qual? _____

6. O que é escrever um texto coerente e coesivo?

7. A prática de leitura proporciona melhor desenvoltura no processo de escrita. Você concorda com essa afirmativa? Justifique.

8. Através de uma boa produção textual, você também amplia sua linguagem?

() Sim () Não

Justifique:

9. Qual a sua opinião sobre o uso da literatura em sala de aula?

10. Nas aulas de Língua Portuguesa é trabalhada a produção textual, você considera importante esse tipo de atividade?

APÊNDICE B - Questionário para Discentes

Pesquisa para a Monografia da Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino – EaD UTFPR. Por meio do presente questionário, pretende-se estudar o processo de escrita na produção textual, assim como desenvolver práticas de incentivo à leitura e à escrita, após a análise de dados coletados em entrevista com os alunos.

Local da Entrevista: Colégio Estadual Professor Aídes Nunes da Silva.
Congonhinhas /PR Data: 14/05/2014

Parte 1: Perfil do Entrevistado

Sexo: () Feminino () Masculino

Série: () 6º ano () 7ºano () 8º ano () 9º ano

Idade: _____

Parte 2: Questões – Tema: “A importância da leitura no processo de produção textual”

1. Quantos livros leu nos últimos 6 meses?

() 1 apenas

() 2 a 3

() mais de 3

() nenhum

2. Quantos livros leu nos últimos 3 meses?

() 1 apenas

() 2 a 3

() mais de 3

() nenhum

3. Quanto livro leu no mês anterior?

() 1 apenas

() 2 a 3

() mais de 3

() nenhum

4. Você tem hábito de leitura?

() Sim () Não

5. Quais os gêneros textuais você mais gosta de ler e escrever?

() crônica

() poesia

() romance

() outros. Qual? _____

6. Você costuma frequentar a Biblioteca de sua escola?

7. A prática de leitura proporciona melhor desenvoltura no processo de escrita. Você concorda com essa afirmativa? Justifique.

8. Através de uma boa produção textual, você também amplia sua linguagem?

() Sim () Não

Justifique:

9. Nas aulas de Língua Portuguesa é trabalhada a produção textual, você considera importante esse tipo de atividade?