

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Valnice Ferreira de Lima Costa

**LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: OS “CONTOS DE
MISTÉRIO” NO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA “LER E ESCREVER”**

Paranaíba / MS

2019

Valnice Ferreira de Lima Costa

LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: OS “CONTOS DE MISTÉRIO” NO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA “LER E ESCREVER”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

Paranaíba – MS

2019

C8761 Costa, Valnice Ferreira de Lima

Leitura literária e a formação do leitor: os “contos de mistério” no material didático do programa “ler e escrever”/Valnice Ferreira de Lima Costa. -- Paranaíba, MS: UEMS, 2019.

84f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Gêneros textuais. 4. Leitura e escrita. I. Costa, Valnice Ferreira de Lima. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372.414

VALNICE FERREIRA DE LIMA COSTA

LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: OS “CONTOS DE MISTÉRIO” NO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA “LER E ESCREVER”

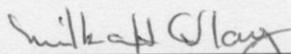
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 31 de janeiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me abençoou e permitiu que trilhasse esse novo caminho, repleto de novos amigos e novas aprendizagens.

Aos meus pais, que mesmo não estando presentes, sempre foram fonte de inspiração para o estudo, pois sempre me ensinaram a aceitar novos desafios e a nunca desistir de meus sonhos.

Ao meu esposo Helinton, meus filhos Diego e Camila, que estiveram sempre ao meu lado, apoiando e aceitando minhas ausências.

Ao meu querido professor e orientador, Dr. José Antonio de Souza, meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de fazer parte deste programa, pelo privilégio de sua orientação em todas as etapas da pesquisa, por seu apoio, paciência e amizade.

Aos professores que gentilmente aceitaram fazer parte da banca, Dra. Milka Helena e Dra. Thaíse da Silva, pelas valiosas contribuições e sugestões.

Aos meus queridos colegas de caminhada neste Mestrado, pelo apoio, companheirismo, incentivo e pela amizade.

E ao universo, que com sua magia, reuniu a todos a minha volta para contribuírem para minha realização e felicidade.

Viajar pela leitura

Viajar pela leitura
sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
na imaginação!

Clarice Pacheco

COSTA, Valnice Ferreira de Lima. *Leitura Literária e a formação do leitor: os “Contos de Mistério” no material didático do Programa “Ler e Escrever”*. 2019. 84 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

RESUMO

Nesta dissertação, são apresentados resultados finais da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, vinculada à linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura” e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE). Com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a alfabetização no cenário brasileiro, mais especificamente no Estado de São Paulo, e repensar as práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, é apresentado e analisado o “Projeto Contos de Mistério”, presente no material do “Programa Ler e Escrever”, do 5º ano do Ensino Fundamental, conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental da cidade de Ilha Solteira/SP. As reformas educacionais dos anos de 1990 regulamentaram parâmetros e diretrizes gerais, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, para que fossem desenvolvidos na forma de currículos pelos sistemas de ensino em todo o país. No Estado de São Paulo, definiu-se um currículo mínimo e comum a todas as escolas paulistas, o que se deu de forma explícita para o segmento da educação básica do primeiro ao quinto ano, por meio da estruturação do “Programa Ler e Escrever”, a partir do ano de 2007. Na primeira parte do trabalho são discutidos os conceitos de alfabetização e letramento, bem como as implicações para as práticas de leitura e produção escrita na escola. Na segunda parte, é feita a contextualização dos antecedentes do programa, desde o período das reformas educacionais, contemplando reflexões que ecoam sobre o trabalho docente que envolve a leitura e a contribuição dos gêneros literários para a alfabetização. No terceiro capítulo procede-se à análise das atividades presentes no material do professor e do aluno, a partir do gênero discursivo “conto de mistério”. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e bibliográfica, ancorada em teóricos como Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2006), Bronckart (2009), Cosson (2014), Kleiman (2013), entre outros. Concluímos que o Projeto “Contos de Mistério” segue os mesmos pressupostos descritos pelos teóricos citados, quando os mesmos tratam do trabalho em sala de aula, por intermédio de projetos. O projeto se estrutura em torno da leitura, seja ela coletiva, compartilhada ou individual, e na produção de texto com destino predeterminado, favorecendo, assim, a formação de leitor.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Gêneros Textuais. Leitura e Escrita.

COSTA, Valnice Ferreira de Lima. Literary reading and the formation of the reader: The "Tales of Mystery" in the didactic material of the program "Read and write". 2019.84 f. Master's thesis in Education - University unit of Paranaíba, State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

SUMMARY

In this dissertation, we present final results of the research of Master in Education developed with the graduate program in education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University unit of Paranaíba, linked to the line of Research "Language, Education and Culture" and the study and research group in Educational Praxis (GEPPE). In order to contribute to the reflection on literacy in the Brazilian scenario, more specifically in the state of São Paulo, and to rethink the pedagogical practices that may contribute to the development of reading and writing skills, it is presented and analyzed the "Mystery Tales Project", present in the material of the "Read and Write Program", of the 5th year of elementary School, content of the discipline of Portuguese language, in a school of the municipal Network of elementary School of the city of Ilha Solteira/ SP. The educational reforms of the years 1990 regulated general parameters and guidelines, through the National Education Guidelines and Bases Act (LDB) of 1996, to be developed in the form of curricula by education systems nationwide. In the state of São Paulo, a minimum and common curriculum was defined for all the schools in the country, which was explicitly given to the basic education segment from the first to the fifth year, through the structuring of the "Read and Write Program", from the year 2007. In the first part of the work are discussed the concepts of literacy and literation, as well as the implications for reading practices and written production in the school. In the second part, the background of the program is contextualized, since the period of educational reforms, contemplating reflections that echo on the teaching work that involves reading and contributing the literary genres to literacy. The third chapter proceeds to analyze the activities present in the material of the teacher and the student, from the discursive genre "Tale of Mystery". The methodology used was documental and bibliographic research, anchored in theorists such as Dolz and Schneuwly (2004), Geraldi (2006), Bronckart (2009), Cosson (2014), Kleiman (2013), among others. We conclude that the "Tales of Mystery" project follows the same assumptions described by the aforementioned theorists, when they deal with the work in the classroom, through projects. The project is structured around reading, whether collective, shared or individual, and in the production of text with a predetermined destiny, thus favoring the formation of a reader.

Keywords: literacy. Literacy. Textual genres. Reading and writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Sugestão de Rotina Semanal – 1º semestre – 5º ano.....	58
FIGURA 2 – Análise Linguística dos Contos.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DE – Diretoria de Educação

EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OT – Orientação Técnica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIC – Programa Intensivo de Ciclo

PLE – Programa Ler e Escrever

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RNF – Rede Nacional de Formadores

SEESP – Secretaria de Estado de Educação de São Paulo

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dissertações e Teses – Programa Ler e Escrever – 2010 a 2017.....	19
QUADRO 2 – Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano.....	27
QUADRO 3 – Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa - do 5º ano.....	29
QUADRO 4 – Projetos e Programas que antecederam o Programa Ler e Escrever.....	39
QUADRO 5 – Quadro de organização geral do projeto didático.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ens. Fundamental	38
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	24
1.1 Expectativas de Aprendizagem no Ensino Fundamental I.....	26
1.2 Letramento literário no Ensino Fundamental I.....	31
1.3 Formação e capacitação docente para ensino de leitura literária.....	35
2 PROGRAMA LER E ESCREVER.....	39
2.1 Antecedentes do Programa Ler e Escrever.....	39
2.2 Histórico do Programa Ler e Escrever.....	43
2.3 O material didático do Programa Ler e Escrever.....	45
3 O GÊNERO DISCURSIVO EM FOCO: “CONTOS DE MISTÉRIO”.....	54
3.1 Proposta de trabalho do Programa Ler e Escrever para o 5º ano.....	56
3.2 Análise das atividades propostas.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXOS.....	72

INTRODUÇÃO

Minha paixão pela educação escolar e pelo processo de aprendizagem vem de várias fontes. Uma delas é a leitura, minha primeira fonte de inspiração, sem contar o fascínio de atuar neste jogo de aprender e ensinar e de ensinar e aprender. Em uma escola, em uma sala de aula a vida pulsa. Pulsa de todas as formas: alegrias, tristezas, dúvidas, descobertas, aprendizagens.

O gosto pela leitura e a curiosidade pelos livros veio já na minha infância, vivida aos pés de meu amado pai, que sempre estava com um livro nas mãos, principalmente a literatura de cordel das histórias de Lampião e Maria Bonita.

Diante desse fascínio e o sonho proporcionado pelas histórias ouvidas, contadas e lidas, fui buscar sua realização no curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade de Três Lagoas (UFMS), em 1984. Na faculdade, apaixonei-me ainda mais pela leitura e pelos textos e até me enveredei pelo mundo da escrita, chegando a publicar alguns versos nos jornais locais.

Em 1988 iniciei minha carreira profissional no Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Ilha Solteira - SP, ensinando Língua Portuguesa e Literaturas, onde permaneci por alguns bons doze anos. Minha aproximação com a alfabetização e o ensino público veio em 2007, quando me efetivei no Ensino Fundamental I, do município de Ilha Solteira. Já em 2009 fui convidada a atuar como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Paulo Freire, onde permaneço até os dias de hoje. Durante a implementação do Programa Ler e Escrever, uns dos principais responsáveis por essa tarefa era o coordenador pedagógico. De acordo com os documentos oficiais, com o cronograma de formação dos profissionais envolvidos e com as práticas propostas e vivenciadas em toda rede de ensino, o coordenador pedagógico assumia a tarefa de difundir os pressupostos teóricos e metodológicos do Programa, seus objetivos e metas estabelecidos para cada ano de escolaridade. Assumia, também, a tarefa de formador de professores alfabetizadores e professores das diferentes áreas do conhecimento dos demais anos do ensino fundamental, uma vez que todos deveriam estar focados num mesmo objetivo, o da alfabetização.

Meu compromisso com uma educação de qualidade levou-me a interessar por tudo que se relaciona com a melhoria do processo de alfabetização e letramento. O início de minha atuação na Coordenação Pedagógica coincidiu com o início de implantação de um novo material didático nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Ilha Solteira: o Programa

Ler e Escrever, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. E, como toda mudança causa um desequilíbrio, pude acompanhar todo esse processo de implantação e mudanças, e quando resolvi dar continuidade a minha vida acadêmica, neste curso de Mestrado em Educação, veio a ideia de aliar a paixão pela leitura com a investigação e análise de um material que além de alfabetizar e letrar, foi criado com o objetivo de despertar o gosto pela leitura e formar leitores.

A compreensão dos textos pela criança é uma das principais metas do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um “fio da meada” que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler uma narrativa, ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, os ‘não ditos’, a realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto.

As estratégias de leitura são métodos ou técnicas que os leitores utilizam para facilitar a compreensão do texto. Estas estratégias devem ser flexíveis e se adaptarem às diferentes situações de leitura. Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para se obter, avaliar e utilizar informações de um texto. Ao lermos utilizamos todas elas mais ou menos ao mesmo tempo.

Duke e Pearson (2002) identificam seis tipos de estratégias que o professor deve usar em sala de aula: pensar em voz alta; a estrutura do texto; a predição; a representação visual do texto; o resumo; o questionamento.

Pensar em voz alta auxilia a compreensão, pois quando verbalizamos o pensamento, poderemos expressar aquilo que compreendemos do texto, mesmo que somente uma pequena parte. Ao analisar a estrutura do texto, teremos a percepção das características que o compõem, podendo acionarmos o imaginário acerca do conteúdo e conseqüentemente poderemos cruzar as informações previamente armazenadas. A predição, antecipação ou adivinhação se parece com um jogo, conduzido pela capacidade cognitiva de selecionar as ideias e as informações, ocorrendo aqui a inferência. A formulação de hipóteses evidencia a capacidade de ter ideias coerentes com a temática do texto. Ao visualizar o texto, o leitor poderá memorizar e compreender o conteúdo, através da sequência dos fatos ou acontecimentos. Resumir é outro meio que pode auxiliar a assimilar as ideias principais do

texto e facilitar sua compreensão. E, por fim, ao realizar o questionamento, o leitor entenderá o que está lendo, refletindo e aprofundando sua capacidade de compreensão.

Segundo Bourdieu (2001), a questão da leitura é um problema central em muitas ciências e, vale ressaltar, situações de leitura são historicamente variáveis. A leitura nem sempre foi individual; houve tempos em que as leituras eram coletivas e manipulavam o texto, enviesando seus argumentos e colocações. Os textos, quando são interrogados, transmitem uma informação sobre o seu modo de usar. De acordo com Bourdieu (2001, p. 235) “Há, portanto, uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer fazer que o leitor faça.”

Para aprender a ler é preciso que o aluno se depare com escritos que gostaria de ler se soubesse ler. Que interaja com a diversidade de textos escritos, negocie o conhecimento que já tem e o que é apresentado pelo texto, o que está diante dos olhos e atrás e quando é auxiliado e incentivado por leitores experientes. (PCN, Brasil, 1997).

Para Roger Chartier (2001), as interpretações e significações de um texto dependem das formas e das circunstâncias pelas quais os textos são apropriados e recebidos por seus leitores. Um texto pode ser revestido de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os suportes que o propõem à leitura. Os textos não são lidos da mesma forma.

Para Darnton (1986), a leitura é diferente para cada povo e para cada época. Segundo ele, não houve revolução da leitura no século XVIII, apenas a qualidade da leitura mudou. A leitura não é uma simples habilidade, “é uma ativa elaboração de significados dentro de um sistema de comunicação”. Tudo isso nos mostra uma nova relação entre escritor e leitor; como o escritor pode atingir vidas em todo mundo, realizando uma transformação no modo de se comunicar, que vai muito além da literatura.

Sabemos que o domínio do sistema alfabético de escrita é necessário para formar leitores e escritores autônomos. Mas, é cada vez mais evidente, que tal domínio não é suficiente para formar bons usuários da leitura e da escrita. Saber ler e escrever envolve conhecer maneiras mais adequadas de se expressar por escrito. No caso da leitura, é preciso um bom conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais. Bons leitores sabem a que textos recorrer, dependendo de seus objetivos em cada momento.

Kleiman (1997) aponta a leitura como um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: linguístico (o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (quando o leitor percebe se o texto é coerente ou não) e conhecimento prévio (que o leitor conhece sobre o mundo em geral). Para a compreensão global do texto é necessário que

esses três níveis estejam interligados, portanto a leitura torna-se uma atividade interativa, pois o leitor utiliza-se de diferentes conhecimentos e sentidos para sua realização.

Kleiman (2008, p. 32-33) avalia que com o passar do tempo, o leitor tem se modificado, mas as “relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre sujeito e objeto”. Essa relação acontece entre sujeito leitor e autor ou texto; pois esta tem “uma responsabilidade mútua relativa aos objetivos da comunicação, responsabilidade esta que implica o estabelecimento de pontos de contato entre ambos, mantendo ao mesmo tempo, o direito do leitor de se afastar dos objetivos do autor” (KLEIMAN, 2008, p. 33), já que a leitura é um processo individual e o que o leitor encontra na leitura nem sempre são os mesmos objetivos do autor. O contato com textos literários, especificamente aqueles voltados à cultura da infância, é uma ótima maneira de aproximar as crianças do universo da escrita.

Muito tem sido feito para promover a escolarização da literatura no ensino fundamental de forma adequada, para que forme leitores competentes, mas tornar o hábito de leitura uma prática prazerosa é uma tarefa que tem desafiado educadores. Pensar a leitura literária no contexto da educação básica, e mais especificamente, nos anos iniciais da alfabetização, é refletir sobre as competências que a escola deveria e necessita desenvolver.

Na sala de aula, a leitura consolida-se como atividade atrelada à obrigação da rotina de trabalho, ao passo que o ato de ler como forma lúdica e prazerosa de reconstruir mundos possíveis revela-se uma prática pouco discutida e concretizada.

Sobre o ensino da leitura em sala de aula, Geraldi (2006) propõe o trabalho com o texto como unidade e objeto de ensino. Para ele, o ensino da língua, que privilegiava apenas o ensino da gramática normativa, não permitia que o aluno se tornasse sujeito de seu pensar. Ainda para Geraldi (2006) o texto deve ser o objeto de ensino, pois assim, o professor em sala de aula poderá exigir do aluno um conhecimento pautado nas concepções de linguagem e de sujeito. Desta forma, ele propõe três práticas para o trabalho com texto: leitura, produção e análise linguística. Segundo ele, o trabalho com texto em sala de aula contrapõe-se tanto à atividade de gramática normativa como atividade meramente descritiva, quanto à utilização do livro didático.

O aprendizado da leitura na fase da alfabetização escolar apresenta concepções muitas vezes ultrapassadas e estas devem ser superadas. Ler não é simplesmente converter letras em sons ou decodificar a escrita. Ler é um processo complexo. Para Coelho (1987), a leitura apresenta as seguintes funções, em especial do texto literário: lúdica, evasíonista, catártica,

cognitiva, pragmática e sintonizadora. Uma vez introduzido no universo da leitura, a criança ou adulto poderá entreter-se, divertir-se, escapar da realidade e projetar-se numa realidade paralela, sonhar, viajar, dar vazão aos sentimentos, experimentar novas sensações, transformar-se e acima de tudo reconhecer nos textos a capacidade de perpetuação da memória, da vida.

Kleiman (2008) explica que, quando o leitor aceita o texto como algo acabado, seu papel social esvazia-se, pois não está utilizando seu direito de interlocutor e ainda aponta que “as dificuldades que o aluno tem na leitura e sua passividade frente ao texto não são [...] problemas independentes” (p.40) e que, na prática escolar, “os problemas específicos dos alunos não são levados em conta, daí que a única leitura possível seja a do professor mediador”. (p. 41).

O professor é, sem dúvida, um importante personagem nesse processo de promover a leitura literária para que favoreça uma construção de sentidos e que abranja as diversas linguagens.

Diante das dificuldades de tornar a leitura literária um hábito, dentro e fora das escolas, surgem alguns questionamentos: como desenvolver atividades utilizando a literatura num contexto escolar para que possa formar leitores críticos e autônomos? Como estimular os alunos à leitura literária?

Na busca de formar leitores competentes e reflexivos, busca-se nas edições didáticas um apoio e um suporte para colocar o aluno em contato com uma diversidade de textos. Mas, que material didático vem sendo utilizado, como vem sendo utilizado e o que se espera deste material frente à busca de formação de leitores competentes.

Diante dos questionamentos e frente ao desempenho pouco satisfatório nas avaliações nacionais e que revelam o problema em relação à aprendizagem da leitura enquanto letramento surgem outros questionamentos que motivaram esta pesquisa: Será que o material utilizado com o objetivo de alfabetizar e letrar apresenta textos que estimulam a leitura e o aprendizado?

Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre o letramento no cenário brasileiro, mais especificamente no Estado de São Paulo e repensar as práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora. Para tanto, é apresentado e analisado o “Projeto Contos de Mistério” presente no material do Programa Ler e Escrever do 5º ano do Ensino Fundamental, conteúdo da disciplina de Língua

Portuguesa, em uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental da cidade de Ilha Solteira/SP.

Vale ressaltar que nem todas as escolas municipais do estado de São Paulo aderiram ao material do “Programa Ler e Escrever”. Os municípios, para utilizarem este material, deveriam firmar um convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ilha Solteira foi uma destas cidades que aderiram ao Programa, sendo implantado nas três escolas municipais existentes, do 1º ao 5º ano. Por esta implantação ter coincidido com o início de minha atuação como Coordenadora Pedagógica nesta cidade e ter acompanhado todo o processo de implantação do material é que despertou o interesse por esta pesquisa.

O estudo realizado contribuirá para a formação de um referencial teórico que poderá auxiliar na criação de projetos que possam auxiliar na formação de leitores literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Levando em consideração que a atividade de ler e interpretar um texto está ligada à escolarização, produzida pelo material didático, este estudo está pautado na vertente qualitativa e se caracteriza como análise documental de caráter qualitativo. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, tanto no que diz respeito à complementação de informações obtidas por outras técnicas, quanto para desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 2004).

Nesta pesquisa, o documento principal a ser analisado trata-se do material didático do Programa Ler e Escrever, mais especificamente, o Projeto “Contos de Mistério”. Além do material didático, apresentaremos ainda os documentos que fazem parte da história da constituição deste material, desde àqueles que embasam sua criação, como por exemplo, os programas e projetos que deram origem ao material.

Definido o tema, foi realizada uma pesquisa no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sobre as produções realizadas entre 2010 e 2017 que abordam o tema: “Programa Ler e Escrever”, e foi possível perceber que existe um número representativo de trabalhos sobre o tema desta dissertação.

Para este levantamento de dados foi utilizado como descritor “Programa Ler e Escrever”, no período de 2010 a 2017, pois o material em análise foi implantado nos municípios do estado de São Paulo somente em 2009 e esta pesquisa iniciou em 2017, por isso a opção de escolher este período para este levantamento. Foram encontradas mais de dez mil dissertações e teses, mas muitas não se referiam ao Programa implantado no estado de

São Paulo. Procuramos relacionar e selecionamos as vinte mais relevantes e que traziam no título o “Programa Ler e Escrever” e que se relacionavam aos processos de aprendizagem.

A maioria dos trabalhos se referem a teses e dissertações de mestrado e se concentram na região sudeste do país e isto se explica, por se trata de um material do governo do Estado de São Paulo, não despertando, portanto, interesse de pesquisa de outros estados, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Dissertações e Teses – Programa Ler e Escrever – 2010 a 2017

Nº	AUTOR	ANO	M/D ¹	TITULO	PROGRAMA
01	CAMACHO, Priscila Vita	2010	M	Um estudo sobre o Programa Ler e Escrever da rede pública do Estado de São Paulo	Universidade Metodista de São Paulo PPG: Educação
02	ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite	2011	M	A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever	Universidade Católica de Santos PPG: Educação
03	CONSTANCIO, Alexandra Regina	2012	M	A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever	PUC – São Paulo PPG: Educação, História, Política e Sociedade
04	ZANITI, Cláudia Moreno	2012	M	O professor alfabetizador bem-sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever	Universidade Católica de Santos PPG: Educação
05	NEGRÃO, Thaís Inácio	2012	M	Programa Ler e Escrever: análise de uma proposta oficial para o tratamento da leitura	PUC – São Paulo PPG: Língua Portuguesa
06	OLIVEIRA, Luciana Ribolli de	2012	M	Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever	Universidade de São Paulo PPG: Educação
07	MARIANO, Helena Prestes dos Reis	2012	M	Alcances e limites do Programa Ler e Escrever: um estudo de caso na escola estadual Professora Cecília de Negri	Centro Universitário Salesiano de São Paulo– Americana PPG: Educação
08	TAVARES, Luana Serra Elias	2012	M	Autoria ou reprodução: O cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do Programa Ler e Escrever	Universidade Católica de Santos PPG: Educação
09	FACCO, Marília Alves	2013	D	Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula	PUC – São Paulo PPG: Educação, Psicologia da Educação
10	VESPOLI, Ana Carolina Torres	2013	M	A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever	PUC – Campinas PPG: Educação
11	SANTOS, Tatiana Cristina dos	2014	M	Índio, música e brincadeira: ponto e contrapontos do material didático	PUC – Campinas PPG: Educação

				do Programa Ler e Escrever no 1º ano do Ensino Fundamental	
12	ZOCAL, Márcia Suzana Pinto	2014	M	As atribuições do Supervisor de Ensino no Programa “Ler e Escrever” da Secretaria da Educação no Estado de São Paulo	Centro Universitário Moura Lacerda PPG: Educação
13	ALMEIDA, Camila dos Santos	2014	M	O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise das redes de formação propostas pelo Estado de São Paulo	PUC – Campinas PPG: Educação
14	MACEDO, Gabriela Mendonça	2015	M	A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever	USP – São Paulo PPG: Psicologia escolar e do Desenvolvimento Humano
15	LIBERATO, Amanda Maria Franco	2015	M	Programa Ler e Escrever: a formação sob a perspectiva das alunas pesquisadoras	Universidade Nove de Julho PPG: Gestão e Práticas Educacionais
16	MEYER, Karin	2016	M	Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no “Ler e Escrever”	UNESP PPG: Educação Escolar
17	SILVA, Adriana Naomi Fukushima da	2016	M	Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do Ensino Fundamental	UNESP – Marília PPG: Educação
18	CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos de	2016	D	As representações de práticas de ensino de leitura e escrita no processo de elaboração do Programa Ler e Escrever: prioridade na escola municipal	Universidade Estadual de Campinas PPG: Educação
19	PRADO, Vanessa Alves do	2017	D	Ações do Programa Paulista Ler e Escrever sob os sentidos Bakhtinianos de forças Centrípetas e Centrífugas	UNESP – Marília PPG: Educação
20	GIMENES, Tatiane Affonso	2017	M	Programa Ler e Escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo	Universidade Nove de Julho PPG: Educação

Base de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES <
<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses/#/>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

De acordo com este levantamento, é possível observar que 2012 foi o ano em que ocorreu o maior número de pesquisas e que a área e concentração dos Programas de Pós-graduação de maior incidência de trabalhos é a Educação. Quanto às linhas de pesquisa, elas permitem uma variedade de possibilidades investigativas que podem abranger diversos conteúdos: formação, políticas públicas, processos de ensino e aprendizagem, currículo e didática, entre outros.

Em relação às fontes, a maioria das pesquisas apresentam uma abordagem qualitativa e fazem uso de relato direto ou indireto como fonte de informação. Poucas são as que utilizam a fonte documental.

As pesquisas apresentam diferentes objetivos, o que é bastante significativo, pois é possível investigar o Programa Ler e Escrever sob diferentes aspectos. Elas têm como objetivo compreender a atuação de diferentes atores no Programa Ler e Escrever: professores, professores coordenadores, supervisores, alunos, etc. Poucas têm como foco o material didático e seus conteúdos.

Ao analisarmos as linhas de pesquisa foi possível inferir que elas permitem uma gama de possibilidades investigativas, que podem abranger diversos conteúdos relacionados: formação inicial e continuada, às políticas públicas, aos processos de ensino e aprendizagem, ao currículo e didática.

Nesta análise foi possível constatar que nenhuma destas pesquisas se deteve em investigar os Projetos didáticos presente no material didático do programa, e principalmente em que esses projetos podem contribuir para a formação do leitor, o que torna esta pesquisa relevante.

O desenvolvimento do presente trabalho será realizado através de pesquisa em material bibliográfico que verse sobre a temática em questão e de pesquisa documental sobre o material didático do “Programa Ler e Escrever”, especificamente a análise do conteúdo do Projeto Didático “Contos de Mistério”, presente no material referente ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

A escolha de se pesquisar um projeto desenvolvido no 5º ano do Ensino Fundamental I está ligada ao fato de ser este ano o final de um ciclo, onde se consolida todo um processo de alfabetização e letramento, sendo esperado que o aluno, ao final deste ciclo, seja um leitor proficiente e crítico.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, mais conceitual, faremos um breve histórico sobre a alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I e também sobre a formação docente para essa etapa de escolarização.

No segundo capítulo será apresentado o Programa Ler e Escrever, seu histórico de implantação e como é composto este material.

No terceiro capítulo faremos a análise dos textos e atividades do Projeto Didático “Contos de Mistério”, presente no material do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Para este estudo buscou-se fundamentação teórica em Lajolo, Kleiman, Geraldi, Soares, Cosson, entre outros.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A escrita surgiu há mais de 5000 anos da era cristã e significava o poder dos burocratas e religiosos. Com a evolução da sociedade o domínio da leitura e da escrita passou a ser uma necessidade que levou ao surgimento de práticas alfabetizadoras.

Durante o processo de industrialização, a alfabetização era motivo de separação dos indivíduos, pois à medida que as condições sociais se modificam, o uso da leitura e da escrita passa a não ser mais somente uma habilidade de codificação e decodificação. O domínio das práticas sociais dessas habilidades passa a ser um requisito básico para a integração social e o exercício da cidadania.

A alfabetização entendida como o ato de ensinar a língua escrita, considerada como o ensino das habilidades de codificação e decodificação da escrita foi escolarizada somente no final do século XIX, quando as duas práticas que fazem parte deste processo, a leitura e a escrita, passaram a fazer parte de um mesmo objetivo: ensinar a ler e escrever. Para isso, foram criados diferentes métodos de alfabetização, e, conseqüentemente, materiais didáticos relacionados a estes métodos: as cartilhas, que perduraram até as décadas finais do século passado, dando ênfase à codificação e decodificação da escrita e, atualmente, as edições didáticas.

A importância de levar em consideração os usos e funções da língua escrita com base nas atividades significativas de leitura e escrita na escola foi difundida a partir da década de 80. Nessa época surge o termo “analfabetismo funcional” para caracterizar aquele indivíduo que, apesar de ter se apropriado da codificação e da decodificação, não consegue fazer uso da escrita em contextos sociais.

A incapacidade de ler e escrever é chamada de analfabetismo, enquanto que a incapacidade de interpretar textos simples é chamada de analfabetismo funcional.

Soares (2017, p. 219) define como alfabetizado “[...] aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita [...]”.

A autora ainda salienta que o conceito de alfabetização muda de uma época para outra, pois refletem as mudanças sociais:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se

alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita...” (SOARES, 2010, p. 45-46).

A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado ao termo “letramento”.

De acordo com Kleiman (2013), a alfabetização é a área que trata da aquisição da leitura e da escrita, mas com os estudos sobre o seu impacto social é que surge o termo letramento.

Mortatti (2004, p. 105) define letramento como “...um conjunto de práticas sociais em que indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem”. A autora ainda faz um paralelo entre alfabetização e letramento quando diz que “somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas, formas iguais de participação na cultura escrita.” (2004, p. 107).

Segundo Soares (2017, p. 36):

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento...

Soares (2017) destaca ainda que os conceitos de alfabetização e letramento, embora interligados, são específicos, mas muitas vezes se mesclam e se confundem. Alfabetização possui sentido restrito, pois refere-se aos sujeitos que aprenderam o código escrito, enquanto que letramento se refere aos sujeitos que aprenderam a ler e escrever e o fazem.

Neste mesmo sentido a autora afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema de atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.(SOARES, 2017, p. 44-45).

A autora ainda complementa esta afirmação, dizendo que os dois termos são indissociáveis e que “é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando

alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos”. (SOARES, 2017, p. 46).

Quando dizemos que devemos trabalhar a especificidade da alfabetização em contextos de letramento, isso significa contemplar o ensino da escrita em sua totalidade. Sabendo que a escrita se materializa nas práticas sociais dos gêneros discursivos, torna-se, então, fundamental o trabalho com textos na alfabetização e letramento.

Ainda sobre o uso de textos na alfabetização, temos a seguinte afirmação de Klein:

O estudo do texto como objeto linguístico implica levar em consideração duas dimensões que comungam intimamente: o código e o sentido que se quer produzir. O desenvolvimento do trabalho pedagógico com o código deve estar assentado no texto, pois aquele nada mais é do que o suporte material para a produção do sentido. Descolado da produção do sentido, o código perde sua razão de existir. (KLEIN, 2015, p.10)

Neste contexto, o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

1.1 Expectativas de Aprendizagem no Ensino Fundamental I

O Ensino Fundamental de 09 anos é a etapa mais longa da Educação Básica. A Lei 11274 de 06/04/2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e vem regulamentar o Ensino Fundamental de 09 anos, estabelecendo a sua divisão em dois ciclos: Anos Iniciais ou Ensino Fundamental I, que abrange do 1º ao 5º ano, e Anos Finais ou Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º ano.

Além da LDB, o Ensino Fundamental é regido por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei 10172 de 2001), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), e as legislações de cada sistema de ensino.

Quando o Ensino Fundamental de 09 anos foi implantado, a alfabetização compreendia a fase do 1º ao 3º ano, mas hoje, com a Nova Base Curricular Comum, aprovada

em dezembro de 2017, os alunos deverão estar alfabetizados ao final do 2º ano, diminuindo, assim, o período de alfabetização.

Neste trabalho, nosso foco será o material utilizado no 5º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, último ano dos anos iniciais, no ensino municipal da cidade de Ilha Solteira, no interior do estado de São Paulo.

O Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, no município de Ilha Solteira, conta com 03 escolas municipais. Não existe, no município, escolas de Ensino Fundamental I na rede estadual.

A rede municipal de ensino de Ilha Solteira - SP, apesar de adotar as edições didáticas do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático para todas as disciplinas, o município adota para o ensino de Língua Portuguesa os materiais do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo. E, é baseado neste material, que são traçadas as metas de ensino, bem como as expectativas de aprendizagem dos alunos.

Para apoiar o trabalho realizado nas cinco mil escolas estaduais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica CGEB, um currículo base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a medida, a Educação pretende fornecer uma base comum de conhecimentos e competências que, utilizada por professores e gestores das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas, permita que essas unidades funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos. Para tanto, elaboraram o documento Orientações Didáticas sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa. Estas orientações são também utilizadas pelas escolas municipais que aderiram ao programa Ler e Escrever, da Secretaria de Educação de São Paulo.

Então, o que seriam essas Expectativas de Aprendizagem? De acordo com este documento:

As expectativas definem as intenções básicas de aprendizagem de um determinado processo de ensino para um determinado período de tempo. Dito de outro modo, as expectativas definem a proficiência mínima que se pretende que seja constituída pelo aluno ao final de um processo de ensino específico, o qual pode ser determinado por diferentes períodos de tempo (mês, semestre, ano, segmento de ensino, por exemplo). No caso das expectativas em foco, o período corresponde a cada ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As expectativas definem, portanto, a proficiência básica – e fundamental - que se pretende que o aluno construa no período determinado, e não o máximo possível a ser conseguido. (Secretaria de Educação-SP, 2013, p. 5).

A definição destas expectativas deve ser compreendida como um procedimento fundamental para orientar o processo de ensino, definindo, assim, o que se pretende que o aluno aprenda, relacionando com todas as concepções que orientam o trabalho educativo em sala de aula cotidianamente.

Estas expectativas do Ensino Fundamental I, de Língua Portuguesa, giram em torno da comunicação oral, da leitura e da escrita. Na oralidade o foco é capacitar os alunos em seus discursos, adequando às diferentes situações de comunicação oral. Na leitura, a expectativa é que o aluno consiga ler diferentes textos, considerando os gêneros textuais e seus propósitos comunicativos. Em relação à escrita, o objetivo é que os alunos sejam capazes de redigir textos, adequando-os às mais diversas situações de comunicação, levando em consideração para quem e para que escrever.

Quadro 2 – As expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Ler por si mesmo textos conhecidos tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito.	Ler por si mesmo textos conhecidos tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito.	Ler por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, instrucionais, notícias, reportagens, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita	Ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como, por exemplo, contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas. Poemas, textos teatrais, da esfera jornalística, etc), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita.	Ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como, por exemplo, contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas. Poemas, textos teatrais, da esfera jornalística, etc), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita.

Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – versão 2013

No quadro acima, apresentamos as expectativas em relação à leitura e podemos observar que elas são iguais para 1º e 2º ano, o que corresponde à alfabetização propriamente dita e voltam a se repetir no 4º e 5º ano, final do ciclo. O que vai diferenciar o trabalho com os gêneros propostos será o aprofundamento que o professor fará em sala de aula.

Para que o trabalho em sala de aula atinja objetivos propostos nas expectativas, é necessário que: saibamos como o aprendizado acontece, pois assim poderemos definir os procedimentos metodológicos adequados às necessidades de nossos alunos; precisamos conhecer nosso objeto de ensino, suas características, para podermos adequar as atividades às possibilidades de aprendizagem dos alunos; e ainda sabermos identificar quais conteúdos que serão ensinados. Cada um desses aspectos foi considerado na definição das expectativas de aprendizagem em questão.

Os critérios de seleção dos conteúdos destas expectativas relacionam-se com a proficiência leitora pretendida para o aluno. O domínio da linguagem verbal é condição de cidadania e esse domínio refere-se a todos os conhecimentos que o aluno precisa para a prática da linguagem necessária às diversas situações sociais de comunicação.

Quando se trata da linguagem verbal, em Língua Portuguesa, foi considerado que as capacidades, procedimentos e comportamentos estarão sempre ligados ao objeto de ensino: à linguagem verbal e suas práticas de leitura, produção de textos escritos, de escuta e fala de textos orais, de reflexão linguística sobre ambas as práticas e sobre os aspectos da linguagem verbal.

O objetivo principal ao se definir as expectativas de aprendizagem é o desenvolvimento potencial do aluno, por meio do desenvolvimento das competências pessoais e cognitivas, e para isso é necessário a fundamentação de propostas curriculares que permitam a articulação entre o agir e refletir (competências) e que promovam o saber-fazer (habilidades).

Para que habilidades e competências sejam desenvolvidas, as expectativas de aprendizagem devem conter dois princípios básicos: articulação e progressão. Nestas expectativas, propostas pelo Programa Ler e Escrever, se formos avaliar a progressão, podemos observar que ela se faz presente, do 1º ao 5º ano. Dessa maneira, ao estabelecermos a progressão das expectativas ao longo dos anos de escolaridade, também o grau de independência com que se espera que o aluno realize as diferentes tarefas foi considerado – o que revela qual aprendizagem se espera para aquele momento, assim como o nível da capacidade requerida.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as expectativas de aprendizagem para o 5º ano do Ensino Fundamental são:

Quadro 3 – Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa – 5º ano

Ao final do 5º ano dos Anos Iniciais, o aluno deverá ser capaz de:

- participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tanto as menos formais, quanto as mais formais (como seminários, mesas-redondas, apresentações orais de resultados de estudo, debates, entre outros): ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, justificando suas respostas, explicando e compreendendo explicações, manifestando e acolhendo opiniões, argumentando e contra-argumentando;
- participar de debates sobre temas da atualidade alimentados por pesquisas próprias em jornais, revistas e outras fontes;
- planejar e participar de situações mais formais de uso da linguagem oral no âmbito escolar (como seminários, mesas-redondas, apresentações orais de resultados de estudo, debates, entre outros), sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita e recursos para organizar sua exposição;
- apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura em diferentes situações como, por exemplo, a Roda de Leitores;
- ler textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (como, por exemplo, textos de enciclopédias, textos que circulam na internet, publicados em jornais impressos, revistas etc.), em parceria ou individualmente;
- utilizar – no processo de ler para estudar ou de informar-se para produzir novos textos procedimentos como: copiar a informação que interessa, grifar trechos, fazer anotações, organizar esquemas que sintetizem as ideias mais importantes do texto e as relações entre elas etc.;
- selecionar textos no processo de estudo e pesquisa, em diferentes fontes apoiando-se em títulos, subtítulos, imagens, negritos, em parceria ou individualmente;
- ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, textos teatrais, da esfera jornalística etc.), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita;
- no processo de leitura de textos utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão (como, por exemplo, pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes, entre outros procedimentos);
- reescrever, em parceria ou individualmente, histórias conhecidas, modificando o narrador ou o tempo ou o lugar, recuperando as características da linguagem escrita e do registro literário;
- produzir textos de autoria em parceria ou individualmente (como, por exemplo, cartas de leitor; indicações literárias; textos expositivos sobre temas estudados em classe; textos da esfera jornalística dentro de projetos de produção de jornais – murais ou impressos), utilizando recursos da linguagem escrita e o registro adequado ao texto (jornalístico, acadêmico-escolar etc);
- produzir contos de autoria, em parceria ou individualmente, utilizando recursos da linguagem escrita e do registro literário;
- no processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; textualizar, utilizando-se de rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais;
- participar de situações de revisão de textos realizadas coletivamente, em parceria com colegas ou individualmente considerando em diferentes momentos as questões da textualidade (coerência, coesão – incluindo-se a pontuação), e a ortografia, depois de finalizada a primeira versão.

FONTE: (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, Ler e Escrever, Professor - 5º ano, volume único, 2015, p. 20-21).

É importante ressaltar que ao observar as expectativas de aprendizagem para Língua Portuguesa, apresentadas no quadro acima, percebemos que elas se orientam em torno da comunicação oral, da leitura e da escrita.

Quanto à oralidade, as expectativas são que os alunos sejam capazes de adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, observando o contexto e seus interlocutores.

Em relação à leitura, o objetivo é que os alunos se habilitem a ler diferentes textos, considerando as características dos gêneros textuais e seus propósitos comunicativos.

Quanto à escrita, espera-se que os alunos, ao escreverem, deverão ser capazes de redigir textos diversos, adequando-os às diferentes situações de comunicação, às intenções de quem escreve e aos destinatários.

Todas estas expectativas é que norteiam todo o trabalho proposto pelo material analisado.

No segundo capítulo, quando abordaremos o material didático do Programa Ler e Escrever, retomaremos ao uso dessas expectativas em sala de aula.

1.2 Letramento literário no Ensino Fundamental I

O processo de escolarização da alfabetização ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, embora tenha permitido o acesso de muitos à alfabetização, serviu também para separar as pessoas de sua cultura local. O processo de ensino da leitura e da escrita deixou de se basear em textos do uso cotidiano e passou a utilizar-se de materiais de uso apenas escolar. O letramento, como prática social da leitura e da escrita, dá lugar ao letramento puramente escolar e separa o processo de aprendizagem das reais situações de interlocuções.

Segundo Soares (2010) essa relação entre escolarização e letramento controla muito mais do que expande as práticas de letramento, pois desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora da escola. O que passou a acontecer na escola foi a aprendizagem de uma escrita para qual a produção de textos passou a ser apenas uma demonstração de habilidades em grafar palavras.

Apesar de estarmos falando de práticas de alfabetização e letramento do século XVIII e XIX, essa forma de alfabetizar parece ainda estar bem presente nos dias atuais.

Numa sociedade atual, totalmente grafocêntrica, as habilidades de leitura e escrita são imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania. Alfabetizar deixou de ser apenas

codificar e decodificar. O conceito de alfabetização se modifica historicamente e conforme Mortatti (2004), se considerarmos o critério utilizado pelos censos populacionais para definir o que é ser alfabetizado, essa definição vai da declaração sobre a capacidade de ler e escrever, nos censos até 1940, até a capacidade de ler e escrever um bilhete simples no censo de 2000.

Ainda sobre a alfabetização e letramento, Soares afirma que:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2017, p.47)

Tendo em vista que a escrita se materializa nas diversas práticas sociais em gêneros discursivos diversos, o estudo do texto se configura como peça chave no ensino da escrita.

É preciso ainda, ao pensar em alfabetização e sua relação com os gêneros discursivos, considerar que não é qualquer gênero que possibilitará ao aluno apropriar-se das especificidades da escrita e o trabalho com gênero não deverá substituir o ensino dos conteúdos específicos.

Para entendermos o letramento literário, precisamos ter em mente que há vários níveis e diferentes tipos de letramento, pois mesmo um analfabeto poderá ter algum processo de letramento.

O letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e foi assim definido por Cosson:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p.12)

O conceito de letramento literário abrange não somente os textos valorizados pela cultura letrada. As práticas de letramento literário pressupõem todas as práticas que envolvem

a escrita literária, cujo traço essencial é a marca de ficcionalidade. Tendo isso em vista, podemos afirmar que os alunos estão plenamente inseridos em eventos de letramento literário, embora tenham outros objetivos.

A escola precisa reconhecer que letramento são práticas plurais e situadas, e sendo de tal forma, a escola torna-se uma mediadora no processo de apropriação de significados. A escola é uma instituição autorizada e legitimada em toda a sociedade letrada e as práticas de letramento no ambiente escolar devem concorrer junto com as práticas de letramento dos alunos.

Os professores, como mediadores, precisam encontrar formas que extrapolem o uso do livro didático, que envolvam escolhas da escola, do professor. Partindo disso, acreditamos ser mais pertinente escolhas acerca do espaço social do aluno envolvendo as leituras canônicas do ensino formal e as leituras literárias não canônicas provenientes de contextos menos formais, e ainda, as ferramentas necessárias para uma leitura literária precisam ser explicitadas. Não apenas através do livro didático ou de aulas unicamente focadas em periodização literária e uso de textos fragmentados, mas através de uma leitura crítica capaz de relacionar a bagagem de leitura do sujeito leitor sobre o texto lido, de modo que o sujeito possa se posicionar ante a obra.

Ainda sobre a leitura literária na escola:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

Outro aspecto importante em relação ao letramento literário diz respeito à seleção das obras e textos a serem utilizados em sala de aula. Há muitos fatores que determinam essa escolha: os ditames dos programas que ditam o que deve ser lido de acordo com os fins educacionais; a legibilidade dos textos, que separa o leitor por faixa etária ou série escolar; as condições de leitura oferecidas pela escola, como espaços de leitura, acesso ao acervo; e o mais importante: o mediador ou professor: o livro que ele leu ou lê acaba, invariavelmente, na mão do aluno, ou simplesmente segue sempre o mesmo repertório, ou os cânones. Diante disso tudo, a seleção de obras literárias tem seguido as mais variadas direções. Sobre os cânones:

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. (COSSON, 2014, p. 34).

Portanto, deve haver um equilíbrio entre o cânone e o contemporâneo. Além disso, as obras devem ser diversificadas, pois cada uma traz um olhar, um modo de ver e de representar o mundo. Portanto, o professor, ao fazer a seleção do que será oferecido aos seus alunos, não poderá desprezar o cânone, não se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos e também deverá aplicar o princípio da diversidade. Resta à escola e ao professor mediador da leitura literária oferecer atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, levando a escola a cumprir o seu papel de formação do leitor literário.

Para que isso ocorra, o educador precisa ampliar seu repertório linguístico, bem como refletir sobre suas práticas literárias, utilizando-as de maneira funcional em sala de aula, porém sem esquecer de envolver os alunos prazerosamente por diversas linguagens, sejam elas corporal, imagética ou musical, construindo a relação do leitor com o livro (BRASIL, 2005).

Conhecer as práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento literários presentes em diferentes âmbitos sociais podem contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maiores.

A leitura literária estabelece um elo entre o sujeito e o texto e, na medida em que essa relação se constrói, o conhecimento se torna a ponte entre um e outro. Para Cosson (2014), é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola. Não é apenas na instituição escolar que temos contatos com textos literários, entretanto, é a instituição escolar que legitima o processo de ensinar e aprender, e é por sua legitimidade que a escola é para nós um

campo de suma importância, já que muitos têm apenas nesse período a oportunidade de contato com textos de toda ordem, inclusive os literários.

É necessário e primordial que as escolas possam empregar textos literários para promover uma aprendizagem centrada na aquisição de conhecimento, na apreciação estética, a qual esses textos exigem, e não na simples decodificação de informações. Este é o real trabalho que precisamos assumir.

1.3 Formação e capacitação docente para o ensino de leitura literária

Partindo do pressuposto de que só se pode ensinar aquilo que se aprendeu, para que alguém possa ensinar a ler ou a despertar o gosto pela leitura, deve primeiramente ser ele mesmo um leitor. Muitos teóricos e estudiosos são unânimes em afirmar que só pode desenvolver ou incentivar a leitura, aquele professor que, no decorrer de sua formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura.

No Brasil, pesquisadores defendem a melhoria do perfil de um professor que tem a tarefa de formar leitores. Lajolo também pensa assim, “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (1988, p. 53). Continuando, a autora acrescenta: “primeiro requisito, portanto para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (1988, p. 54).

Vale ressaltar ainda que os professores não necessitam de formação continuada apenas, necessitam de compreensão de seu papel de mediador de leitura. Se esse professor não estiver consciente de seu papel, nenhuma capacitação ou curso o fará sentir-se um mediador. Se os professores não gostam de ler como podem incentivar esse hábito? Se não têm familiaridade com várias modalidades de texto, como promoverão a diversidade cultural da literatura, pergunta Lajolo (1988). Kleiman (2015, p. 21), por sua vez, lamenta que a “própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”.

Voltamos a frisar, se o professor não tem familiaridade com o universo da leitura, não terá condições de mediar o acesso a tal universo. Isso significa que esse professor não-leitor, que não possui aptidão nem consciência da centralidade da experiência leitora na formação de um indivíduo, muitas vezes, se verterá por caminhos mais cômodos, tais como a visão apenas gramatical ou instrumental de língua. Por tudo isso a importância de se pensar na formação do

formador de leitores nasce, da convicção de que essa função tão específica e delicada envolve não apenas domínios de conteúdos e técnicas, mas, sobretudo paixão e respeito pelos livros. É preciso levar os professores a vivenciarem o fato de que saber ler e gostar de ler é fundamental para formar leitores.

Em trabalho da década de 1990, Lajolo (2007, p. 108) avaliou o pequeno e frágil domínio da literatura por parte de profissionais da educação. Apesar da relativa antiguidade das pesquisas de que trata Lajolo, infelizmente o acerto das observações e a realidade sobre a qual elas se voltavam não mudaram muito.

No que diz respeito à formação inicial dos professores que atuam no Ensino Fundamental I, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação e suas alterações, os mesmos deverão ser licenciados em Pedagogia com ênfase nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas, nem sempre foi assim.

Desde a escolarização da alfabetização, a formação do professor que atua na educação básica passou por muitas transformações e regulamentações. A formação de professores, nos últimos anos tem despertado muitas discussões no mundo acadêmico. Os cursos de licenciatura que oferecem essa formação ao professor para sua atuação na educação básica, permanecem, desde sua origem, sem alterações significativas no modelo e no currículo. Para entendermos melhor essas transformações, faremos um breve histórico.

A formação de professores para o ensino básico surgiu no início do século XX, nos anos 1930, nas faculdades de Filosofia, na fórmula 3 + 1, ou seja, três anos de formação em disciplinas específicas para bacharéis e mais um ano com disciplinas da área educacional, ou disciplinas pedagógicas. Esse modelo permaneceu até os anos 1960. As mudanças ocorridas no país a partir dos anos 1950, resultaram na promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira LDB, Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), que trata do processo de formação do Magistério. Ainda nos anos 1960, a Lei 5.540/68, vem tratar da reforma Universitária no país, ainda mantém os cursos de professores de curta duração, mas inclui que a formação de professores seria oferecida, em nível superior, em faculdades de educação.

No início dos anos 1970, houve uma reformulação nos cursos de licenciatura, com a promulgação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), sendo discutida a necessidade de formar um professor tecnicamente competente, visando ao treinamento e a formação de um professor executor de tarefas. Nos anos 1980, a formação de professores já buscava distanciar-se da formação centrada nos métodos de treinamento e já havia uma preocupação em formar

educadores críticos e conscientes de seu papel na educação. Nessa época surge a figura do educador, representando uma oposição ao papel do técnico em educação.

Já em meados dos anos 1990, com o surgimento da atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), surge também a necessidade de repensar a formação de professores, principalmente quando esta lei indica a associação de teoria e prática. (Art. 65), o que levou a revisão dos currículos, levando ao repensar da separação das disciplinas específicas e pedagógicas.

Ainda nos finais dos anos 1990, a atual LDB propõe alterações nos cursos de formação de professores e em decorrência disso, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as Diretrizes para cada curso de licenciatura, dando maior flexibilidade na organização curricular destes cursos.

Apesar de todas as transformações ocorridas nos cursos de formação de professores, o cenário atual ainda é muito preocupante. Os cursos de licenciatura ainda são vistos como segunda opção e a procura por estes cursos está em pleno declínio, além do grande descontentamento de professores de diferentes períodos da carreira com a profissão.

Hoje o grande problema dos cursos de formação de professores está sendo o número de candidatos escassos, pouco motivados e com graves problemas na formação básica. Tudo isso vem se tornando um drama da leitura no Brasil, um círculo: os alunos com má formação na educação básica migram para um curso de licenciatura mais acessível e menos exigente e que exige menos desse aluno, formando um professor que não gosta de ler e não está preparado para formar leitores.

Diante desta situação, devemos pensar em como melhorar o repertório desse professor, tanto na formação inicial como na continuada.

Em relação aos professores que atuam no ensino Fundamental I, da cidade de Ilha Solteira, e mais especificamente, dos professores da EMEF Professor Paulo Freire, e de acordo com a análise dos prontuários dos mesmos, disponíveis na Secretaria da Escola, temos o seguinte perfil: atualmente a escola conta com 17 salas de 1º ao 5º ano. Os professores que atuam nestas salas, em sua totalidade, possuem formação em Pedagogia com ênfase nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. A maioria possuem cursos de pós-graduação em áreas da Neuropedagogia, Psicopedagogia e outros. Dos 17 professores que atuam em sala de aula, 13 são efetivos e 4 contratados.

Quanto à formação continuada, praticamente todos tiveram formação para utilizarem o material didático Ler e Escrever. Por ser um material fornecido pelo Estado, durante sua

implantação foram realizadas formações na Diretoria de Ensino, com os coordenadores e alguns formadores e essa formação era repassada aos professores através de cursos durante as horas de Orientação Técnica - OT ou Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC.

Por ser um material que surgiu na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, uma equipe de professores recebeu formação sobre a utilização deste Programa para atuarem a nível de Diretoria de Ensino, com a finalidade de repassarem essa formação aos demais professores. Esses professores, denominados Formadores do Ler e Escrever, participavam de reuniões semanais ou mensais, onde era estudado a aplicação do material e suas atividades. Esses Professores Formadores tinham a responsabilidade de repassar essa formação aos Professores Coordenadores das unidades escolares que repassavam para os professores de sala de aula.

Nessas capacitações, além do estudo do material e suas atividades, também se discutia a viabilidade das atividades e sua aplicação em sala de aula. Desta forma, o material, desde sua implantação passou por algumas modificações e ajustes. Todo esse processo de formação será mais detalhado no capítulo 2, quando trataremos do Programa Ler e Escrever.

Os professores da rede municipal de Ilha Solteira contam atualmente com a formação continuada, em momentos de Orientação Técnica, uma vez por semana. Contam ainda com a orientação em sua rotina diária, através dos Coordenadores. Cada escola possui dois coordenadores, um do ciclo I, 1º ao 3º ano, e outro do Ciclo II, do 4º ao 5º ano. A função desses Coordenadores é acompanhar a rotina diária de sala de aula e orientar os professores na utilização de todo material didático, atividades diárias e avaliações bimestrais. Para isso, os coordenadores recebem orientações e formações através da Secretaria Municipal de Educação.

2. PROGRAMA LER E ESCREVER

2.1 Antecedentes do Programa Ler e Escrever

Para compreendermos o surgimento do Programa Ler e Escrever, precisamos retroceder no tempo e na história dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 1983, após o fim da ditadura militar, o governo de São Paulo publicou o Decreto Estadual nº 21.833 de 21 de dezembro de 1983, onde criou o Ciclo Básico da Educação:

Artigo 1º - É instituído, no ensino de 1º grau das escolas da rede estadual, o Ciclo Básico com as seguintes finalidades:

- I – assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;
- II – proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;
- III – garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. (Decreto nº 21833 de 28 de dezembro de 1983).

Apesar da implantação do Ciclo Básico a partir de 1984, durante muitos anos a evasão escolar e a reprovação andaram juntas, como mostra a tabela abaixo (MEC, 2001):

Tabela 1 – Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

* nos anos de 1997 e 1998, algumas Secretarias de Educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previstos na LDFEN.

A implantação dos ciclos, em São Paulo, teve caráter político-pedagógico e, como podemos verificar na tabela acima, não conseguiu evitar o problema da reprovação. A redemocratização deu origem a debates sobre a necessidade de uma escola que garantisse o acesso e a permanência dos alunos, bem como a necessidade de investimento na qualidade do ensino.

Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) resolveu investir na formação profissional em serviço, criando, a partir de então, programas de formação em serviço.

Para orientar os professores para melhor atuarem sob a nova ótica da não reprovação nos primeiros anos de alfabetização, a Secretaria Estadual de Educação iniciou seus investimentos na formação de professores, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Projetos e Programas que antecederam o Programa Ler e Escrever

PROJETO	PERÍODO	CARACTERÍSTICA
<i>Projeto Ipê</i>	1984 - 1992	Programas de TV e Rádio, apresentado por fascículos. Perguntas e dúvidas eram encaminhadas por telefone.
<i>Por uma Alfabetização sem Fracasso</i>	1988 - 1991	Curso de formação para professores
<i>Alfabetização Teoria e Prática</i>	1992 - 1994	Curso para professores alfabetizadores
<i>Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida / PROFA</i>	2003 - 2008	Curso de 180 horas para professores

O *Projeto Ipê* (1984 – 1992) foi o primeiro a ser implantado, com o objetivo de ajustar as práticas de sala de aula à nova concepção de ensino e de aprendizagem, como descreve Souza:

O Projeto Ipê foi criado com a finalidade de propiciar ampla discussão sobre o ciclo básico com os professores e especialistas de educação. O projeto envolveu um sistema de multimeios: TV e material impresso. No ano de 1984, utilizou-se a Rádio Cultura como apoio. Segundo Palma Filho (1989), em 1984, foram levados ao ar vários programas dirigidos aos professores de ciclo básico, atingindo 74.679 profissionais. Em 1985 o foco do projeto foi direcionado para a atualização e aperfeiçoamento de professores especialistas em educação, envolvendo debates sobre temas educacionais em geral. Também nesse ano, foram organizados oito mil telepostos (postos de recepção organizados), atendendo 80 mil professores do ensino público. (SOUZA, 2006, p. 209).

Além da programação em TV, foram produzidos textos que discutiam sobre variados assuntos como: a seletividade da escola pública, o fracasso escolar, a função social da escola, a democratização e a qualidade do ensino.

O projeto *Por uma Alfabetização sem Fracasso* (1988 – 1991) foi um projeto que priorizou a formação de formadores em todas as Diretorias de Ensino (DE) e a produção de material para formação.

Seu objetivo era formar professores para compartilhar suas experiências de sala de aula com outros professores nos cursos de formação.

Participaram desta Projeto 300 alfabetizadores da Rede estadual e municipal de São Paulo. O trabalho de formação foi realizado por Telma Weisz (uma das idealizadoras e formadoras do Programa Ler e Escrever).

Duas obras foram utilizadas como referencial básico deste curso: *A Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e *Psicopedagogia da Língua Escrita*, de Ana Teberosky.

As estratégias metodológicas de formação eram compostas por três atividades: tematização da prática, replicar atividades a partir de um modelo, leitura e escrita profissional. Após o estudo de um capítulo (tematização da prática) em que se estudava os encaminhamentos ou descrição de uma atividade, esta deveria ser replicada.

Neste caso, não se tratava de replicar apenas pela imitação mecânica, pois ao replicar esperava-se, que ao reproduzir a atividade, os professores identificassem as condições objetivas criadas para sua realização, além dos procedimentos utilizados, estabelecendo relações entre esses procedimentos e as respostas dos alunos. Trata-se, pois, do modelo na perspectiva discutida por Ronca:

[...] acredita-se que não existe educação sem a participação de modelos, mas modelo é aqui compreendido como uma fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação; ele instiga o aluno a construir autonomia e a produzir pensamento original. Ao modelo caberia criar vínculos que possibilitem ao aluno pensar, decidir, perguntar e crescer e também construir [...] (RONCA, 2007, p. 57).

Após a realização das atividades com os alunos, os professores tinham que elaborar relatório crítico e reflexivo. Também era solicitada a filmagem das aulas onde eram replicadas as atividades propostas.

Outra ação do projeto *Por uma Alfabetização sem Fracasso* foi a produção de vídeos para auxiliar nas capacitações. O mais conhecido foi o “*Escrita e construção da escrita*”, amplamente divulgado nas escolas públicas, particulares e cursos de pedagogia do Brasil. Nestes vídeos, Telma Weisz entrevista várias crianças, propondo que elas escrevam e leiam.

Outra produção, também marcante, foram os vídeos do projeto “*Por traz das Letras*”. Esses vídeos analisam as práticas de sala de aula.

Um projeto mais curto, mas não menos importante, foi o “*Alfabetização Teoria e Prática*” (1993 – 1994), composto por curso destinado aos professores do ciclo básico, onde foram utilizados os vídeos de projeto “*Por traz das Letras*”. Com isso, o foco principal também foram as práticas de sala de aula.

Este projeto foi suspenso durante a mudança de governo do estado de São Paulo, quando a nova secretária de Educação optou por fazer uma parceria com as universidades.

De 2003 a 2008 aconteceu o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida PROFA*. Foi um programa realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) entre 2000 e 2002, mais conhecido como *PROFA*.

Este curso chegou a São Paulo em 2003, quando Gabriel Chalita assumiu a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Foi criado pelo MEC e contou com a participação de municípios de 21 estados brasileiros. Antes dele, o MEC desenvolveu o *Programa Parâmetros Curriculares em Ação*.

Os cursos do *Parâmetros Curriculares em Ação* foram organizados em módulos, por área de conhecimento e foram realizados nos polos de formação distribuídos por todo o Brasil, sob a coordenação da Rede Nacional de Formadores (RNF). O módulo Alfabetização tinha 32 horas, consideradas insuficientes pelos participantes do curso. Com isso, os grupos solicitaram ao MEC um curso que aprofundasse as questões sobre a alfabetização abordadas no *PCN em Ação*. Nascia, então, o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*. Mais uma vez, Telma Weisz foi convidada para atuar na supervisão pedagógica do programa.

O *PROFA* teve duração de 180 horas distribuídos em 3 módulos¹. O módulo 1 abordava os conteúdos que fundamentavam os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e a didática da alfabetização. O módulo 2 discutia situações didáticas de alfabetização de forma mais abrangente, incluindo leitura e produção de texto. O módulo 3 além de dar ênfase nas situações didáticas, discutia outros conteúdos de Língua Portuguesa.

Cada módulo era composto por materiais impressos para o formador e para os professores. Junto a esse material foram utilizados 37 programas de vídeos com registros de sala de aula e reuniões de estudo.

¹ Os cadernos dos três módulos estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinhabrasil/profa>.

Outro material que fazia parte do *PROFA* foram os trezentos textos literários que faziam parte da coletânea de textos e tinham como objetivo ampliar o universo de autores, oferecendo um modelo de leitor, além de aproximá-los da leitura.

A nível nacional o *PROFA* encerrou suas atividades em dezembro de 2002. Na Secretaria Municipal do Estado de São Paulo (SMESP) o programa só foi realizado em 2002, e na Secretaria de Educação do Estado (SEESP) em 2003. Quando o *PROFA* teve início na SEESP, o secretário Gabriel Chalita o batizou de “*Letra e Vida*”.

A partir de 2005 ocorreu uma expansão do atendimento do *PROFA* no estado. A Secretaria de Educação assinou convênio com vários municípios que estavam solicitando a participação no *Programa Letra e Vida*, chegando, neste período, a contar com quase 500 municípios.

Em 2007, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), o *Programa Ler e Escrever* foi criado e introduzido nas escolas da capital paulista.

2. 2 Histórico do Programa “Ler e Escrever”

O Programa Ler e Escrever – PLE - foi implantado nas escolas Estaduais de Ensino Fundamental I, na capital paulista, em 2007 e foi ampliado para todas as Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo em 2008 e em 2009 foi ampliado para o interior e litoral paulista. O Programa tinha como objetivo alfabetizar, até 2010, todos os alunos, com até oito anos de idade, do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental, Ciclo I.

O Programa originou-se a partir de 2003, quando foi implantado na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, o *Programa Letra e Vida*, originário do *Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA)*, de 2001.

O *Letra e Vida* destinava-se a professores alfabetizadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e a adesão ao programa era voluntária. O *Letra e Vida* também se destinava a formar profissionais para atuarem como formadores de professores.

Dando continuidade às ações de melhoria da educação, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) implementou o Currículo e Proposta Pedagógica da SEE-SP, publicando em 2007, o Guia de Orientações Curriculares e em seguida, a implantação do

Programa de Formação de Professores do Ler e Escrever, que posteriormente deu origem ao Programa Ler e Escrever.

Originário do *PROFA* e do *Letra e Vida*, o Ler e Escrever tem como objetivo romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorram os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e escrever.

As concepções do Programa Ler e Escrever são apresentadas na *Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*, de Kátia Bräkling, de 2013 e no Guia do Professor, que também apresenta textos de autores como: Délia Lerner, Emília Ferreiro e Telma Weisz, entre outros. Apresenta ainda abordagens sobre a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e sobre o letramento de Magda Soares. O PLE está embasado na linha teórica do construtivismo, que também sustenta e embasa o currículo educacional do Estado de São Paulo.

O Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, constituindo-se, dessa forma, uma política pública que busca promover a melhoria do ensino do Ciclo I do ensino fundamental de toda a rede estadual.

O Programa Ler e Escrever (PLE) desenvolve projetos que interferem diretamente no dia a dia da sala de aula e na gestão escolar, objetivando reverter o quadro de fracasso escolar e a precariedade da alfabetização e letramento no Ensino Fundamental e ainda propõe um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar, colocando em evidência as habilidades e competências leitora e escritora, especialmente a formação do leitor, tendo a multiplicidade de textos como objeto e meio para a aprendizagem.

Uma das ações implementadas no Programa Ler e Escrever refere-se à formação dos professores, que compreende a Formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores e Assistente Técnico Pedagógico – ATP), formação do Professor Coordenador e formação do professor regente.

Durante a implantação do projeto, que se iniciou em 2007, o Trio Gestor participava de encontros mensais com as formadoras do Programa. Os Professores Coordenadores recebiam formação contínua promovida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/FDE) e pelas Diretorias de Ensino. Os professores Coordenadores eram preparados para formar os professores do Ciclo I, do Ensino Fundamental. A formação do professor regente ainda é realizada pelo Professor Coordenador, em Horário de Trabalho

Pedagógico Coletivo (HTPC) e no acompanhamento das aulas, disponibilizando materiais pedagógicos e dando assessoria ao professor.

Um dos objetivos do Programa Ler e Escrever é apoiar o Professor Coordenador em seu papel formador de professores, além de criar condições adequadas para as mudanças que ocorrem em sala de aula.

O Programa Ler e Escrever ainda estabelece que o Trio Gestor (Supervisores, Diretores e Assistente Técnico Pedagógico) deverá ter ação efetiva sobre a aprendizagem dos alunos, na medida em que se responsabiliza por garantir, aos docentes e aos Professores Coordenadores, condições adequadas de trabalho, além de acompanhar a avaliação processual a ser realizada bimestralmente em todas as classes.

Essas ações são alimentadas nos encontros de formação continuada, mensal ou quinzenalmente, onde são oportunizadas reflexões sobre os processos pedagógicos em andamento, buscando-se, sempre, sua (re) construção.

Essa organização dá um caráter permanente às ações formativas do PLE e busca superar o problema da transitoriedade. Podemos, então, afirmar que no PLE o processo formativo ocorre da contextualização para a descontextualização; e a aprendizagem contínua faz com que novos conceitos sejam apropriados e se tornem instrumentais.

2.3 O material didático do “Programa Ler e Escrever”

Os materiais que compõem o Programa Ler e Escrever são os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para todos os professores de todos os anos, do 1º ao 5º ano; as Coletâneas de Atividades dos Alunos, inclusive para o Projeto Intensivo de Ciclo (PIC), que era previsto para os 3ºs e 5ºs anos, para alunos com defasagens de aprendizagem dentro do ciclo. Além desses materiais, todos os alunos recebem o Livro de Textos dos Alunos e, para os professores de 1º e 2º ano, o Caderno de Planejamento e Avaliação.

O Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) previa organização administrativa e curricular diferenciada, com o uso de materiais específicos aos que não alcançassem o nível necessário nos dois primeiros anos de escolarização (PIC de 4º ano). Para a fase final do Ciclo I do Ensino Fundamental, foi previsto o PIC de 5º ano, que substituiu a Recuperação do Ciclo I e teve por objetivo garantir que nenhum aluno concluísse o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, alfabetizado. O projeto PIC teve caráter emergencial e temporário.

O *Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, para o estado de São Paulo, conhecido como *Bolsa Alfabetização*, previa a atuação de universitários nas classes de alfabetização e PIC. Eram alunos de Pedagogia e Letras de instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas, para auxiliar o professor regente da classe, nas escolas estaduais, o que não se concretizou no município de Ilha Solteira.

Em fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei 11.274, determinando que o Ensino Fundamental no Brasil passasse a ter duração de nove anos e concedeu prazo até 2010 para que Estados, municípios e Distrito Federal implantassem o Ensino Fundamental obrigatório, com nove anos de duração. Considerando as demandas da própria rede, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou no começo de 2012 a organização de projetos na área de Matemática a serem desenvolvidos no âmbito da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB e ampliou as ações do Programa “Ler e Escrever” com a proposta do *Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI*, voltado aos professores de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, cuja formação de professores compreende o horário de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, conduzida pelo Professor Coordenador, que recebe apoio dos Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino.

Em 2014, foram publicados os materiais revisados e atualizados do primeiro, segundo e terceiro anos. E, em 2015, foi a vez dos materiais do quarto e quinto ano. As atividades de Matemática atualmente estão propostas no *EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais*, que compreende oito trajetórias hipotéticas de aprendizagem – THA, portanto oito unidades para cada ano. O “Ler e Escrever” apresenta atividades de Língua Portuguesa em volume único, que, anteriormente à revisão, eram divididas em dois volumes por ano e contemplavam a disciplina de Matemática.

Esses materiais didáticos foram complementados, em sua primeira etapa (2007), por um acervo literário para uso dos alunos, em sala de aula.

Os materiais do PLE sugerem um trabalho em sala de aula, através de Sequências Didáticas, atividades e Projetos organizados com progressão de dificuldades e encadeados entre si; ficando a critério do Professor e do Coordenador Pedagógico priorizar conteúdos e exercícios de acordo com as necessidades de cada turma.

Descreveremos, a seguir, os temas abordados nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas de cada ano (do 1º ao 5º ano), dando-nos uma visão geral da organização do material.

No Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 1º ano, o primeiro bloco “Introdução” traz os subtítulos: A criança e suas especificidades, Modelo de ensino e de aprendizagem, Concepção de alfabetização e A ação do professor. No segundo bloco “Expectativas de aprendizagem e avaliação”, serão abordadas as expectativas de aprendizagem, Avaliação das aprendizagens, Sondagem das hipóteses de escrita, e serão sugeridas listas e como encaminhar as sondagens. O terceiro bloco é sobre a rotina pedagógica do 1º e 2º semestres, que deve envolver, além dos projetos e sequências, a leitura de contos pelo professor, atividades envolvendo nomes dos alunos, atividades envolvendo a escrita de próprio punho pelos alunos (escrita de listas, títulos, legendas e outros textos previamente combinados ou pequenos textos que se sabem de cor), atividades de leitura dos alunos (localizar palavras em listas, acompanhar a leitura dos textos que se conhece de memória) e atividades de produção de textos a partir do ditado para o professor. O quarto bloco contém situações de aprendizagem que compõem a rotina do 1º ano, que são: cantos de atividades diversificadas: jogos de construção, faz de conta, desenho, leitura de livros, gibis, etc., situações de leitura pelo professor, o alfabeto, situações de leitura e escrita de nomes próprios, situações de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever, situações de escrita pelo aluno, situações de leitura pelo aluno, um projeto didático sobre brincadeiras tradicionais em 5 etapas para o primeiro semestre e um outro para o segundo semestre “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”, também em 5 etapas. Há um quinto bloco com “Textos complementares”. São dez textos dirigidos ao professor, além de oito anexos de atividades.

O material do segundo ano segue o mesmo padrão, apresentando o sumário e a divisão do guia em quatro blocos. No sumário, encontram-se o calendário e “como utilizar este guia”. O bloco 1 – Introdução – começa com o tema concepção de alfabetização, depois segue com os seguintes temas: as práticas sociais de leitura e de escrita na escola; ler e falar aquilo que leu e compreendeu; construir estratégias de leitura, mesmo quando ainda não sabem ler; por que ler textos diversos no segundo ano; por que é fundamental que o professor seja um modelo leitor; orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da leitura; linguagem escrita; sistema de escrita; aprender a ler e a escrever; intervenções que favorecem avanços; atividades que favorecem avanços; atividades que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita; alunos alfabéticos, outros nem tanto; por que propor atividades nas quais os alunos ditam o texto e o professor escreve; planejar escrever e revisar – as etapas do processo de produção de um texto; algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita e

escrita coletiva. O bloco 2 – Expectativas de aprendizagem e avaliação – abordará os assuntos: expectativas de aprendizagem; conhecer as hipóteses de escrita dos alunos; sondagem das hipóteses de escrita; listas sugeridas; avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita (sondagem das hipóteses de escrita); ensinar e avaliar; avaliação de ensino; o que fazer com aqueles alunos que parecem não avançar. O bloco 3 – Rotina pedagógica – traz: a organização de uma rotina de leitura e escrita; a rotina do 2º ano; dicas práticas para o planejamento do trabalho; em relação a produção de texto, leitura, comunicação oral e análise e reflexão sobre o sistema. E, por fim, o bloco 4 – Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano – são as atividades, sequências didáticas e projetos didáticos. As atividades totalizam 16 e se dividem entre escrita e leitura de nomes próprios, escrita com o professor, escrita do aluno, leitura do aluno, leitura pelo professor de textos literários e divulgação científica, o trabalho com listas, ditado ao professor, leitura compartilhada. Há também 6 atividades com parlendas na sessão “Atividades permanentes”. Em seguida, vem o projeto didático “Cantigas populares”, dividido em 5 etapas, totalizando 15 atividades. O produto final são livros com as cantigas favoritas da turma.

Outro projeto didático apresentado no material do 2º ano é “Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever”, dividido em 5 etapas. São 13 atividades, e o produto final é um livro de receitas de comidas típicas de festa junina. Há mais um projeto didático: “Anta, onça e outros animais do Pantanal. Ler para aprender”, este tem 6 etapas divididas em 18 atividades. O produto final é um mural, composto de fichas elaboradas pelos alunos com ilustrações e informações relativas à alimentação, peso e altura dos animais estudados e as curiosidades. Existem 3 sequências didáticas, a primeira “Era uma vez um conto de fadas”, dividida em 4 atividades, em que o professor lê um conto tradicional, e os alunos analisam um trecho do conto, ouvem a história em CD e ditam-na ao professor. A segunda sequência “Reescrita de contos de fadas” tem 8 atividades. Os alunos comparam duas versões de uma mesma história, as características das personagens e diálogos entre elas (apenas uma fala da personagem Chapeuzinho ao encontrar a vovó na cama) e ditam ao professor uma terceira versão do final do conto. Depois, com outro conto diferente, os discentes anotam características dos personagens e, em duplas, reescrevem-no. A terceira sequência “Ortografia” tem 6 atividades divididas em releitura com focalização, que é uma leitura voltada a uma questão ortográfica, como o uso do S e SS, por exemplo. Há também o ditado interativo que é quase como a releitura com focalização. No meio do ditado, o aluno

pode interromper para discutir alguma forma de escrever uma palavra, a separação entre palavras, segmentação e aglutinação de palavras.

O material do terceiro ano também está dividido em quatro blocos, sendo que o primeiro bloco trata das práticas sociais de leitura e escrita; o segundo apresenta as expectativas de aprendizagem e suas avaliações; o terceiro traz orientações para a rotina do terceiro ano e dicas de seu planejamento e o quarto bloco traz as propostas de situação didáticas para os dois semestres letivos. Para o primeiro semestre são dois projetos didáticos: “Jardim, um mundo pequeno para os animais pequenos”, com foco no ler para estudar e na produção de textos de apoio, e o projeto “Quem reescreve um conto, aprende um tanto! ”, voltado para reescrita e produção textual e duas sequências didáticas de ortografia e pontuação. No segundo semestre, apresenta um Projeto didático: “Animais do mar”, que envolve a leitura de textos de divulgação científica e produção de textos sobre o que foi aprendido. Apresenta ainda duas sequências didáticas: “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, que tem como princípio norteador os procedimentos de estudo, ler para saber mais, permitindo ao aluno ampliar sua competência para estudar, formular perguntas, interessar-se e querer saber mais sobre o assunto. A outra sequência “Dicionário, o pai dos inteligentes”, que tem por objetivo apoiar os alunos na descoberta da função do dicionário e na compreensão de seu funcionamento, para que aprendam a utilizá-lo com autonomia.

O guia do 4º ano contém também as expectativas e avaliação de aprendizagem, orientações gerais para o desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos e as atividades. Para o 1º semestre são propostas atividades com a Sequência didática de Ortografia em 08 etapas, sobre o uso de R e RR, o U no final dos verbos, ditado interativo, som nasal, uso do ÃO e AM no final dos verbos, substantivos e adjetivos, ÊS e ESA, releitura com focalização, jogo dos sete erros em texto, elaboração de cartaz, escrita de poema. Há o projeto didático “Confabulando com fábulas”, dividido em 6 etapas e 22 atividades, e o produto final é um livro de fábulas reescritas pelos alunos. Há ainda, neste 1º semestre, uma sequência didática “Produção e destino do lixo” dividida em 4 etapas e 11 atividades. Para o segundo semestre são propostas uma sequência didática de Pontuação, com quatro atividades: fragmentação do texto em frases e parágrafos, leitura compartilhada e discussão sobre usos dos sinais de pontuação, pontuação de um texto (em que os sinais dos diálogos foram omitidos) e discussão sobre pontuação; um Projeto Didático sobre Jornal, dividido em 6 etapas, com objetivo de produção de carta de leitor; sequência didática Produção de finais e

outras versões de Contos, em cinco etapas e Sequência didática “Mudanças de foco narrativo, tempo e lugar”, com o objetivo que os alunos aprendam a reescrever, em parceria ou individualmente, histórias conhecidas, modificando o narrador ou o tempo ou o lugar, recuperando as características da linguagem escrita e do registro literário.

O Guia do 5º ano, também está dividido em 4 blocos, o primeiro – Introdução – tem o texto “As práticas sociais de leitura e de escrita na escola”, que também está na introdução do 3º ano e no guia do 2º ano reformulado. Esse texto fala que o aprendizado da decifração foi durante muito tempo definido como processo de leitura e que hoje sabemos que não basta ler um texto em voz alta para compreendê-lo, pois ler é, acima de tudo, atribuir significado, mais uma vez reforça a concepção monológica, de que todo o sentido do texto está, ou no leitor, ou no próprio texto, apesar de falar sobre os usos sociais da leitura e escrita no contexto escolar: “Trata-se não mais de ensinar a língua, com regras e em partes isoladas, mas de incorporar as ações que envolvem textos e ocorrem no cotidiano.” (SÃO PAULO, 2015, p. 15). No segundo bloco, estão as expectativas de aprendizagem e avaliação. O terceiro bloco fala sobre “Situações que a rotina de Língua Portuguesa deve contemplar”, para o primeiro e segundo semestres. No quarto bloco, estão as orientações e situações didáticas. O bloco inicia-se com atividades permanentes que são desenvolvidas de modo habitual com certa periodicidade. Há as atividades permanentes de leitura, como a roda de jornal, que é a leitura compartilhada de notícias. Em seguida, para o 1º semestre, há uma sequência didática sobre ortografia e outra sobre pontuação. Existe também o Projeto Didático, “Contos de mistério”, e outra Sequência Didática de leitura, “Caminhos do verde”. Para o 2º semestre, há um projeto didático, o “Universo ao meu redor”, e uma sequência didática sobre “Cartas de leitor”. No primeiro bloco, sobre as práticas sociais de leitura e escrita, são abordados os usos sociais da leitura e da escrita, com o significado de ambas em situações cotidianas, como obter informações, preparar uma receita, pagar contas, fazer compras, dar notícias a pessoas distantes, fazer uma solicitação ou reclamação, anotar um recado entre tantas outras. Dessa maneira, o ensino da língua diferencia-se por não ensinar apenas regras e partes isoladas, mas de incorporar ações que envolvem textos.

Além das sequências didáticas e Projetos, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas de todos os anos, trazem sugestões de atividades permanentes de leitura, bem como sua periodicidade.

Também, em todos os guias é sugerida uma rotina diária, para melhor organizar o trabalho em sala de aula, contemplando, além dos projetos e sequências, a leitura pelo professor e a leitura pelo aluno.

Quanto aos gêneros textuais apresentados no material do PLE, há diversas atividades baseadas no uso dos gêneros, tanto em sequências didáticas quanto em projetos, e algumas em atividades independentes. Os objetivos apresentados nos guias para cada leitura são, por exemplo: ler para se divertir e divertir os outros (poema e piadas), ler para se divertir (quadrinhas), ler para participar de uma brincadeira (regra de jogo) e ler para se informar (curiosidades).

Em relação ao trabalho com gêneros textuais, Bronckart (2009) nos leva a refletir sobre o fato de que pode representar proveitosas situações de aprendizagens do uso social e real da língua portuguesa, principalmente com os gêneros que são utilizados nas múltiplas situações cotidianas, deixando claro que o mais importante não é o gênero pelo gênero, pois conhecer não é aprender, mas saber fazer uso do texto com autonomia, apropriar-se.

Em todos os Guias há a recomendação de leitura diária que deverá ser feita pelo professor, sendo indicado para cada ano alguns gêneros para esse momento. No primeiro ano é recomendada a leitura em voz alta pelo professor de gêneros como contos de fadas e populares, textos de divulgação científica, verbetes, textos explicativos e outros.

Após a análise dos gêneros apresentados em cada guia, pudemos observar que no Guia do Professor do 1º ano é privilegiado o uso de listas, como por exemplo, nas Situações de leitura e escrita de nomes. Nestes casos e nas sondagens para verificação da aprendizagem, as listas devem contemplar palavras do mesmo campo semântico e que façam parte do vocabulário dos alunos. Nas sondagens, a escrita deve sempre ser seguida pela leitura do aluno, para verificação se o aluno faz relação do que escreve com o que lê. Ainda no primeiro ano há um trabalho com legendas, gênero que circula na área jornalística. Este gênero faz parte do projeto didático “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”. Portanto, o foco no primeiro ano são as listas, presentes em dez atividades práticas, e as legendas em nove. Outros gêneros do primeiro ano são: agenda de aniversários, textos de divulgação científica, parlendas, poemas, adivinhas, histórias em quadrinhos, cantigas populares, convite, bilhetes, fábula, contos, curiosidades, receitas culinárias, dedicatórias; que aparecem em menor quantidade, sendo muitos apenas uma vez.

No Guia do Professor do segundo ano, encontramos a mesma indicação de leitura em voz alta apresentada no guia do primeiro ano.

Em relação a prevalência dos gêneros, no segundo ano, ainda aparece mais vezes atividades envolvendo listas. Os demais gêneros propostos são: contos, cantigas populares, textos de divulgação científica, receitas culinárias, poemas, curiosidades, bilhetes, convite, curiosidades, histórias em quadrinhos e outros.

No Guia do professor do terceiro ano, os gêneros mais abordados são os contos, com vinte e três atividades, e textos de divulgação científica, com vinte e duas atividades. Os demais gêneros são trabalhados de cinco a uma vez durante o ano. Pressupondo alunos mais experientes, já há um trabalho mais voltado para a produção e revisão de texto, além de aspectos ortográficos da língua portuguesa, inclusive a pontuação, trabalhada numa sequência didática com base em um conto. E ainda permanece a mesma indicação de leitura pelo professor presentes nos guias do primeiro e segundo ano.

No Guia do Professor do quarto ano o gênero em maior evidência são as fábulas, presentes em vinte duas atividades do Projeto Didático “Confabulando com Fábulas”, sendo ainda apresentadas mais de uma versão da mesma fábula. Neste ano há uma valorização maior das atividades orais, dando maior ênfase aos gêneros expositivos: seminários, exposição oral, valorizando as apresentações para a sala toda. No Projeto Didático “Jornal”, previsto para o segundo semestre, os alunos deverão finalizar o projeto com uma produção oral com destino escrito, ou seja, a produção de uma carta de leitor baseada em um texto jornalístico.

Em relação à leitura diária, no quarto ano, a recomendação é que se faça a leitura de textos literários, pelo menos três vezes por semana e leitura da Revista Recreio, duas vezes na semana.

No quinto ano, o que prevalece são atividades com textos de divulgação científica, verbetes e contos de mistério, além de textos jornalísticos e a carta de leitor. No decorrer do ano são trabalhados outros textos: poemas, notícias, relatos, crônicas, artigos de opinião, e outros. No guia ainda é proposto a realização de rodas de jornal, onde são realizadas atividades com gêneros da esfera jornalística, tanto na versão impressa como eletrônica, pois o jornal é um portador de gêneros.

Além dos Guias dos Professores e do Caderno de Atividades dos alunos, o material do PLE ainda conta com um Livro Texto dos Alunos. Este Livro Texto está dividido em três partes. Na primeira parte aparecem as parlendas, trava-línguas, adivinhas, canções, cantigas de roda, poemas e quadrinhas, apresentadas como “Textos para ler em voz alta, se emocionar e se divertir”. Na segunda parte, denominada “Histórias para rir, chorar, se divertir e se assombrar”, encontramos dez contos dos Irmãos Grimm, quatro contos de Hans Christian

Andersen, dois de Charles Perrault e um de Ítalo Calvino, além de quatro contos brasileiros, três lendas, treze fábulas e dois contos mitológicos. Na terceira parte são apresentados treze textos de divulgação científica, oito textos instrucionais (receitas), vinte e três textos sobre jogos e brincadeiras e quatro biografias.

Para leitura diária é proposto ao professor que escolha gêneros de acordo com os Projetos e sequências, sendo tanto de textos literários quanto de textos não literários.

Diante desta variedade de textos, o ensino torna-se significativo, pois os textos tornam-se frutos de situações reais de comunicação. Segundo Koch (2010), o estudo dos gêneros constitui-se em uma das contribuições mais importantes para o ensino da leitura e da escrita, pois somente quando os alunos dominarem os gêneros mais correntes da vida cotidiana, serão capazes de perceberem o jogo das manobras discursivas.

Para autores como Geraldi (2006), Lerner (2006), Schneuwly (2004), o trabalho a partir de Projetos e Sequências didáticas facilita o aprofundamento de conteúdos previamente definidos, durante um determinado período, de forma que contemple o ensino da leitura e pela leitura.

Em relação à gramática, Bakhtin (2011, p. 269), diz que “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema).”

Segundo Rojo (2004), o texto é utilizado para assegurar a leitura, a produção textual e a análise linguística. Ainda segundo Bronckart (2009), os gêneros estão em perpétuo movimento, e as fronteiras entre eles não estão bem estabelecidas, pois alguns novos tipos de textos podem ainda não ter recebido um nome consagrado e ser classificados em um gênero. O critério para identificar e classificar os gêneros é o das unidades e regras linguísticas específicas, pois um texto de um mesmo gênero pode ser composto por vários segmentos diferentes.

No Programa Ler e Escrever há diversas atividades que são desenvolvidas com base no uso de gêneros, sendo algumas nos projetos e sequências didáticas e outras em atividades independentes, priorizando determinados gêneros em cada ano.

Esse programa é objeto de estudo desta pesquisa, que tem por objetivo analisar o conteúdo do material didático do 5º ano do ensino fundamental I, mais especificamente o Projeto “Contos de Mistério”.

3. GÊNERO DISCURSIVO EM FOCO: “CONTOS DE MISTÉRIO”

Nos anos 1980, uma obra que ficou muito conhecida e se destacou em discussões referente ao ensino de Língua Portuguesa foi “O texto em Sala de Aula”, de 2006, organizada por João Wanderley Geraldi. Esta obra traz uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

Geraldi (2006), defende que o melhor caminho para o ensino da língua na escola é o texto. Em outra obra de sua autoria, “*Portos de Passagem*”, ele defende a ideia de que a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, deva ser o ponto central de todo o processo de ensino e aprendizagem sobre a língua. (GERALDI, 1991).

Para Geraldi existe diferença entre produção de texto e redação. Na redação, o aluno produz um texto para a escola, apenas para mostrar que sabe escrever, e na produção de texto deverá estar presente características específicas que devem considerar:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

Diante do exposto, podemos dizer que, na disciplina de Língua Portuguesa, o texto deve ser a unidade básica.

Entretanto, o grande desafio enfrentado pelo sistema educacional e pelos profissionais de educação, e principalmente pelo professor de Língua Portuguesa, é o de tentar superar ou amenizar um dos problemas do ambiente escolar: o desinteresse pela leitura.

Diante do contexto atual e de grande circulação de informações, é importante que o professor busque meios de resgatar o ato da leitura na escola e aproxime o aluno do universo literário, fazendo com que este aluno perceba que através de boas leituras ele estará construindo conhecimento e compreensão do mundo ao seu redor.

Muito importante também é que o professor, ao propor atividades de leitura, possa se utilizar de histórias que atraia o leitor, refletindo e investigando que tipos de gêneros textuais podem ser utilizados para possibilitar a participação e interação coletiva em sala de aula. Para isso deve contar com o emprego de gêneros da linguagem narrativa e discursiva que agucem a curiosidade e o interesse pelos textos.

Para Bakhtin (1992), entende-se por gênero discursivo toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, determinada pela sua situação de comunicação, sua finalidade comunicativa, sua temática e suas condições de produção e circulação.

Cabe à escola assumir a tarefa de contribuir para a formação de leitores e favorecer ações pedagógicas em que a leitura aconteça. A prática de leitura e interpretação colaboram para que aluno e professor possam estar em constante contato com diversos materiais informativos e gêneros textuais. Segundo Délia Lerner:

[...] o necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 18).

Essa reflexão nos mostra a importância da utilização de gêneros narrativos e discursivos na prática pedagógica, pois são produzidos dentro de um espaço social, servem de suporte à leitura e ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, além de fornecerem informações e propiciarem uma abordagem mais crítica e comunicativa de estudos.

Desta forma, a língua passa a ser concebida como processo de interação verbal, na qual a prática da leitura e escrita deixa de ser mecânica.

No cenário educacional brasileiro, o livro didático é importante instrumento de apoio ao trabalho do Professor e referência na formação dos mais de 50 milhões de crianças e adolescentes matriculados em Escolas públicas e privadas. O Brasil tem um dos programas mais avançados de aquisição de livros Escolares, que assegura a distribuição gratuita de milhões de exemplares às escolas públicas.

A ação de ler e interpretar um texto é desenvolvida na relação com o mundo, levando em conta que o processo de formação do leitor se inicia no momento em que o indivíduo consegue atribuir sentido ao mundo que o cerca, atitude esta que vai sendo desenvolvida durante toda a vida. A prática da leitura, como ato reflexivo, é um processo amplo, contínuo e ininterrupto. De acordo com Rojo, 2009, em se tratando do ensino e aprendizagem da leitura, para que o aluno leitor possa desenvolver práticas relevantes, além de ser capaz de selecionar os textos de que necessita para interagir nos diversos contextos em que precise atuar, a sua formação leitora deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades de leitura, como a localização ou cópia de informações, a verificação de hipóteses, a comparação e a generalização.

3.1 Proposta de trabalho do Programa Ler e Escrever para o 5º ano

Levando em consideração que a escola, e mais especificamente, a sala de aula, é um ambiente privilegiado de construção do conhecimento, faz-se necessário refletirmos sobre as atividades desenvolvidas e os recursos disponíveis para o trabalho docente neste espaço.

Neste sentido, o livro didático torna-se importante ferramenta de análise acadêmica, uma vez que seu uso cotidiano é prática regular nas salas de aula brasileiras, possuindo, este, editoração considerável, com altas tiragens do ponto de vista quantitativo (MUNAKATA, 2007). A maioria das escolas públicas utilizam o livro didático escolhido através das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É importante destacar ainda que, para grande parte do público estudantil, o acesso principal a impressos para a escolarização e letramento ocorre a partir do Livro didático, e fato semelhante acontece em relação aos professores, já que muitos têm, no Manual ou Livro do Professor o recurso mais acessível para ampliação de seu conhecimento teórico.

Em uma sociedade em que os recursos tecnológicos sofrem cada vez mais inovações e estão mais acessíveis às pessoas, o livro didático faz-se ainda muito presente e, muitas vezes, o mais importante na práxis pedagógica da sala de aula. Esse recurso pedagógico é tido ainda como o grande referencial por professores e alunos, o que acaba por levá-lo a adquirir tal relevância.

Segundo Silva:

O papel do livro didático na prática docente está voltado ao apoio à transmissão de conhecimentos, às tarefas realizadas em sala de aula, bem como ao reforço de informações que o aluno precisa, no momento em que está executando essas tarefas fora do ambiente escolar, principalmente em casa. No entanto, como afirma Perrenoud, tal objeto de ensino pode ser considerado também um entrave à prática docente, sobretudo quando a sua escolha não atende às especificidades da escola em que é utilizado. (SILVA, 2011, p. 47).

O material didático pode, também, ser visto como uma tarefa árdua para o professor, uma vez que a abordagem feita pelo manual didático pode não ser compatível com a realidade de uma dada comunidade escolar. Assim, o docente pode não saber lidar com a situação ou, como ocorre na maioria das vezes, não ter formação acadêmica para solucionar estas ocorrências. Muitas vezes funciona como uma fonte prática para o professor preparar suas aulas, pois, não dispõe de tempo para organizá-las, devido a sua extensa carga horária de

trabalho docente. Com este recurso pedagógico, fica fácil seguir uma sequência, um roteiro de trabalho na sala de aula, o que facilita muito a prática docente. No entanto, muitas vezes, o docente acaba também por perder sua voz, ficando subordinado aos manuais didáticos, pois não produz outros materiais adequados e favoráveis ao ensino de seus alunos.

Podemos afirmar, então, que o livro didático não é um material completo. Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias em seu trabalho na sala de aula e mostrar a seus alunos que nem tudo o que é abordado neste material deve ser entendido como fonte de legitimidade. Assim, o educador ajudará seus alunos a ter uma visão crítica sobre o que lhe é imposto através dos livros didáticos.

Ao professor compete, também, adequar as abordagens do material didático à realidade do aluno e da comunidade. Portanto, o livro didático deve ser visto como uma proposta de trabalho em sala de aula, mas não o único ou mais importante recurso pedagógico e seu uso deve ser adequado pelo professor à realidade dos alunos.

Ao utilizar o livro didático, o professor tem que ficar atento aos seus limites, pois mesmo que o livro apresente uma variedade de gêneros textuais, as suas análises podem ser deficientes, valorizando, por exemplo, a repetição ao invés da reflexão sobre o tema. A questão do letramento no livro didático ainda se dá de maneira confusa, pois há uma alternância entre aqueles que veem o texto como um código a ser decifrado e o leitor um agente passivo, e outros que apelam pela espontaneidade, abrindo mão de mencionar as estruturas textuais e as questões lexicais.

Os PCN de Língua Portuguesa entendem a língua materna como recurso para efetivar a participação social do aluno. Cabe, portanto, à escola o oferecimento de todos os recursos para que o aluno tenha acesso às modalidades linguísticas necessárias para sua formação social. Essa variedade linguística deve estar presente na sala de aula, através de materiais que o aluno utiliza no seu dia a dia e que fazem parte de sua cultura, utilizando para isso, elementos que não podem ser comportados pelo livro didático, como, por exemplo, exibição de filmes, músicas, passeios e visitas a museus, que servem para incrementar as aprendizagens e desenvolver no aluno seu senso estético e crítico.

O livro didático não pode ser o único suporte pedagógico, pois a variedade de textos reais possibilita que o aluno possa interagir com diferentes linguagens, contribuindo para a evolução de suas aprendizagens e contribuindo para aumentar seu nível de letramento.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a prática pedagógica se concentra na disciplina de Língua Portuguesa, na leitura e na escrita, e nesta direção é traçado o currículo

de cada série. Quando os níveis de leitura e escrita alfabética são alcançados, cabe ao professor desenvolver um trabalho voltado ao enriquecimento de vocabulário e superação das dificuldades acumuladas durante a fase de alfabetização.

O material didático a ser analisado neste trabalho faz parte do Programa Ler e Escrever (PLE) e não pertence ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escola em análise adota os livros do PNLD, mas na área de Língua Portuguesa optou por utilizar como ferramenta principal os materiais do PLE, através de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Os livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD são utilizados em atividades de apoio e complementares.

Os materiais do Programa Ler e Escrever, no início de seu lançamento abordavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas após algumas revisões, ficaram restritos a disciplina de Língua Portuguesa.

O Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, constituindo-se, dessa forma, uma política pública que busca promover a melhoria do ensino do Ciclo I do ensino fundamental de toda a rede estadual.

O Programa Ler e Escrever (PLE) desenvolve projetos que interferem diretamente no dia a dia da sala de aula e na gestão escolar, objetivando reverter o quadro de fracasso escolar e a precariedade da alfabetização e letramento no Ensino Fundamental e ainda propõe um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar, colocando em evidência as habilidades e competências leitora e escritora, especialmente a formação do leitor, tendo a multiplicidade de textos como objeto e meio para a aprendizagem.

Os materiais do PLE sugerem um trabalho em sala de aula, através de Sequências Didáticas, atividades e Projetos organizados com progressão de dificuldades e encadeados entre si; ficando a critério do Professor e do Coordenador Pedagógico priorizar conteúdos e exercícios de acordo com as necessidades de cada turma.

O material utilizado em sala de aula são: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (livro do professor) e a Coletânea de Atividades (livro do aluno), além do Livro Texto do aluno.

Também, em todos os guias é sugerida uma rotina diária, para melhor organizar o trabalho em sala de aula, contemplando, além dos projetos e sequências, a leitura pelo professor e a leitura pelo aluno.

Sugestão de rotina apresentada pelo Guia de Planejamento do 5º ano:

FIGURA 1 – Sugestão de Rotina Semanal – 1º semestre - 5º ano

1º Semestre

2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Leitura do Professor Texto literário ou não literário				
Projeto Contos de mistério	Sequência: Ortografia*	Projeto: Contos de mistério	Sequência: Pontuação*	Sequência: Caminhos do verde
Leitura Revista Galileu	Roda de Jornal			
INTERVALO/RECREIO				
Leitura pelo aluno Texto literário		Leitura pelo aluno Texto literário		Leitura pelo aluno Texto literário

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 5º ano. (2015, p. 26)

Nesta sugestão de Rotina Semanal, neste primeiro semestre, deve ser priorizado o trabalho com um Projeto Didático e três Sequências Didáticas. O Projeto “Contos de Mistério” será trabalhado duas vezes na semana. É importante ressaltar que esta é apenas uma sugestão, um modelo, devendo o professor ajustar esta rotina à realidade de sua sala de aula.

Em relação à organização da rotina o Guia propõe:

Parece-nos mais coerente que as modalidades organizativas sejam distribuídas ao longo da semana, de modo que os alunos tenham a oportunidade de conviver com a variedade de textos sugeridos. Além do mais, não seria produtivo organizar o trabalho com os dois projetos em um único semestre, pois são muitas as tarefas que tanto o professor quanto o aluno precisarão realizar. (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 5º ano, 2015, p.25).

Quanto aos gêneros textuais apresentados no material do PLE, há diversas atividades baseadas no uso dos gêneros, tanto em sequências didáticas quanto em projetos, e algumas em atividades independentes. Há também a sugestão de leitura diária feita pelo professor e a leitura pelo aluno. Os objetivos apresentados nos guias para cada leitura são, por exemplo: ler para se divertir e divertir os outros (poema e piadas), ler para se divertir (quadrinhas), ler para participar de uma brincadeira (regra de jogo) e ler para se informar (curiosidades).

Em relação ao trabalho com gêneros textuais, Bronckart (2009) nos leva a refletir sobre o fato de que pode representar proveitosas situações de aprendizagens do uso social e real da língua portuguesa, principalmente com os gêneros que são utilizados nas múltiplas situações cotidianas, deixando claro que o mais importante não é o gênero pelo gênero, pois conhecer não é aprender, mas saber fazer uso do texto com autonomia, apropriar-se.

Em todos os Guias há a recomendação de leitura diária que deverá ser feita pelo professor, sendo indicado para cada ano alguns gêneros para esse momento.

No quinto ano, o que prevalece são atividades com textos de divulgação científica, verbetes e contos de mistério, além de textos jornalísticos e a carta de leitor. No decorrer do ano são trabalhados outros textos: poemas, notícias, relatos, crônicas, artigos de opinião, e outros. No guia ainda é proposto a realização de rodas de jornal, onde são realizadas atividades com gêneros da esfera jornalística, tanto na versão impressa como eletrônica, pois o jornal é um portador de gêneros.

Neste trabalho nos deteremos em analisar o *Projeto Contos de Mistérios*, proposto, na Rotina de trabalho do Programa Ler e Escrever do 5º ano do ensino fundamental, para ser realizado durante o 1º semestre,

3.2 Análise das atividades propostas

No Guia do Programa Ler e Escrever encontramos os objetivos do *Projeto Contos de Mistério*:

Proporcionar orientação específica aos alunos para ler, interpretar e escrever seus contos de mistério; Reconhecer as características do gênero “conto de mistério”; Produzir contos de mistério considerando suas marcas linguísticas; Empregar recursos discursivos e textuais próprios do gênero na produção de seus próprios textos; Analisar os efeitos de sentido próprios do gênero “conto de mistério”; Desenvolver o comportamento do escritor; Aprender procedimentos de escrita, tais como planejar, textualizar e revisar. (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, 5º ano, 2015, p. 107).

Ainda no Guia, considerando a hipótese de o projeto ser realizado em duas aulas semanais, é sugerida uma duração prevista de quatro meses do projeto, pois ele está organizado em momentos específicos, os quais podem compreender mais de uma atividade, por estarem vinculadas a um mesmo objetivo.

Para finalização do projeto é sugerido também a produção de uma coletânea de contos de mistérios, de autoria dos alunos, bem como sua divulgação em outras séries e sua disponibilização no acervo da escola.

Para melhor visualização do Projeto, apresentamos o Quadro de organização geral do projeto, sugerido pelo Guia:

QUADRO 5 - Quadro de Organização geral do projeto didático

Etapa	Atividade
Etapa 1 – Para início de conversa.	Atividade 1 – Roda de conversa sobre o conhecimento dos alunos em relação aos contos de mistério.
Etapa 2 – Compartilhando o projeto.	Atividade 2 – Compartilhando e organizando o projeto.
Etapa 3 – Ampliando os saberes sobre contos de mistério.	Atividade 3A – Conhecendo um pouco mais os contos de mistério. Atividade 3B – Comparando dois contos de mistério. Atividade 3C – Ampliando o repertório: contos de mistério. Atividade 3D – Roda de leitura. Atividade 3E – Analisando aspectos linguísticos dos contos de mistério. Atividade 3F – Analisando os recursos linguísticos dos de mistério. Atividade 3G – Analisando o discurso nos contos de mistério.
Etapa 4 – Produzindo os contos de mistério, revisando os textos e adequando-os.	Atividade 4A – Produzindo coletivamente um conto de mistério. Atividade 4B – Escrevendo contos de mistério. Atividade 4C – Revisando e editorando os contos de mistério.
Etapa 5 – Edição e preparação final da coletânea de contos de mistério.	Atividade 5 – Organizando a coletânea.
Etapa 6 – Preparação da divulgação da coletânea de contos.	Atividade 6 – Divulgando o lançamento da coletânea.
Etapa 7 – Avaliação final do trabalho desenvolvido.	Atividade 7 – Avaliação final do trabalho.

FONTE: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 5º ano, 2015, p. 109, 110.

As etapas 1 e 2 do projeto, bem como suas orientações de desenvolvimento em sala de aula, estão presentes somente no Guia do professor. Na Coletânea de Atividades, do aluno, as

atividades do projeto Contos de Mistério iniciam-se na etapa 3, com a apresentação ao aluno do texto *O último cuba-libre*, de Marcos Rey.

Na etapa 1 do projeto são sugeridos alguns contos de mistério para serem utilizados nas leituras compartilhadas:

O Retrato Oval, de Edgard Allan Poe.
 A Caixa Retangular, de Edgard Allan Poe.
 O Último Pulo do Sapo, de Edgard Allan Poe.
 O Gato Preto, de Edgard Allan Poe.
 Os Crimes da Rua Morgue, de Edgard Allan Poe.
 Livro: Berenice Detetive, de João Carlos Marinho.
 Livro: Histórias de Detetive, de Conan Doyle, Medeiros e Albuquerque, Edgard Allan Poe, Jerônimo Monteiro, Marcos Rey e Edgar Wallace.
 Livro: O Gênio do Crime, de João Carlos Marinho.
 (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 5º ano, 2015, p. 111).

Nesta etapa o professor deverá escolher um conto de mistério para ler para os alunos. Após a leitura, deverá ser iniciada uma roda de conversa com os alunos para observar o conhecimento prévio sobre o gênero trabalhado, bem como começar a enumerar as características desse tipo de texto, analisando personagens, tempo, espaço e enredo.

Na etapa 2 será a vez de apresentar o projeto aos alunos, deixando claro os objetivos e o produto final, que no caso, é sugerida (p. 112) a confecção de uma coletânea de textos pertencentes ao gênero proposto, produzidos pelos alunos e que poderá fazer parte do acervo da biblioteca da escola. Deve ficar claro para os alunos as atividades que deverão fazer parte do projeto, como: “leitura de textos feita pelo professor; roda de leitores, na qual eles apresentarão contos de mistério que escolherem do acervo pessoal ou da sala de leitura da escola; atividades para a produção de contos de mistério.” (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, p. 113).

A atividade 3 A da etapa 3 do projeto está dividida em dois momentos: o primeiro corresponde a leitura compartilhada do texto de Marcos Rey, *O último cuba-libre*, que é apresentado tanto no livro do professor quanto no do aluno; e o segundo momento diz respeito à análise dos recursos discursivos. No guia do professor é colocada uma duração de duas aulas de 50 minutos, que poderá ser expandida, de acordo com a devolutiva dos alunos.

Durante a realização desta etapa, o guia do professor traz sugestões de todos os encaminhamentos a serem feitos, para direcionar o trabalho com o texto, desde a organização dos grupos em sala de aula, até mesmo as perguntas que deverão ser feitas aos alunos. Ainda nesta etapa, durante a leitura compartilhada do texto, o Guia apresenta orientações ao

professor, permitindo que o mesmo faça intervenções durante a leitura, a fim de ajudar os alunos a inferir significados, procurando corrigir equívocos que os alunos possam cometer e que possam atrapalhar a compreensão do texto.

Num segundo momento, referente à análise dos recursos discursivos, o professor procurará levantar junto aos alunos os elementos característicos deste gênero: conto de mistério. Após o levantamento destes elementos que devem ser registrados por escrito, sugere-se a confecção de um cartaz que deverá ficar exposto na sala de aula para orientar os alunos até o final do projeto. O Guia ainda apresenta ao professor alguns aspectos que devem ser observados pelos alunos no texto lido: o que aconteceu, quando e onde aconteceu, qual o enigma a resolver, quais são os personagens e suas características, quem narra os fatos, os tempos verbais utilizados e os recursos coesivos e expressões utilizadas para deixar o texto misterioso.

Na atividade 3 B, os alunos deverão comparar dois contos de mistério: o conto lido na etapa 1 do projeto e “*O último cuba-libre*”, de Marcos Rey, lido no início da etapa 3. Nesta atividade é sugerida a realização em duplas, onde os alunos deverão ler os dois contos e compará-los, descrevendo o que eles têm em comum e suas diferenças. Para isso, será preenchida uma tabela, disponível no livro do professor e do aluno. Após a realização da atividade pelos alunos, deverá ocorrer a socialização das respostas. Neste momento o professor deverá observar, conforme orientação no Guia (p. 133) se os alunos apontaram os seguintes aspectos: narrador, personagens, elementos de mistério, tema, fatos reais ou ficcionais.

Na sequência, na atividade 3 C, será lido pelos alunos e pelo professor o conto de mistério “*Se eu fosse Sherlock Holmes*”, de Medeiros e Albuquerque. O texto está disponível no livro do professor e do aluno. Num primeiro momento o texto será lido pelo professor e após esta leitura serão feitos questionamentos aos alunos, de forma coletiva, sobre os fatos narrados, os personagens, qual o enigma do conto e ainda se entenderam o conto. Essa primeira análise do conto é feita coletivamente e deverá analisar também os aspectos discursivos presente no texto: verbos, marcas dos discursos, marcadores temporais, personagens, ambiente e suas características, palavras e expressões. Após esse levantamento, os alunos registrarão em seus cadernos as palavras e expressões que caracterizam as ações do conto.

Os alunos deverão se reunir em duplas e pesquisar as expressões e palavras dos outros contos já lidos em sala de aula e complementar esta lista para ao final socializarem com a

classe, registrando, se possível, em um cartaz, para uso dos mesmos no momento de suas produções.

No Guia do professor, após a realização desta atividade, são apresentadas sugestões de como trabalhar com o aluno, os elementos linguísticos do conto e qual a finalidade deste trabalho, deixando claro que:

Cabe destacar que a separação desses elementos constitutivos do gênero tem finalidade didática visto que esses elementos interagem, dialogam entre si e confluem para a construção do que chamamos de conto. (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, 5º ano, p. 140).

Na atividade 3 D, o aluno deverá escolher um conto para ler e apresenta-lo à classe como indicação de leitura. Antes da realização da atividade, no Guia do professor é apresentada sugestões de alguns títulos de leitura (Anexo 1) para o aluno, ou ainda, o professor poderá buscar sugestões na sala de leitura de sua escola. Essa seleção deverá ser apresentada ao aluno, para que ele possa escolher o texto que gostaria de ler.

A orientação é que seja feita uma roda de leitura, onde o aluno deverá comentar o que leu e se recomenda ou não para seus colegas. Nesta atividade é apresentado um roteiro para indicação de leitura: apresentação da obra (título, autor, editora, organização); comentários sobre o conto (título, onde e quando aconteceu, personagens, enigma, como é resolvido, palavras e expressões que o definem como conto de mistério); comentários pessoais sobre se gostou ou não do conto, se o recomendaria ou não.

Essa roda de leitura deverá ser organizada em mais de uma aula, dependendo da quantidade de alunos na sala, pois todos deverão expor suas opiniões.

Na atividade 3 E, o aluno deverá analisar os contos de mistério, considerando as características linguísticas. Esta atividade será realizada coletivamente e depois em grupos e a proposta é que seja realizada em duas aulas. Os textos trabalhados serão: “*Se eu fosse Sherlock Holmes*” e “*O último cubra-libre*”, já lidos nas atividades anteriores. Os alunos deverão identificar nos dois textos, como eles iniciam, o clímax e o desfecho. Para tanto deverão retomar os dois textos e preencher um quadro, onde deverão indicar: como inicia; o clímax e o desfecho dos dois contos trabalhados (*Se eu fosse Sherlock Holmes* e *O Último cubra-libre*).

Na atividade 3 F será trabalhado o conto “O fantasma da Quinta Avenida”, de autoria de Jerônimo Monteiro e extraído do livro *Aventuras de Dick Peter* (1940). O texto está presente no Guia do professor e na Coletânea de Atividades do aluno.

É um texto longo, dividido em seis partes. Antes de iniciar esta atividade o Guia orienta:

Professor, para ampliar o repertório sobre o gênero contos de mistério, é preciso garantir em sua rotina permanente uma situação de leitura programada (em capítulos), do conto “O fantasma da Quinta Avenida”, anexo neste material, pois este será utilizado posteriormente. (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 5º ano, p. 147)

Diante desta orientação, fica claro a necessidade de o professor planejar suas aulas com antecedência e buscar proporcionar leituras, em sua rotina, que possam auxiliar no desenvolvimento das atividades propostas no material.

Na coletânea de atividades do aluno é apresentado somente o texto. O professor deverá propor a atividade de análise e o preenchimento de um quadro, como proposto no Guia:

FIGURA 2 – Análise linguística dos contos.

Recursos linguísticos para descrição dos personagens	Recursos linguísticos para descrição da ambientação	Aspectos temporais
“Gracioso passo e um luminoso sorriso...” “Corpo atarracado...” “voz fanhosa...” “olhos amortecidos” “barbicha em ponta...”	“casa sempre tão calma.” “os móveis em perfeita ordem, e a janela aberta para a noite negra e silenciosa.” “a alma da noite era completa”	“de súbito...” “nesse momento...” “naquela noite...”

FONTE: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 5º ano, 2015, p. 148

A duração prevista desta atividade é de duas aulas, mas como se trata de um texto longo, talvez o professor necessitará ampliar as aulas. A leitura do conto poderá ser feita coletivamente, num primeiro momento, e depois individualmente, momento este que o aluno deverá localizar os recursos linguísticos utilizados para descrever os personagens, a ambientação e os aspectos temporais e fazer suas anotações no quadro. A análise das respostas dos alunos deverá ser feita coletivamente.

Na atividade 3 G, o objetivo é ampliar o repertório de contos de mistério e analisar as diferenças entre discurso direto e indireto. Essa análise poderá ser utilizada no momento de produção de textos. Será apresentado aos alunos um trecho do texto “O fantasma da Quinta Avenida”, onde aparecem os dois tipos de discurso. Coletivamente, todos lerão o trecho do conto, e em seguida os alunos deverão reler identificando os discursos diretos e indiretos e identificando as diferenças.

Apesar do material propor apenas uma atividade para a análise dos recursos linguísticos e outra para os discursos, o professor poderá, se achar necessário, repetir a atividade utilizando outros contos; pois a próxima etapa do projeto focará na produção de texto do gênero conto de mistério.

Da etapa 4 em diante, a Coletânea de atividades do aluno só apresenta a atividade 4 C. As outras etapas e todas as atividades só constam do Guia do professor, pois são atividades de produção de texto e deverão se basear nas atividades anteriores. Os textos a serem utilizados para a produção são os textos constantes e já lidos da coletânea do aluno.

A primeira produção, da atividade 4 A será feita coletivamente. A duração aproximada desta produção coletiva será de duas aulas de 50 minutos. A primeira aula será dedicada à produção, onde o professor utilizará a lousa ou um cartaz para escrever o texto ditado pelos alunos. Caberá ao professor fazer as orientações necessárias para esta produção, resgatando o que já foi trabalhado nas aulas anteriores. Para melhor compreensão desta produção coletiva, apresentaremos essa etapa 4 no anexo 2 deste trabalho.

A segunda aula desta atividade 4 A será dedicada à revisão do texto. Para esta revisão textual todos os alunos devem ter acesso ao texto escrito por eles, para que possam fazer a revisão coletivamente e irem anotando as alterações. Deverão ser observados nesta revisão, os aspectos referentes à coerência e coesão, recursos linguísticos, discursos, além do uso de letras maiúsculas, sinais de pontuação e uso dos parágrafos. Após a revisão, será decidido com os alunos uma melhor forma de passar a limpo este texto, para que depois ele faça parte da coletânea.

A atividade 4 B dará continuidade a escrita de um conto de mistério, agora em grupos de quatro alunos, que deverão seguir as orientações do professor e as anotações da aula anterior, para produzirem mais um conto de mistério.

As funções, durante a produção, serão distribuídas no grupo de quatro alunos, sendo um o escriba, outro o revisor, um será responsável por ditar e o outro por passar a limpo. Ao final, o texto deverá ser socializado com a classe.

A atividade 4 C servirá para revisar e editar os textos produzidos durante o projeto, pensando no produto final: uma coletânea de contos de mistério. Esta atividade será dividida em duas aulas: na primeira aula o professor devolverá os textos produzidos acompanhados de suas observações e orientará os alunos a fazerem a revisão a partir de seus apontamentos. Na segunda aula, os alunos deverão preencher uma planilha de auto avaliação (anexo 2). Nesta

planilha constam os aspectos que deveriam ser observados durante o projeto e o aluno deverá assinalar o que ele já assimilou e utilizou em suas produções e o que é necessário rever.

As etapas 5, 6 e 7 do projeto diz respeito a organização da coletânea, sua divulgação e a avaliação final do projeto. Na etapa 5 será organizada a coletânea, desde a escolha dos textos até a paginação e a formatação. Na etapa 6 será o momento de confeccionar o convite e organizar o lançamento e apresentação da coletânea para outras salas.

Na etapa 7 será realizada uma roda de conversa, após o lançamento da coletânea, onde serão apontados os pontos positivos e negativos, o que deu certo e o que deu errado, e servirá também para alunos e professor avaliar as experiências vividas ao longo do projeto.

Como podemos observar, o Projeto “Contos de Mistério”, do material do Programa Ler e Escrever, apresenta uma estrutura e proposta de atividades muito diferente das apresentadas em um livro didático comum. O Guia de Planejamento e Orientações didáticas apresenta apenas um direcionamento e orientações ao professor de como desenvolver o projeto. Para isso apenas direciona o trabalho, sendo necessário que o professor se organize quanto às leituras e avaliação dos resultados. Em outras palavras, o material não apresenta respostas prontas. O professor deverá estudar o projeto antes de começar a aplicá-lo, pois se não o fizer, poderá não ter resultados satisfatórios no seu desenvolvimento.

Os textos apresentados no projeto são longos, portanto as aulas poderão se estender, dependendo do desenvolvimento e da compreensão por parte dos alunos.

O projeto didático é uma possibilidade metodológica capaz de melhorar o processo e ensino e aprendizagem, em especial da leitura e da escrita, pois não podemos conceber um ensino fragmentado e descontextualizado, sem nenhuma ligação com situações reais do uso da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material do Programa Ler e Escrever é utilizado pela escola desde 2009, mas o Projeto Contos de Mistério está presente no material do 5º ano, a partir de 2015, na sua sétima edição.

Neste projeto de intervenção pedagógica, a intenção foi trabalhar com o gênero contos de mistério, o qual é muito apreciado pelos alunos de 5º ano. É um tipo de narrativa que seduz pelo desconhecido e que surpreende e fascina o leitor.

De acordo com Antunes (2009, p. 201), “o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”.

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa deve ter por objetivo a ampliação de todas as competências que a atividade verbal prevê, promovendo nos alunos a capacidade de ler e entender um texto, se expressar por escrito de forma clara e coerente.

Dentro desta perspectiva, torna-se necessária uma mudança de concepção de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos. No lugar das práticas de memorização e treinamento, além do uso do texto como pretensão para ensinar gramática, o trabalho com os gêneros discursivos deve levar os alunos a compreenderem as situações de produção da linguagem na sociedade e as particularidades que adquirem por estar ligados às diferentes situações de comunicação.

Bakhtin (2011) aponta três elementos essenciais que estão interligados: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

O conteúdo temático de um texto está diretamente ligado ao contexto de produção. Deve-se, portanto, analisar o objetivo com o qual o locutor produziu o texto e para qual interlocutores se destina; quando foi produzido, seu contexto sócio histórico.

A estrutura composicional do gênero diz respeito às características e tipologias textuais que nele predominam. A forma composicional permite o reconhecimento do gênero, a assimilação das condições e da finalidade de cada esfera da atividade humana.

O estilo é o elemento no qual são observados os aspectos discursivos: vocabulário, estruturas das frases, paragrafação, pontuação, entre outros.

Esses elementos descritos por Bakhtin (2011) estão presentes no desenvolvimento do Projeto “Contos de Mistério” do Programa Ler e Escrever, pois estes são claramente

trabalhados ao longo do desenvolvimento das atividades propostas, durante a produção dos contos e durante a revisão.

O trabalho com projetos didáticos é uma forma bastante interessante de conciliar os propósitos didáticos e os propósitos comunicativos. A esse respeito, Lerner (2002), argumenta que o trabalho com projetos permite a organização muito flexível do tempo, pois segundo o objetivo que se pretenda, um projeto pode ocupar somente dias ou se desenvolver ao longo de vários meses.

Neste projeto do Programa Ler e Escrever, no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, destinado ao uso do professor, em todas as etapas do projeto há sugestão de duração das atividades, mas há também, mesmo que indiretamente, uma flexibilidade, dando espaço ao professor para fazer as adaptações necessárias para o cumprimento dos objetivos propostos em cada atividade.

Todo o projeto está estruturado em torno da leitura, seja ela coletiva, compartilhada ou individual, e na produção de texto, com destino predeterminado. Ainda dentro deste contexto, as atividades formuladas a partir do gênero conto de mistério apresentam uma intenção, mesmo que subjacente, de tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e diferenciadas, tornando a leitura mais descontraída e menos cansativa, objetivando despertar o senso estético e aguçado do aluno e efetivar uma ação pedagógica com maior satisfação, uma vez que os contos de mistério proporcionam uma viagem imaginária dos leitores, levando-os ao desfecho da história.

Também é de suma importância a escolha de textos atrativos que levem ao aprimoramento e enriquecimento da produção textual escrita.

Neste projeto, os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula são de autoria de autores renomados e qualidade incontestável.

Barbosa (2001) apresenta Edgar Allan Poe, como um dos escritores mais famosos do gênero fantástico e de terror, considerado precursor da literatura norte americana. Poe escreveu muitas obras famosas, mas suas principais foram os contos de mistério. Allan Poe aparece na maioria das sugestões do Guia de Planejamento do 5º ano (p. 111), seguido por autores como João Carlos Marinho, Conan Doyle, Medeiros e Albuquerque, Marcos Rey, Edgar Wallace entre outros.

O Livro Texto do Aluno, que faz parte dos materiais do Programa Ler e Escrever, apresenta várias tipologias textuais, inclusive os contos, mas não apresenta contos de mistérios que possam ser utilizados no projeto. Cabe ao professor, utilizar os materiais e

livros disponíveis na sala de leitura da escola, além de poder acrescentar no repertório dos alunos, filmes e documentários sobre o gênero conto de mistério.

O material didático do Programa Ler e escrever traz a sua concepção de alfabetização pautada nas ideias do construtivismo, de acordo com as do Currículo do Estado de São Paulo. O programa compreende a escrita como linguagem, um meio de comunicação que deve ser promovido pela escola, a partir do desenvolvimento de atividades que tenham significado para que os alunos vejam sentido em escrever. Trata-se de criar um ambiente escolar que propicie situações de práticas sociais do uso da escrita.

A realização de atividades que envolvam as práticas sociais da escrita está diretamente ligada à oportunidade de os alunos participarem de situações em que a diversidade de gêneros textuais fossem privilegiadas.

O material do programa defende que o processo de alfabetização necessita transcender a mecânica do ler e do escrever, devendo emergir de um processo histórico social, no qual o aluno possa entender que em seu cotidiano ele vivencia diversos usos da leitura e da escrita e que o seu aprendizado se faz essencial para a atividade humana.

A concepção de aprendizagem assume o conhecimento como produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, buscando, portanto, que o aluno possa aprender por meio de resolução de problemas, no esforço de realizar a tarefa proposta a ele, resgatando seus conhecimentos prévios sobre determinado conteúdo, para poder desvendar aquilo que ainda não sabe.

O foco do material didático do programa Ler e Escrever, principalmente na Coletânea de Atividades destinada aos alunos, parece se concentrar nas atividades de produção escrita. No Guia de Planejamento e Orientações Didáticas é possível encontrar uma diversidade de atividades complementares sugeridas ao professor que enfocam a oralidade, a leitura e a análise e reflexão sobre a língua e a produção textual.

Embora possa apresentar deficiências que podem ser revisadas, o material traz novas perspectivas ao trabalho docente, que permite ao professor considerar o aluno como um sujeito que merece ser ouvido, uma vez que desempenha um papel ativo na construção do conhecimento.

Por ser um material com propostas diferenciadas e fundamentadas nos pressupostos da teoria construtivista, o uso desse material exige do professor uma postura investigativa, que incentive seus alunos a serem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Não se trata de um material com receita pronta; o professor deve estar atento ao planejamento de suas aulas e ao encaminhamento das atividades, organizando assim, o ensino a partir do contexto de sala de aula.

. Concluimos que o Projeto “Contos de Mistério”, segue os mesmos pressupostos descritos pelos teóricos Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2006), Bronckart (2009) que tratam sobre o trabalho com gêneros em sala de aula através de projetos. O projeto se estrutura em torno da leitura, seja ela coletiva, compartilhada ou individual, e na produção de texto com destino predeterminado, favorecendo, assim, a formação de leitor. Mas, é importante ressaltar que o professor, em sala de aula, deverá buscar outras estratégias de trabalho com textos, para complementar e favorecer a formação de leitor, pois somente o uso deste material ou deste projeto não garantirá resultados promissores.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BORDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRÄKLING, Kátia Lomba (Elab.). **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa**. São Paulo, ago. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- BRASIL. **Alfabetização e Letramento: TV Escola – Um Salto para o futuro**. MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil: ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 27 dez. 1961. P. 11429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 12 ago. 1971. P. 6377 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. P. 6377 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. *In*: MARINHO, Marinho; SILVA, Ceris Salette Ribas da (Orgs.). **Leituras do Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 61 a 78.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Maria Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: USP, 1972. Antonio Candido.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. v. 1 (Coleção Múltiplas Escritas)
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e prática**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da Leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>
- CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: história, teoria e análise**. 4. ed. São Paulo: Quiron, 1987.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006. – (Coleção ideias sobre linguagem).
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.
- DARNTON, Robert. **O Grande Massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução: Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. **A leitura rosseauista e um leitor comum do século XVIII**. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- DUKE, N.K. & PEARSON, D.P. **Práticas efetivas para o desenvolvimento de compreensão de leitura**. Newark: Mimeo, 2002.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 de jul. 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Da Redação à produção de textos**. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan/abr. 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. (ORG.). **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

KLEIN, Lígia. **Alfabetização e letramento: considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua**. 2015. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Col. Primeiros Passos).

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 107-131.

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

_____. **É preciso dar sentido à leitura**. Nova Escola. n. 195, p. 13 a 16, set/2006.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Org.). **História do ensino de leitura e escrita – métodos e material didático**. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

MUNAKATA, K. **Livro didático: produção e leituras**. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2007, pp. 577-594.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. – (Coleção Literatura e Educação).

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RONCA, V.F.C. **Docência e Ad-miração - da imitação à autonomia**. São Paulo: Edesplan, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Ler e Escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas: professor – 5º ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual da Educação. Resolução SE – 86 de 19/12/2007. São Paulo, 2007.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Resolução SE 66 de 21/08/2009**. São Paulo, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31458>

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da. **A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz**. Curitiba: Appris, 2011.

SILVA, Lílian Lopes Martins da. **A revista leitura: Teoria e prática e o professor - Um leitor em formação**. In: MARINHO, Marinho; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). **Leituras do Brasil**; Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 110 a 123.

SILVA, E. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19 – 24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R.F. **Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 127, p. 203-221, jan/abr, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 – “Projeto Contos de Mistério” – Sugestões de Leitura

Sugestões de leitura para o professor:

Berenice Detetive

Autor: João Carlos Marinho

Editora: Global

Gênero textual: narração

O livro conta as aventuras de um grupo de amigos de dez anos, da Escola Três Bandeiras, no bairro Alto de Pinheiros, em São Paulo. O grupo, liderado por Berenice, tenta desvendar vários mistérios que acontecem pelos bairros da grande São Paulo.

Histórias de detetive

Autores: Conan Doyle, Medeiros e Albuquerque, Edgar Allan Poe, Jerônimo Monteiro, Marcos Rey e Edgar Wallace.

Editora: Ática

Gênero textual: narração

O livro é uma coletânea de contos policiais de autores consagrados. Nas histórias narradas são apresentados suspenses e tramas a partir do olhar de diferentes personagens. No livro estão presentes os contos: O Último Cuba-Libre e também O Fantasma da Quinta Avenida. Que serão usados nesse projeto.

O Gênio do Crime

Autor: João Carlos Marinho

Editora: Global

Gênero textual: narração

Este é o livro que faz parte da turma do gordo, uma coleção de contos de mistério. O personagem central é seu Tomé, um homem bom, proprietário de uma fábrica de figurinhas de futebol. Existem as fáceis e as difíceis, fabricadas em menor quantidade. Quem enche o álbum ganha prêmios realmente bons. Mas surge uma fábrica clandestina que fabrica as figurinhas difíceis e as vende livremente. O número de álbuns cheios aumenta e seu Tomé não tem mais capacidade de dar todos os prêmios. Há uma revolta, as crianças querem destruir a fábrica. Edmundo, Pituca e Bolachão, e mais adiante, Berenice, entram em cena para descobrir a fábrica clandestina. Acontece que não se trata de simples bandidos. A quadrilha é chefiada por um gênio do crime. A cabeça do gordo é posta para pensar, travando-se um espetacular duelo de inteligências, que começa pelo incrível sistema de seguir pelo avesso.

Contos de Terror e Mistério

Autor: Edgar Allan Poe

Editora: Editora do Brasil

Gênero textual: narração

O livro reúne quatro textos do autor norte-americano, adaptados em português e inglês – ‘A caixa retangular’, ‘O último pulo do sapo’, ‘O gato preto’ e ‘Os Crimes da Rua Morgue’.

Etapa 4

Produzindo os contos de mistério, revisando os textos e adequando-os

ATIVIDADE 4A: PRODUZINDO COLETIVAMENTE UM CONTO DE MISTÉRIO

Objetivos

- Acompanhar a produção coletiva de um texto, dando ideias sobre o quê e como escrevê-lo.
- Utilizar expressões próprias da escrita de contos, e fazendo uso de bons recursos linguísticos presentes no gênero textual.
- Garantir a sequência temporal dos acontecimentos do texto ao escrevê-lo.

Planejamento

- Organização do grupo: a atividade será realizada coletivamente.
- Materiais necessários: textos lidos e que constam na Coletânea de Atividades, papel pardo e caneta bastão.
- Duração aproximada: duas aulas de 50 minutos.

Encaminhamento

- Antes do início da atividade, vale retomar com os alunos que produzir um texto envolve um planejamento do que será escrito com a finalidade de organizar a trama, o enredo, a sequência dos fatos que serão narrados. Isso garante que, tendo o conteúdo dominado, sabendo o que devem escrever, os alunos podem dedicar-se a refletir sobre como fazê-lo do melhor modo.
- Para ter sucesso nessa etapa, precisam pôr em jogo o que já aprenderam, como diferentes modos de iniciar a narrativa, quando usar o discurso direto e indireto, como enriquecer o conto com descrições de personagens e ambientes, quais expressões linguísticas são mais ou menos apropriadas, como apresentar o suspense, o clímax e manter o interesse do leitor.
- É relevante também, enquanto a história é escrita propriamente, auxiliar os alunos a considerarem o leitor e as características dos contos de mistério, bem como ir lendo enquanto escrevem para conferir a intenção comunicativa e também se não estão esquecendo informações importantes, além de corrigirem

possíveis erros ortográficos e gramaticais. Nesse sentido, você deve escrever exatamente o que e como os alunos lhe ditarem, a fim de poder ajudá-los no processo de revisão e melhoria do texto, que acontecerá posteriormente.

Parte A – 1ª aula

Ao iniciar a atividade, converse com os alunos sobre o propósito dela e a maneira como se desenvolverá.

Conversa Inicial:

- Explique que farão a produção de um conto de mistério.
- A seguir, inicie o processo de produção, realizando o levantamento do que é necessário para escrever um conto de mistério e conversando com a turma sobre a importância de desenvolver bons procedimentos de escrita (planejar, textualizar e revisar) de modo que qualquer leitor possa compreender o texto. Para isso, combine com os alunos que o texto será produzido considerando-se algumas etapas:
 - ☞ Planejar o que se vai escrever, tendo em mente quem serão os leitores da coletânea e as características que observaram nos contos que já conhecem.
 - ☞ Recuperar características do gênero: o que tem nos contos de mistério que não têm em outros textos? (mistério, pessoa corajosa... ação para investigar, resolução do mistério, crime, algo de outro mundo?)
 - ☞ Fazer uma primeira versão, com perspectiva de rascunho (ler enquanto se está escrevendo para controlar questões de discurso – referentes à expressão das ideias – e também – referentes à ortografia e à pontuação).
 - ☞ Revisar o texto produzido, observando se está claro e coerente, e corrigir aspectos ortográficos e gramaticais.
 - ☞ “Passar a limpo” a versão final, que comporá a coletânea.

Planejando a Escrita de Contos de Mistério

- Ao planejar a escrita da narrativa, retome alguns aspectos próprios da escrita de contos de mistério:
 - ☞ Iniciar a produção perguntando aos alunos: como podemos iniciar um conto de mistério? Quais expressões podemos usar? Como começavam os contos que foram lidos?
 - ☞ Perguntar aos alunos: quem serão os personagens? Quais são suas características? Existirá alguém que engana ou que faz um acordo? Definir quem será o responsável/criminoso e quem serão os suspeitos em potencial.
 - ☞ Propor para os alunos: qual é o mistério? Quem será o responsável?
 - ☞ Como irá solucionar o mistério? Como o leitor será enganado?
- Na sequência, definir o local e quando irá acontecer, qual será o mistério e o motivo, como será resolvido (desfecho), quem estará envolvido.
- Como o escriba da turma, registre um esquema do conto, em cartaz, que deverá conter as ações principais da narrativa e servir de consulta enquanto se procede à redação. Essa pequena síntese, escrita em itens, precisa conter todas as par-

tes e informações essenciais para garantir a clareza e a coerência da história. Faça referência ao esquema constantemente, ajudando os alunos nessa verificação até concluírem a versão do conto. Combine com as crianças que o texto “dormirá” por alguns dias para que possam, depois, melhorar a construção dele.

Dicas

Planejamento e textualização

Resgatar os textos conhecidos pelo aluno para ajudar no planejamento*

Sugestões de perguntas:

- ☉ Lembra-se como começava o livro que leram?
- ☉ Não aconteceu nada antes? Onde o conto pode começar? Qual será a cena? Como ela pode começar?
- ☉ O que vai acontecer depois?
- ☉ Haverá uma pista para resolver o mistério? Qual?

Para descrever a 1ª cena do conto de mistério:

1ª cena: Como será nessa cena? Como escrever para deixar claro o que aconteceu? O que podemos usar para mostrar? Qual será o nome? O que usar para dar continuidade, fazer a ligação desse momento com o próximo ato?

O texto não será produzido de uma vez só. Podendo levar aproximadamente 4 aulas para garantir todas as etapas.

* Ler o documento Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem páginas 46 e 47, 52 a 58.

Parte B – 2ª aula

- Concluído o rascunho, tem início a revisão. Lembramos a importância de que realizem essa tarefa decorridos alguns dias da escrita do conto, pois isso permitirá às crianças alternar os papéis de escritor e leitor.
- Para que os alunos possam participar da revisão, todos devem ter acesso ao texto que será alterado. Desta forma, ele pode ser fotocopiado ou exibido por meio de outro recurso audiovisual, como o projetor multimídia, ou, ainda, um programa de computador. O importante é que, enquanto você anota as alterações no original, as crianças possam acompanhá-lo.
- Primeiramente, ajude-os a observar se a história está coerente, se tem clareza, se há repetições desnecessárias de palavras, quais podem ser substituídas (por sinônimos ou pronomes, por exemplo, bem como usando vírgulas ou suprimindo o sujeito). Observe com eles se as partes do texto estão articuladas, se faltam informações, se podem enriquecer a narrativa com alguma descrição mais detalhada, que expressões linguísticas são mais ou menos favoráveis para produzir bons efeitos estéticos no texto. Você poderá resgatar trechos de textos já lidos onde o autor faz uso de bons recursos linguísticos como, por exemplo, no conto: O último cuba-Libre nos trechos: “O empresário-detetive largou todo o seu peso numa miríade poltrona, que protestou, rangendo.” O coração já não batia nem no ritmo lento do bolero...”. O autor faz uso de figuras de linguagem de antropomorfismo no primeiro trecho ou a comparação no segundo trecho.

- Depois, revise o texto com eles, do ponto de vista do uso adequado da letra maiúscula, os parágrafos e da pontuação. Considere que você deverá prever em sua rotina uma sequência didática para o uso da pontuação.
- Concluída a revisão, decida com os alunos como o texto final será apresentado, como "passarão a limpo" essa versão, podendo optar se vão copiá-lo à mão ou digitá-lo, quem fará essa tarefa, se haverá ilustração e como será.

ATIVIDADE 4B: ESCRREVENDO CONTOS DE MISTÉRIO

Objetivos

- Escrever contos de mistério.
- Fazer uso de recursos de linguagem explorados ao longo do projeto.
- Planejar a escrita do conto de mistério, a partir de material de referência e do contexto de produção.
- Trabalhar em grupo, negociando possibilidades de construção de texto.

Planejamento

- Organização do grupo: a atividade será realizada em quartetos definidos pelo professor e depois socializada coletivamente.
- Materiais necessários: cartaz da aula anterior.
- Duração aproximada: quatro aulas de 50 minutos.

Encaminhamento

- Converse com os alunos sobre o propósito da atividade e sobre a maneira como ela será conduzida.
- Desenvolva-a por partes (planejamento, textualização e revisão), orientando os agrupamentos a cada vez.
- Na primeira etapa, organize coletivamente a função de cada integrante do grupo, ou seja, quem será o escriba do conto que será produzido, o revisor, quem será responsável por ditar para o escriba.
- Para iniciar o procedimento de planejamento do texto, pegue o cartaz com o planejamento da produção coletiva do conto e retome como foi realizada a produção anterior.
- Oriente os alunos que, ao planejar a escrita da narrativa, é fundamental retomar alguns aspectos próprios da escrita de contos de mistério considerando o roteiro abaixo:

1. Onde acontecerá a narrativa. Pergunte aos alunos: como podemos iniciar um conto de mistério? Quais expressões podemos usar? Como começavam os contos que foram lidos?
 2. Definir quem são os personagens e quais serão suas características. Você poderá utilizar questões como: quem serão os personagens? Quais são suas características? Existirá alguém que engana ou que faz um acordo? Quem será o responsável e quem serão os suspeitos em potencial?
 3. Definir qual será o mistério e as personagens vinculadas a ele. Propor para os alunos questões como: qual é o mistério? Quem será o responsável? Como irá solucionar o mistério? Como o leitor será enganado?
 4. Na sequência definir quando e onde irá acontecer. Você pode indagar dos alunos: quais serão o mistério e o motivo? Como será resolvido (desfecho)? Quem estará envolvido? Para a trama geral, o que cabe?
 5. O escriba da turma registra um esquema do conto, que deverá conter as ações principais da narrativa e servir de consulta enquanto se procede à redação. Essa pequena síntese, escrita em itens, precisa conter todas as partes e informações essenciais para garantir a clareza e a coerência da história. É necessário que os alunos façam referência ao esquema constantemente, ajudando nessa verificação até concluírem a versão do conto.
- Peça-lhes que, antes de lhe entregar o material, revejam o planejamento e se os textos estão adequados ao contexto de produção. Combine com as crianças que o texto “dormirá” por alguns dias para que possam, depois, melhorar a construção dele.

ATIVIDADE 4C: REVISANDO E EDITORANDO OS CONTOS DE MISTÉRIO

Objetivos

- Revisar os textos escritos, de acordo com o que foi planejado.
- Refazer os textos, considerando as necessidades apontadas pelo professor.
- Realizar uma avaliação colaborativa do trabalho desenvolvido, considerando a produção textual.
- Editar o texto, considerando as especificidades do projeto do livro.

Planejamento

- Organização do grupo: a atividade será realizada em etapas:
 - ☞ coletivamente, para que você, professor, possa comentar alguma necessidade comum de aprendizagem dos alunos em relação à revisão do texto;

- ③ em duplas, para a revisão de cada texto;
 - ③ individualmente para a realização da autoavaliação;
 - ③ em duplas para escolha do aluno que irá passar a limpo o texto produzido e fazer a editoração.
- Duração aproximada: três aulas de 50 minutos.

Parte A – 1ª aula

Encaminhamento

- Converse com os alunos sobre o propósito da atividade e a maneira como ela será conduzida.
- Desenvolva-a por partes, orientando os agrupamentos a cada vez.
- Na primeira etapa, converse com toda a classe a respeito de alguma necessidade para revisão que tenha observado a partir da leitura dos textos dos alunos. Oriente-os que receberão bilhetes apontando palavras ou trechos dos textos que serão revisados. Apontar, nos próprios textos dos alunos, com marca-texto trechos com questões de ortografia, gramática e pontuação a serem corrigidas posteriormente.
- Oriente os alunos quanto ao que deverão revisar no texto, observando se fizeram uso do que já aprenderam, como pensar em diferentes modos de iniciar a narrativa, se descreveram os personagens, suas características e se o fizeram corretamente, se utilizaram expressões linguísticas adequadas ao gênero, apresentaram o mistério, onde aconteceu, como e de que forma foi descoberto.
- Devolva o texto para os alunos e solicite que analisem considerando os textos produzidos.

Parte B – 2ª aula – Autoavaliação

Encaminhamento

- Converse com os alunos sobre a finalidade da atividade e sobre a maneira como se desenvolverá.
- Comente que preencherão uma planilha de autoavaliação que ajudará a refletir a respeito do que deveriam aprender sobre os contos. E que esta atividade colaborará para o processo de revisão do texto e posteriormente a sua editoração, visto que nela há elementos importantes a serem olhados em seus textos para que eles fiquem bem escritos e atendam aos seus interlocutores (alunos dos 4^{os} anos).
- Feito isso, distribua as planilhas de autoavaliação presentes na Coletânea de Atividades, leia cada item com os alunos explicando-as e oriente-os sobre o que fazer. Cuide para que eles estejam, também com seus textos em mãos.

Atividade do aluno

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

PLANILHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Projeto "Contos de mistério"

Aluno: _____ Data: _____

Aspectos a serem observados	Sim	Não	Preciso rever
Você colocou o título?			
Você iniciou o conto falando de tempo e lugar?			
Você utilizou, no início, expressões como: " Em um certo lugar... Naquela noite... O detetive... No local escuro... Naquela avenida..."			
Você descreveu os personagens, suas características físicas e psicológicas e seus comportamentos.			
Você utilizou verbos como: deveria, poderia ter ocorrido, percebeu-se, ouviu-se?			
Apresentou o mistério que deveria ser desvendado?			
Considera que o leitor conseguirá compreender o texto com facilidade?			
Você apresentou os fatos essenciais da narrativa?			
A ordem em que foram apresentados estava correta?			
O texto foi apresentado de maneira atrativa para o leitor?			
A ilustração da capa estava adequada ao texto?			
Você organizou os parágrafos de maneira adequada?			
Você procurou utilizar os sinais de pontuação adequados ao que pretendia dizer?			
Você utilizou letra maiúscula sempre que necessário?			
Você escreveu de maneira legível?			
Procurou escrever sem erros de ortografia?			
Observações do professor			