

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CLÁUDIA REGINA BACHI

**PROJETO TRILHA DE LETRAS: UMA ANÁLISE DO
SOFTWARE COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Presidente Prudente
2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

CLÁUDIA REGINA BACHI

**PROJETO TRILHA DE LETRAS: UMA ANÁLISE DO
SOFTWARE COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira Souza

Presidente Prudente
2008

Bachi, Cláudia Regina.
S580i Projeto Trilha de Letras: uma análise do software como recurso didático no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita / Cláudia Regina Bachi. - Presidente Prudente : [s.n], 2008
xiv, 147 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Renata Junqueira de Souza
Banca: Aracy Alves Martins, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Inclui bibliografia

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Tecnologia. I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18.ed.) 621.71

“Eu não posso ensinar nada a ninguém,
eu só posso fazê-lo pensar”

Sócrates

DEDICATÓRIA

Meu amigo
Meu parceiro
Meu exemplo
Meu tudo
Meu pai...

AGRADECIMENTOS

A realização e desenvolvimento deste trabalho só se tornaram possíveis, graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e de forma particular:

a minha família;

à Prof^a Dr^a Aracy;

à Prof^a Dr^a Cíntia;

à Prof^a Dra Renata;

à Prof^a Helena Carolina Marrey Nauhartd;

à Ana Cláudia de Sousa;

à Laura Maria Correa;

à Gislene A. Silva Barbosa.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco o estudo de duas lições do material que compõe o *software* do Projeto de Recuperação Trilha de Letras, como recurso didático para o trabalho com a escrita e a leitura. O projeto se desenvolve por meio da utilização do *software*, elaborado especialmente para esta finalidade, visando ao desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita em ambiente digital. O objetivo desta pesquisa é verificar se o *software* em questão configura-se como uma ferramenta inovadora para o trabalho docente, bem como analisar a relevância do papel do professor como facilitador da aprendizagem para o alcance real dos objetivos concebidos pelo Trilha de Letras, estabelecendo uma comparação com o livro didático, mais comumente usado no contexto escolar. A análise das duas lições, que contemplam leitura e escrita, tem o intuito de averiguar como estas se apresentam e são propostas aos alunos e em que momento se faz importante a intervenção do professor. Como resultado, é possível notar que o trabalho com o Projeto de Recuperação Trilha de Letras pode se caracterizar como um diferencial desde que o professor esteja preparado para realizar as intervenções necessárias e adequadas a cada atividade proposta.

Palavras-chave: Leitura, escrita, tecnologia, Trilha de Letras.

ABSTRACT

The present research focuses on the study of two lessons of the material that composes the software of the Draft Recovery 'Trilha de Letras', as didactic resource for the work with the writing and the reading. The project happens through the use of the software, especially elaborated for this purpose, aiming at the development of activities of reading and writing in digital environment. The objective this research is to verify if software in question is configured as an innovative tool for the teaching work, as well as analyzing the relevance of the paper of the teacher as facilitator of the learning for the real reach of the objectives conceived for 'Trilha de Letras', establishing a comparison with the didactic book, used in the school context. The analysis of the two lessons, which include reading and writing, has the purpose to ascertain how they have and are offered to students at what moment is important the intervention of the teacher. As result, it is possible to notice that the work with the Draft Recovery 'Trilha de Letras' can be characterized as a differential since that the teacher is prepared to proceed to the interventions necessary and adjusted to each activity proposal.

Keywords: Reading, writing, technology, Trilha de Letras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Pra começo de conversa.....	65
Figura 2 -	Entre mim e o outro.....	65
Figura 3 -	Quem sou?	65
Figura 4 -	Entre culturas – Quem somos?	65
Figura 5 -	Primeiro bloco de aulas analisado.....	68
Figura 6 -	Exposição do conteúdo das aulas 5 e 6.....	69
Figura 7 -	<i>Link</i> para o jogo “Bingo dos Nomes”.....	71
Figura 8 -	Abertura do jogo “Bingo dos Nomes”.....	71
Figura 9 -	Cartela do jogo “Bingo dos Nomes”.....	72
Figura 10 -	Cumprimeto ao vencedor da partida.....	73
Figura 11 -	Acesso à “Midiateca”.....	74
Figura 12 -	Botão de acesso à Avaliação Eletrônica.....	74
Figura 13 -	Abertura da Avaliação Eletrônica.....	75
Figura 14 -	Identificação do aluno.....	75
Figura 15 -	Forma como se apresentam as questões da Avaliação Eletrônica.....	76
Figura 16 -	Gráfico do desempenho do aluno.....	77
Figura 17 -	<i>Link</i> para a animação.....	78
Figura 18 -	Na padaria.....	79
Figura 19 -	No laboratório.....	79
Figura 20 -	Na dança e na música.....	79
Figura 21 -	Na construção.....	79
Figura 22 -	No ateliê.....	79
Figura 23 -	No sítio.....	79

Figura 24 -	<i>Link</i> para a atividade de entrevista.....	81
Figura 25 -	Definição de entrevista e lista de entrevistados.....	81
Figura 26 -	<i>Link</i> para o bloco de notas.....	83
Figura 26a -	Bloco de notas.....	84
Figura 27 -	Acesso para o Termômetro.....	86
Figura 28 -	Tela para a marcação da avaliação da aula.....	87
Figura 29 -	<i>Links</i> para acesso aos gráficos do Termômetro.....	87
Figura 30 -	Tela para escolha da turma a ser analisada.....	88
Figura 31 -	Tela para análise de gráficos.....	89
Figura 32 -	Gráficos gerados após avaliação pelos alunos.....	89
Figura 33 -	Espaço para a seleção da turma.....	91
Figura 34 -	Espaço para nomear o texto.....	91
Figura 35 -	Botões para salvar e liberar o texto.....	91
Figura 36 -	Botão de acesso às produções dos alunos.....	91
Figura 37 -	Bloco “Entre mim e o outro”.....	92
Figura 38 -	<i>Link</i> para acesso às aulas 7 e 8.....	92
Figura 39 -	Tela para acesso à Oficina de Produção.....	93
Figura 40 -	<i>Link</i> para aceso à Oficina de Produção para registro das questões da entrevista.....	93
Figura 41 -	Ambiente da Oficina de Produção.....	94
Figura 42 -	Jogo da Força.....	95
Figura 43 -	Tela de orientação sobre a reescrita.....	96
Figura 44 -	Apresentação dos critérios para a revisão do texto.....	97
Figura 45 -	Tela de trabalho do Kid Studio.....	98
Figura 46 -	Segundo bloco analisado – “Entre culturas – Quem somos?”.....	100

Figura 47 -	Aulas analisadas neste bloco.....	100
Figura 48 -	Apresentação do conteúdo a ser trabalhado.....	101
Figura 49 -	História animada e sem texto.....	102
Figura 50 -	Botão de acesso para o texto “Contos Populares e a vida do homem”....	104
Figura 50a -	<i>Link</i> para acesso ao texto.....	104
Figura 51 -	Textos com alguns <i>links</i>	105
Figura 51a -	História contada.....	106
Figura 52 -	<i>Link</i> para acesso aos “temas das histórias”.....	107
Figura 53 -	Exemplos de contos.....	107
Figura 54 -	Tela com o <i>link</i> “histórias”.....	108
Figura 54a -	Sugestão de leitura: “Contos Tradicionais do Brasil”- Câmara Cascudo	108
Figura 55 -	<i>Link</i> para o texto “Chapeuzinho Amarelo”- Chico Buarque.....	109
Figura 55a -	Texto ‘Chapeuzinho Amarelo’.....	110
Figura 56 -	Abertura para a atividade sobre contos e anedotas.....	111
Figura 57 -	Tela com orientações para a atividade e link para dicas.....	112
Figura 57a -	Tela de dicas sobre o trabalho.....	112
Figura 58 -	Abertura da atividade com o conto.....	113
Figura 59 -	Peças do quebra-cabeça para montar o texto.....	113
Figura 60 -	Peça do quebra-cabeça ampliada com inferência.....	114
Figura 61 -	Texto já ordenado.....	115
Figura 61a -	Cumprimento ao aluno pela finalização do trabalho.....	115
Figura 61b -	Aviso de marcação de peça errada.....	116
Figura 62 -	Texto completo e ordenado.....	117
Figura 63 -	Abertura do segundo conto.....	118
Figura 64 -	Trecho do texto ampliado.....	119

Figura 65 -	Segundo texto completo e já ordenado.....	119
Figura 66 -	Abertura do jogo “Tabuleiro do Espanto”.....	121
Figura 67 -	Identificação dos jogadores.....	122
Figura 68 -	Identificação dos espaços do jogo.....	123
Figura 68a -	Dicas para a primeira fase do jogo.....	123
Figura 69 -	Cartas marcadas corretamente.....	124
Figura 70 -	Mensagem de acerto.....	125
Figura 71 -	Mensagem de erro.....	125
Figura 72 -	Cumprimento ao aluno vencedor do jogo.....	126
Figura 73 -	Mensagem de incentivo ao aluno que não ganhou o jogo.....	127
Figura 74 -	Mensagem de início da segunda fase do jogo.....	128
Figura 75 -	Tela inicial da segunda fase do jogo.....	129
Figura 75a -	Telas de dicas da segunda fase do jogo.....	129
Figura 76 -	Trecho do texto ampliado.....	130
Figura 77 -	Organização do texto na coluna da direita.....	130
Figura 78 -	Tela que identifica o vencedor do jogo.....	131

SUMÁRIO

Introdução.....	13
1 O Brasil, um país de leitores?	18
1.1 Avaliações e pesquisa em leitura.....	18
1.1.1 PISA	18
1.1.2 INAF	22
1.1.3 SARESP	26
1.2 Leitura	29
1.2.1 Leitura na escola	32
1.3 A escrita na escola	37
1.3.1 Produção de textos na escola	41
1.4 Livro didático	44
1.4.1 Livro didático na escola	49
2 O Projeto Trilha de Letras	52
3 Análise de duas lições do Projeto Trilha de Letras.....	61
Considerações Finais	134
Referências Bibliográficas	139
Anexos	143

Introdução

Formada pelo antigo curso profissionalizante de magistério, oferecido pela rede pública estadual de ensino, e graduada em Pedagogia e Letras pela Instituição Toledo de Ensino de Araçatuba, desde o início de minhas atividades no magistério, como professora de Educação Infantil, tive contato freqüente com recursos tecnológicos, tanto no desenvolvimento de atividades com meus alunos, quanto como aluna, em atividades por mim desenvolvidas nos cursos superiores citados.

O trabalho com crianças de 4 a 6 anos de idade exigia a utilização dos recursos disponibilizados pela escola naquela fase, tais como mimeógrafo, retro-projetor, projetor de *slides*, entre outros.

Considerando a contribuição dessas tecnologias no desenvolvimento de atividades escolares, procurava utilizá-las sempre que fosse possível conciliar com os assuntos tratados em sala de aula. Levei essa prática comigo quando iniciei minhas atividades com alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental na rede pública estadual em 2000, quando passei a trabalhar também com o computador, nova tecnologia que as escolas recebiam à época, em várias atividades desenvolvidas pelos alunos. Ainda hoje esses recursos são por mim utilizados no trabalho com alunos do Ensino Médio da rede pública estadual.

Após assumir dois cargos, provenientes de minha primeira participação e aprovação em concurso público como professora de Educação Básica II (PEBII), no ano de 2000 na rede estadual de ensino em Presidente Prudente – SP, fui designada, em 2002, para trabalhar na Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente (DERPP), onde exerço a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Tecnologia, o que me proporciona a oportunidade de acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas Salas Ambientadas de Informática (SAI) das escolas jurisdicionadas a essa DERPP, em especial o Projeto de Recuperação Trilha de Letras, objeto de estudo da presente pesquisa, e do qual sou formadora dos professores responsáveis pelo seu desenvolvimento nas escolas participantes.

Partindo dos resultados de pesquisas e avaliações externas ao ambiente escolar, como PISA 2000, INAF 2001 e SARESP 2003, no que se refere à competência e habilidade leitora e escritora, ou o letramento do brasileiro, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) implementou diversas ações visando promover a melhoria da qualidade de ensino. Posso citar, entre elas, os projetos *Tecendo Leitura* e *Hora da Leitura*, que se caracterizaram como ações desenvolvidas junto aos alunos, e *Práticas de Leitura*, trabalho de formação direcionado aos professores do sistema.

A opção pela análise do Projeto Trilha de Letras advém do fato de ele ser desenvolvido tendo o computador e *software* como principais recursos tecnológicos e das hipóteses por mim elaboradas: o uso desses recursos tecnológicos pode realmente contribuir para o desenvolvimento da competência e da habilidade leitora e escritora em alunos com dificuldades nessa aprendizagem? O *software* configura-se como um recurso pedagógico inovador ou um livro didático digitalizado?

Várias são as pesquisas e os estudos que têm como foco, entre outros, o livro didático, a tecnologia educacional, a leitura e a escrita na escola.

Nesta pesquisa procurei analisar o já citado projeto que se configura como uma das ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), elaborado por uma equipe da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), coordenado e implantado pela Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (CENP).

Para a análise, considerei aspectos que compõem a organização do livro didático, material muito conhecido e utilizado nas escolas para o ensino da leitura e da escrita, procurando identificar semelhanças e diferenças entre os dois materiais. Além disso, busquei analisar a relevância do professor como facilitador da construção de conhecimento pelo aluno diante da utilização desta ferramenta – o *software*, elaborado para o desenvolvimento do Projeto Trilha de Letras.

Trata-se de um trabalho a ser desenvolvido na Sala Ambiente de Informática para o qual foi elaborado e confeccionado um *software* específico para que o aluno tenha acesso a diversos recursos como textos, animações e sons, além de vários momentos destinados a discussões sobre determinados assuntos.

Tendo como objetivo geral desta pesquisa a análise do Projeto Trilha de Letras no que concerne às propostas de atividades para o trabalho com leitura e escrita com alunos de 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental, a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa bibliográfica analítica.

Esse tipo de pesquisa demanda grande disponibilidade de tempo, oferece a possibilidade de uma melhor adaptação em relação a horários e, por se fundar em leituras e análises, permite ao pesquisador aprofundar-se no estudo crítico do material utilizado – neste caso, o *software*.

O projeto tem como material de análise um conjunto formado por três *softwares* que compõem dois módulos. Cada módulo contém atividades de leitura e produção de textos diversos, além de animações e som. As atividades estão divididas em blocos de

aulas e percebe-se que são distribuídos por tema e/ou gêneros textuais como: contos, entrevista e poesia, entre outros.

O professor conta com o apoio de uma apostila que indica as atividades a serem trabalhadas, acompanhadas de algumas orientações sobre como desenvolvê-las, a título de sugestão, permitindo que o professor enriqueça e complemente as atividades conforme as necessidades de seu grupo de alunos. No final dessa apostila, encontram-se textos teóricos para a fundamentação do trabalho docente.

Para a presente pesquisa, foram selecionados dois blocos de aulas do módulo I, que contemplam atividades de leitura e escrita. Esse módulo é composto de quatro grupos de aulas com temáticas diferentes. Cada um dos grupos possui determinados blocos de aulas. O primeiro bloco selecionado é composto por 8 (oito) aulas. Destaca-se que essas aulas são parte inicial do *software*, e as aulas referentes ao segundo bloco escolhido, num total de 4 (quatro), fazem parte do final do módulo I.

O módulo I cujo título é “Identidades e Culturas”, tem como tema principal a apresentação de culturas de tradição oral e escrita. Seu objetivo é proporcionar ao aluno contato com as diferentes culturas e conhecimentos construídos de forma social, valorizando o conhecimento que ele já tem e levando-o a perceber sua identidade e compreender que ela está intimamente vinculada ao coletivo. De acordo com Silva (2005, p.41) “[...] a incrementação das experiências do indivíduo depende das diferenças de conhecimento entre as pessoas que convivem socialmente”.

Para isso, o módulo I traz textos tanto da tradição oral, como contos populares, músicas, crendices e superstições, e assuntos ligados ao folclore, como mitos, lendas, provérbios e adivinhas quanto da tradição escrita, como poemas e contos, visando reconhecer não só a identidade de cada uma, mas a identidade de cada sujeito e sua relação com o outro. Segundo o Projeto Trilha de Letras (SÃO PAULO, 2005) esse módulo vislumbra o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, permitindo que o professor trabalhe com os alunos a construção de conhecimentos não só lingüísticos, textuais, como também culturais e de mundo. Por isso é importante que o professor promova um ambiente em que ocorra troca de conhecimento em clima de respeito e consideração às manifestações culturais trazidas pelos alunos, criando relações de confiança entre eles, de maneira que se reconheçam como sujeitos em formação, capazes de ensinar e aprender. Isso caracteriza um dos maiores desafios ao professor no trabalho de facilitador da construção do conhecimento pelo aluno.

O primeiro bloco de atividades escolhido para análise é formado pelas aulas 5 (cinco) a 12 (doze), porque elas apresentam atividades que vêm colaborar com o desenvolvimento da competência leitora e escritora de forma integrada. O bloco é composto por: um jogo – “Bingo dos Nomes”; avaliação inicial de leitura e escrita; discussão sobre a animação com o título “Saberes e Culturas”; leitura e discussão sobre o gênero entrevista; elaboração e organização de dados coletados, através de escrita, em uma entrevista; e diagnóstico de escrita e leitura.

Já o segundo bloco escolhido, contempla as aulas 29 (vinte e nove) a 32 (trinta e dois), e é composto por atividades elaboradas a partir de contos e anedotas. Ele exige a leitura de vários textos para que o aluno possa realizar as atividades com sucesso. Nele também são realizadas as avaliações finais, seguindo a mesma estrutura da avaliação inicial, o que proporciona ao professor analisar o desempenho do aluno de forma sistêmica.

Considerando que o objetivo da pesquisa é analisar o *software* do Projeto Trilha de Letras quanto à sua apresentação e estruturação como material didático, a análise das lições escolhidas permitirá verificar se tal ferramenta se configura como um recurso inovador no processo de ensino e aprendizagem das competências leitora e escritora ou, talvez, reproduza os problemas encontrados nos livros didáticos, assemelhando-se a um livro digital, ou seja, uma velha ferramenta com "nova roupagem" (MORAES, 1997). Ao mesmo tempo, busquei perceber o lugar e a relevância do professor como facilitador do processo de aprendizagem, supondo que o alcance dos objetivos de ensino do Projeto de Recuperação Trilha de Letras depende da qualidade das intervenções docentes.

Sobre a estrutura do trabalho, inicialmente, teço considerações a respeito das avaliações e pesquisas, nacionais e internacionais, sobre as competências leitora e escritora e o nível de letramento da população brasileira, tendo em vista que o projeto alvo desta pesquisa foi desenvolvido frente a resultados insatisfatórios revelados por uma delas – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP/2003.

Em seguida, defino conceitos de leitura e escrita, além de apontar questões referentes à prática educativa com a leitura e a produção de textos no ambiente escolar, a partir de pesquisas já realizadas sobre essa temática.

O Projeto Trilha de Letras é descrito por mim no capítulo 2, no que diz respeito à sua estrutura, objetivos, concepções e orientações didáticas destinadas aos professores envolvidos e, no capítulo 3, descrevo a estrutura e desenvolvimento de dois blocos de lições do Projeto presentes no *software*, realizando, ao mesmo tempo, uma análise comparativa com o livro didático, buscando identificar similaridades e diferenças.

Por fim, procurei registrar algumas considerações sobre toda a análise realizada, especialmente quanto à necessidade e relevância da intervenção do professor para o desenvolvimento adequado das atividades propostas e, conseqüentemente, o alcance do objetivo desse projeto.

1. Brasil, um país de leitores?

1.1 Avaliações e pesquisas em leitura

1.1.1 PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

O Brasil vivencia momentos de muitas mudanças, em especial no que se refere à educação da população brasileira, que vem apresentando inúmeras possibilidades de avanço e buscando a superação de obstáculos educacionais como evasão escolar e o analfabetismo, entre outros.

Atualmente, existe uma grande preocupação com a formação do cidadão, não só com a aquisição de conhecimentos e competências, mas também com o seu desenvolvimento cultural e social, tendo como base, os quatro pilares da UNESCO (BRASIL, 2001): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Com as mudanças trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a avaliação torna-se ferramenta rica para a análise e orientação de políticas públicas de educação.

Em 2000, o Brasil participou do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido em conjunto com os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a finalidade de obter dados para análise e verificação de necessidades educacionais a serem atendidas pelas políticas públicas.

O PISA propicia aos países participantes oportunidade para refletirem sobre suas políticas educacionais com base em resultados consistentes sobre conhecimentos e habilidades necessários para a vida em sociedade e desenvolvidos pelos alunos quando atingem o término da educação considerada básica e/ou obrigatória.

Enquanto outras avaliações internacionais visavam medir o conhecimento estritamente escolar, o PISA tem como foco analisar o conhecimento dos alunos além daquele inerente ao currículo escolar. Essa avaliação teve início no ano de 2000, levantando dados sobre o domínio da leitura, e ocorreu novamente em 2003, focando a área da matemática, e em 2006, as ciências.

A avaliação de 2000 contou com a participação de mais de duzentos mil alunos de 32 países, conjunto composto por uma amostra de cerca de quatro a dez mil alunos por país. O Brasil participou com 4.893 estudantes, com o objetivo de obter informações

sobre o desempenho no que diz respeito à sua formação educacional, especialmente na questão do letramento em leitura.

Segundo o Relatório Nacional PISA 2000 (BRASIL, 2001), o programa apresenta um modelo dinâmico de avaliação que acompanha as transformações ocorridas no mundo. Tais transformações exigem adaptações constantes do sujeito que deve desenvolver a capacidade de organizar e administrar a construção de seu conhecimento. É de grande importância que o sujeito-aluno tenha consciência de que seu conhecimento deve ser construído além dos muros escolares, pois, segundo o que considera o PISA, a escola não é capaz de ensinar tudo o que o sujeito necessita saber em sua vida adulta.

A avaliação PISA 2000, que focou a leitura, foi composta por questões baseadas em diferentes gêneros textuais, sendo algumas de múltipla escolha e outras com respostas abertas, tendo como objetivo avaliar a capacidade de reflexão e raciocínio em relação à leitura.

O Brasil apresentava como objetivos de sua participação no PISA 2000: obter informações sobre a atual situação do desempenho dos alunos brasileiros no contexto educacional, nacional e internacional; incitar discussões sobre indicadores de resultados educacionais; participar de discussões promovidas pelo Programa sobre as áreas de conhecimento avaliadas; apossar-se de metodologias e conhecimentos; divulgar as informações obtidas para os diversos segmentos ligados à educação.

A população brasileira participante do PISA 2000 foi formada por alunos com idade de 15 anos e 3 meses até 16 anos e 3 meses, regularmente matriculados nas 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 1^a e 2^a séries do Ensino Médio, em escolas rurais e urbanas. As escolas foram selecionadas através de sorteio, e, dentro delas, foram sorteados os alunos e classes, levando em conta a idade estabelecida. Também foram consideradas informações sobre infra-estrutura das escolas, localização (urbana ou rural), região geográfica, tipo de rede (privada ou pública) e número de alunos matriculados.

Foram utilizados três indicadores para caracterizar o desenvolvimento socioeconômico dos países participantes do PISA 2000: o PIB – valor total da produção de bens e serviços de um país; o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – representando três características desejáveis e esperadas do processo de desenvolvimento humano: a longevidade da população, o grau de conhecimento e sua renda; e o Índice de GINI que mensura a desigualdade na distribuição de renda. O Brasil foi classificado como país de grau médio no quesito de desenvolvimento humano.

Na avaliação, foi considerada analfabeta a pessoa que se revelou incapaz de ler e escrever um bilhete. Nesse aspecto, entre a população brasileira de 15 anos ou mais encontra-se uma porcentagem significativa: 15,1% dos alunos avaliados ainda estão nessa situação. No que se refere ao ensino superior, o Brasil está em segundo lugar, numa lista de países que apresenta os menores índices de egressos desse nível educacional numa população de 24 anos ou mais.

De acordo com o Relatório Nacional PISA 2000 (BRASIL, 2001), o programa se propôs verificar como ocorre a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura, considerada requisito básico para que o sujeito continue a construção de seu conhecimento de maneira independente, avaliando a competência para a utilização desses conhecimentos e habilidades, adquiridos e desenvolvidos durante a escolarização, no enfrentamento de situações cotidianas. O conhecimento em leitura, demonstrado pelos participantes, foi dividido em escalas e níveis, representando “níveis de alfabetismo em leitura” ou “níveis de letramento”.

O PISA concebe a leitura como utilização, compreensão e reflexão de textos escritos, objetivando o alcance de desejos e necessidades pessoais e o desenvolvimento do conhecimento e potencial exigidos para a participação efetiva na sociedade.

Para atender às solicitações da prova de leitura, os alunos envolvidos deveriam mostrar capacidade para a realização de atividades tendo como base textos de diferentes gêneros, tais como listas, formulários, gráficos e diagramas, identificando, compreendendo e interpretando informações e refletindo sobre os textos apresentados sem deixar de lado suas características e a representatividade em situações ocorridas, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele.

Os resultados da prova foram organizados numa escala geral de leitura, representando uma síntese do conhecimento e habilidades que formam as três “subescalas”, simulando os três domínios avaliados – identificação de informação, interpretação e reflexão – e estas, por sua vez, foram, cada uma delas, subdivididas em cinco níveis de proficiência.

O nível 1 foi composto por aqueles que demonstraram as habilidades: localização de informações explícitas, reconhecimento do tema principal ou da proposta do autor e relacionamento da informação de texto de uso cotidiano com demais informações já conhecidas.

No nível 2, estavam os participantes que apresentaram habilidades para inferir informações, identificar a idéia central do texto e compreender relações, construindo sentido e conexões com seu conhecimento já construído.

O nível 3 compreendia aqueles que apresentavam as habilidades de localização e reconhecimento de relações entre informações de um mesmo texto, a integração e ordenação das partes do texto com a finalidade de identificar a idéia central, de compreender o sentido de palavras e de elaborar relações, comparações, explicações ou avaliações do texto.

Já no nível 4, as competências manifestadas foram de localização e organização de informações relacionadas, interpretação de sentidos da linguagem em parte de um texto, considerando o texto como um todo, a utilização do conhecimento na formulação de hipóteses e avaliação do texto.

Finalizando, no nível 5, figuravam os participantes que revelaram habilidades para organizar as informações contidas num texto, deduzindo informação relevante, para avaliar de forma crítica e, ainda, demonstrar compreensão sistêmica e detalhada em texto de conteúdo ou forma não familiar.

Segundo o Relatório Nacional PISA 2000 (BRASIL, 2001), os alunos brasileiros dividiram-se nos cinco níveis na seguinte proporção: 10% ficaram abaixo do nível 1; 30%, no nível 1; 35%, no nível 2; 19%, no nível 3; 5%, no nível 4; 1%, no nível 5.

A avaliação do PISA em relação ao nível de leitura demonstra à sociedade e a todos aqueles ligados à educação a importância do desenvolvimento de competências e habilidades para a leitura na vida cotidiana e, sendo a escola um local privilegiado para isso, que há necessidade de um trabalho sistemático, envolvendo todas as disciplinas do currículo escolar.

Segundo Martins (1994), para a realização de uma boa e efetiva leitura, é preciso que o indivíduo seja capaz de refletir sobre a linguagem e seu uso social, o que vai além do ato de decodificar signos lingüísticos.

[...] para compreendê-la e para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são seus pré-requisitos. A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas. (MARTINS, 1994, p.82)

Essa necessidade de conhecimento no que se refere à leitura, à escrita e à falta delas para o atendimento das exigências do mundo atual é bem representada na avaliação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), realizada no ano de 2001, como apresentada a seguir.

1.1.2 INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

Embora tenhamos definições de leitura que nos mostram a importância da formação de sujeitos leitores, o país se posicionou longe de bons índices no aspecto letramento em leitura. Como vimos, no primeiro ano do PISA, ficamos aquém de todos os países participantes.

No ano de 2001, numa ação do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), foi realizada, pela primeira vez, a avaliação referente às habilidades e práticas envolvendo a leitura e escrita da população brasileira. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, coletou dados de amostra que envolveu duas mil pessoas representando a população brasileira. Os entrevistados apresentavam idade que variavam entre 15 e 64 anos e residiam em zonas rurais e urbanas nas diferentes regiões brasileiras. Os índices nacionais não foram muito diferentes dos internacionais.

Em 2003, o tema leitura e escrita retorna à pesquisa IBOPE, agora com o objetivo de complementar algumas informações e propiciar comparações em relação ao primeiro ano.

O interesse público pela temática mostrou-se significativo, sendo os resultados amplamente divulgados pela mídia, o que provocou vários questionamentos em relação à função da escola nesse contexto. “A escola está conseguindo cumprir sua função de garantir a todos os conhecimentos básicos necessários à inserção no mercado de trabalho e ao exercício da cidadania? A escola é a única responsável pela situação?” (RIBEIRO, 2003, p.10).

Como resultado da pesquisa realizada, no que se refere à leitura, o INAF 2001 apurou que 9% da população entrevistada encontravam-se em situação de analfabetismo

absoluto, ou seja, não sabiam ler e escrever, tendo como consequência sua submissão à condição de exclusão social.

Entre essas pessoas, 54% não concluíram nenhuma série escolar e 39% concluíram de uma a três séries. Deste último grupo, 91% pertencem às classes socioeconômicas D e E, residem, 79%, em municípios do interior, sendo 43% no Nordeste e 29% no Sudeste e, quanto à faixa etária, 38% estavam entre 35 e 49 anos, 14%, entre 25 e 34, e 10%, entre 15 e 24.

Dos demais entrevistados, 31% foram classificados no nível 1 de alfabetismo, 34%, no nível 2, e 26%, no nível 3, níveis estes que confirmavam a existência de competências semelhantes às aquelas exigidas na avaliação do PISA 2000.

O nível 1 de alfabetismo foi composto por aquelas pessoas que demonstraram habilidades para a localização de informações explícitas em textos curtos de estrutura familiar e de fácil reconhecimento do conteúdo requerido, tais como revistas e cartazes publicitários.

Segundo os resultados da pesquisa INAF 2001, discutidos por Ribeiro (2003), essas pessoas apresentam baixo nível de escolaridade, tendo desde nenhum até sete anos de estudo. Pertencem às classes sociais C, D e E e encontram-se distribuídas nas regiões Nordeste e Sudeste do país, com idade variando entre 15 e 49 anos, grupo composto por um número significativo de jovens. As pessoas pertencentes a este grupo alegam que as atividades desenvolvidas em seus ambientes de trabalho não exigem leitura e, quando dela necessitam, é de forma muito limitada, ou seja, não lêem nenhum ou somente um tipo de texto. Como consequência, essas pessoas relatam alguma ou muita dificuldade na leitura ou, ainda, que não sabem ler. Neste grupo, a utilização do computador aparece, eventualmente, para um número muito reduzido de pessoas.

Já o nível 2 de alfabetismo corresponde ao grupo de pessoas que mostraram habilidades para localizar informações em textos curtos e médios mesmo que a informação solicitada não tenha sido apresentada explicitamente no texto.

O nível de escolaridade deste grupo varia de 3 anos escolares até a conclusão da 7^a série do Ensino Fundamental, ou do Ensino Fundamental completo. O grupo pertence às classes sociais C, D e E, estando a maioria dividida nas duas últimas e com idade entre 15 e 34 anos. No ambiente de trabalho, a maior parte delas alega ler mais de um tipo de texto, e um grupo, ainda reduzido, utiliza o computador eventualmente.

Para o nível 3 de alfabetismo foram agrupadas aquelas pessoas que se mostraram capazes de ler textos longos, orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, relacionar e comparar textos, e realizar inferências e sínteses.

A escolaridade para este grupo apresenta-se mais elevada, ou seja, no nível do Ensino Fundamental completo, Ensino Médio completo ou incompleto, e ainda Ensino Superior. Pertencem às classes A, B e C, com alguma minoria das classes D e E e encontram-se entre os 15 e 35 anos de idade. No trabalho, a grande maioria deste grupo alega ler mais de um tipo de texto e utilizar o computador eventualmente.

Ribeiro (2003), quando discute o INAF 2001, conclui que as habilidades de leitura e escrita encontram-se relacionadas à desigualdade social existente na população brasileira. Como afirma Chartier (1995, p.28) “a escola alfabetiza, mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores”. Porém, mesmo aquelas pessoas classificadas como analfabetas mantêm contato com o mundo letrado de formas variadas, comprovando a disseminação da cultura letrada no país.

Muitos são os aspectos culturais apontados como dificultadores para a mudança na qualidade e democratização da educação e cultura, o que provoca problemas de difícil solução. São aspectos da cultura de uma sociedade, ferramentas disponíveis para o ato da comunicação, que estão intimamente ligados a determinantes sociais, econômicos e ideológicos.

Para Silva (1998, p.21), “não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”. Assim como afirma Chartier (1995, p.21), para tornar-se um leitor é necessário “ingressar no universo dos textos”, e é, também, uma

[...] questão de treino, de gosto e de boa vontade cultural. Questão de meio também, pois para se adquirir este gosto de ler é preciso ter ao alcance uma oferta de leitura abundante e adaptada. (CHARTIER, 1995, p.21)

O vocábulo *analfabeto* carrega em seu significado, além de seu sentido etimológico – ausência de habilidade de leitura e escrita - a marca de “ignorância”, “burrice”, “chaga”, “cegueira” e “subdesenvolvimento” (RIBEIRO, 2003. p.10), referência àquelas pessoas que nunca tiveram acesso à escola. Atualmente é comum a utilização do termo *analfabeto funcional* para a classificação, tanto das pessoas consideradas analfabetas

absolutas, quanto daquelas que passaram pelos bancos escolares de maneira limitada ou precária, ou ainda, que não apresentam o nível mínimo de escolarização assegurada como direito constitucional.

Segundo Ribeiro (2003), ao se tomar conhecimento daquilo que os brasileiros lêem, o que sabem ou não, quais contextos exigem as habilidades de leitura e escrita, quais pessoas lêem mais, quais lêem menos, onde moram, em que trabalham, seu nível de escolaridade, suas condições socioeconômica e cultural, torna-se possível entender a relação existente entre o problema referente à leitura e à escrita e as questões sociais, entre elas a deficiente distribuição de renda, a escolarização deficiente e a falta de recursos nas escolas como a ausência de bibliotecas e da impossibilidade de acesso à Internet.

Ainda de acordo com o autor, a preocupação do INAF 2001 era expor informações com qualidade suficiente para um levantamento real dos principais problemas que auxiliasse na busca de soluções plausíveis. Para a organização da pesquisa, reuniram-se profissionais e especialistas, nacionais e estrangeiros, de diferentes áreas da educação, comunicação e cultura, com a finalidade de discutir a relevância da pesquisa para a sociedade como um todo e como indicador para a comunidade educacional. Nessa discussão, decidiu-se por uma pesquisa que abrangesse a capacidade leitora e escritora, além do uso, nos mais diferentes contextos, da linguagem escrita, bem como a opinião dos participantes sobre sua disposição e capacidade referentes a esse assunto.

A proposta de incluir as habilidades práticas e representações das pessoas a respeito da leitura e da escrita implica nova abordagem para a pesquisa que as apresenta como foco. Essa abordagem deu origem ao termo *letramento* e “procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas” (RIBEIRO, 2003.p.12).

Considerando sua dimensão social, Soares afirma que o termo *letramento* pode ser entendido como:

[...] o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, *letramento* não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2004, p.72)

Uma das características mais importantes do INAF 2001 é o fato de que ele não se parece em nada com uma avaliação escolar, comparando com outros sistemas avaliadores. Seu objetivo é averiguar habilidades e práticas da população envolvida sem levar em consideração seu nível de escolaridade. Para Soares

[...] avaliar e medir o letramento é uma tarefa altamente complexa e difícil: ela exige uma definição precisa de letramento, indispensável como parâmetro para avaliação e a medida, a qualquer tentativa de resposta a essa exigência traz sérios problemas epistemológicos. (SOARES, 2004. p.112)

Entre as duas mil pessoas participantes, apenas 385 encontravam-se freqüentando a escola no período das entrevistas e dividiam-se entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Diante dessa realidade, observou-se a necessidade do preparo de um teste considerando essas características. Partindo dos resultados, percebeu-se que o saber ler e escrever caracteriza-se como uma competência que pode se desenvolver em diferentes níveis, por isso a necessidade de classificar os entrevistados em quatro níveis de habilidade de leitura e escrita como descritos anteriormente.

O INAF pôde assim constatar que as habilidades de leitura e escrita estão intrinsecamente relacionadas às condições de vida das pessoas entrevistadas, em especial no que se refere à desigualdade e à exclusão social.

A ausência de contato com a leitura e a escrita, independentemente dos motivos que levam a isso, interferem consideravelmente na formação de leitores e escritores, como pode ser observado nas avaliações do SARESP descritas a seguir.

1.1.3 SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, foi criado em 1996, pela Secretaria da Educação do Estado (SEE), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com o objetivo principal de obter indicadores que subsidiassem a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica, visando corrigir possíveis distorções detectadas no sistema de ensino, aprimorar a gestão do sistema educacional e a adoção de procedimentos e estratégias capazes de contribuir efetivamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Essa avaliação envolve, desde 1996, todas as escolas da rede estadual, sendo aberta à adesão das redes municipal e particular.

A Resolução SE 27, de 29/03/1996, que dispõe sobre o SARESP, estabelece a abrangência, gradativa e contínua, de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, prevê a avaliação de desempenho dos alunos nos seguintes componentes curriculares:

- Ensino Fundamental: Português (incluindo redação), Matemática, História e Geografia;

- Ensino Médio: Português (incluindo redação), Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia.

Partindo do princípio que a competência leitora viabiliza o acesso ao conhecimento em qualquer área, de 1997 a 2004 o SARESP avaliou apenas as habilidades cognitivas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos que, até então, eram representados por uma amostra. Somente a partir de 2003, a avaliação foi ampliada para o universo da rede estadual.

Assim, segundo a SEE (2003), 4.274.404 alunos de todas as séries e turnos (manhã, tarde e noite) do Ensino Fundamental e Médio participaram do SARESP 2003, sétima edição da avaliação, abrangendo 89 Diretorias de Ensino (DEs).

A prova constou de redação e de questões objetivas de Língua Portuguesa que enfatizaram a competência leitora e escritora do aluno. As questões objetivas foram corrigidas por equipe da Fundação Carlos Chagas, responsável pelo SARESP do ano citado, através de leitura ótica do gabarito preenchido pelos alunos. Já as redações foram corrigidas pelos professores de Língua Portuguesa das escolas, segundo critérios pré-estabelecidos.

Os critérios adotados na análise da produção de texto visavam avaliar o grau de competência textual do aluno e foram divididos em dois blocos: 1 – desenvolvimento da proposta e estruturação de texto; 2 – expressão (SÃO PAULO, 2003, p.1).

O primeiro bloco verificou a adequação do texto à proposta de redação e à estrutura do tipo de texto solicitado, bem como a presença de coesão e coerência textuais. O segundo bloco analisou organização gráfica, pontuação, paragrafação, ortografia, respeito às normas gramaticais e linguagem adequada ao tipo de texto. Após a análise de cada redação, discutiam-se sobre os resultados e classificavam-se os textos em quatro grupos, segundo seus critérios específicos. Partindo dessa classificação, o texto recebia a nota referente ao grupo em que foi classificado, que variava na escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, sendo para o Grupo I, de 8 (oito) a 10 (dez) pontos; Grupo II, de 5 (cinco) a 7,5 (sete e meio); Grupo III, de 1 (um) a 4,5 (quatro e meio); Grupo IV, de 0 (zero) a 0,5 (meio).

Ainda, segundo a SEE, após a aplicação das provas, as escolas tiveram acesso aos seus resultados através de seu *site* e obtiveram os dados para verificação e análise das principais dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita.

Do total de alunos participantes do SARESP/2003, 2.850.078 encontravam-se matriculados da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental, sendo 460.856 na 5ª série e 433.709, na 6ª série, público alvo do Projeto Trilha de Letras, foco desta pesquisa.

Cabe ressaltar que o supracitado Projeto foi elaborado tendo em vista a necessidade de intervenções didáticas junto a esse grupo de alunos, detectada a partir dos resultados insatisfatórios obtidos na referida avaliação (SARESP/2003).

Tais alunos (matriculados nas 5ª e 6ª séries participantes do SARESP) obtiveram, na prova objetiva, um resultado que ficou em torno de 39,9% a 50,8% de acertos e, na redação, uma média que foi de 4,60 a 6,00.

Na Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente, lócus de atuação desta pesquisadora, 7.936 alunos participantes encontravam-se matriculados nas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, sendo 3.980 e 3.956 alunos, respectivamente.

O resultado do desempenho desses alunos, mostrou que os de 5ª série obtiveram, como média para a redação (avaliação da escrita), nota 6,0, e os de 6ª série, 6,5. O número total de textos produzidos foi classificado nos quatro grupos, cujos critérios foram explicitados anteriormente, sendo 28,63% a 38,63% no Grupo I, 37,35% a 44,40% no Grupo II, 18,89% a 30,87% no Grupo III e 1,66% a 3,03% no Grupo IV. Quanto à prova objetiva, que analisou a leitura, obteve-se de 13,7 a 14,4 como média para os alunos matriculados nos períodos manhã e tarde respectivamente, variando entre 45,5% e 48,0% de acertos para a 5ª série, e 14,8 a 15,2 como média, para os dos períodos tarde e manhã respectivamente, variando entre 49,5% e 50,7% de acertos para a 6ª série. A variação do resultado ocorre levando-se em consideração as duas séries avaliadas, 5ª e 6ª séries, e os períodos em que esses alunos freqüentavam a escola, manhã ou tarde.

A partir dos dados dessa avaliação, tornou-se necessário que cada unidade escolar, juntamente com sua equipe gestora e docente, vislumbrasse caminhos possíveis, visando suprir as dificuldades demonstradas por seus alunos. Para isso foi proposta uma discussão mais aprofundada sobre o que é e como se dá o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Mas, o que entendemos sobre leitura? Por que saber ler é tão importante? E quais as relações entre leitura e escrita? O que significa produzir bons textos?

1.2 Leitura

Quando o assunto é leitura, logo imaginamos sujeitos que utilizam vários portadores de textos em seu dia-a-dia tais como: revistas, jornais e livros, entre outros.

É comum relacionarmos o ato da leitura com a escrita e conceber o leitor como decodificador de textos. Mas como poderíamos explicitar a leitura de imagens, tempo, espaço, gestos e atitudes? Essas ações nos mostram que o ato de ler está muito além do texto escrito. De acordo com Silva (2005, p.70) “ler é o modo de manifestar a referência mediatizada através de uma obra ou, ainda, encontrar uma nova possibilidade de existir”.

Nossas reações diante de situações diversas apresentam-se de acordo com a leitura que fazemos delas. Ao nos depararmos com uma imagem ou objeto existente, há algum tempo, num mesmo lugar e que, após algum tempo passa a nos chamar a atenção, significa que passamos a realizar a leitura desse objeto ou imagem, através da interação com eles. Como afirma Silva (2005, p.61), “... as relações intencionais homem-mundo somente são possíveis de serem efetuadas porque existem diferentes linguagens que medeiam as situações específicas de comunicação”.

Essa interação nos leva a refletir sobre a origem desse objeto ou imagem, sua história, situações que possam ter ocorrido para sua existência, a quem agrada ou não, enfim, passamos a enxergá-lo de maneira diferente. Isso ocorre devido à falta de algo a ser dito por esses elementos até então, a falta de sentido para nós. Quando um objeto ou imagem nos chama a atenção significa que passou a fazer sentido para nós, ou seja, passamos a lê-lo.

Citando Freire (2006, p.11), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

O mesmo pode ocorrer em outras situações envolvendo pessoas, ambientes ou ações rotineiras que nos surpreendam. Isso se deve ao que David Ausubel et al (1980) definem como subsunçores existentes na estrutura cognitiva do sujeito e que se tornam disponíveis para novas informações adquiridas, ou seja, são ativados elementos que já possuímos e que servem como âncoras para integrarem novas informações. Para Chartier (1995, p.38) “ler e escrever são atividades ligadas à linguagem. São, mais amplamente, atividades cognitivas”.

Realizamos leituras desde os primeiros momentos de nossas vidas. O bebê vivencia situações consideradas agradáveis ou desagradáveis, compreendendo e atribuindo sentido a tudo o que ocorre ao seu redor e caracterizando o início da aprendizagem do ato de ler.

Vários estudos com foco na linguagem têm revelado que não estamos totalmente desamparados para o processo de aprendizagem da leitura. Podemos aprender a ler e compreender esse processo sem a intervenção de um professor, em algumas situações, através das hipóteses que construímos a partir de nossa interação com o mundo letrado, ao mesmo tempo em que, em outras, necessitamos de encaminhamentos, que envolvem conhecimentos de natureza cultural e social. Porém, a condução do trabalho do professor no ensino da leitura não deve configurar uma uniformidade com rotinas e procedimentos idênticos para todos os alunos, pois, para a formação do leitor é importante que ele desenvolva suas próprias habilidades para a realização de uma boa leitura, com compreensão. Segundo Silva,

[...] a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, “sempre reflete o humano”. (SILVA, 2005. 41p.)

É sabido que, para a sucessão de leitura com boa qualidade, o objeto lido deve estar voltado para um sistema de relação com as várias áreas de conhecimento humano. Dessa forma, aprendemos a ler, lendo, em especial, quando a leitura parte de nosso contexto pessoal.

O processo de aprendizagem da leitura apresenta a transformação do interesse em necessidade, levando o leitor a conhecer a si mesmo através da leitura do mundo que o cerca. Para que esse processo ocorra, conhecer a língua não se mostra suficiente, já que o leitor existe antes da habilidade de decodificação da escrita. O leitor se forma no contato com o mundo social e cultural, durante as experiências vivenciadas nesse intercâmbio.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam – aí então estamos procedendo a leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1994, p. 17).

Para Martins (1994), esse seria o lado bom e positivo do aprendizado da leitura. Leitura feita com prazer, proporcionando-nos a sensação de ter o mundo ao nosso alcance, interpretando-o, compreendendo-o e até modificando-o tendo em vista a interiorização de novas experiências. Porém, muitos são os obstáculos enfrentados para se chegar ao ato da leitura e as dificuldades que interferem no desenvolvimento dessa habilidade.

Quando, desde cedo, vêm-se carentes de convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, retraindo também suas expectativas, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente constringida. (MARTINS, 1994, p. 18).

Tais dificuldades no processo de compreensão do texto lido ocorrem, muitas vezes, não por falta de capacidade, mas por carência de oportunidades culturais e sociais, já que atribuímos sentido ao que lemos a partir de nossas vivências e experiências.

Tudo o que nos sensibiliza fica gravado em nossa mente por longo tempo, confirmando e reforçando a importância do papel da memória para a prática da leitura, em especial, quando se trata de textos escritos. Nasce aí o grande valor dado à habilidade de ler e escrever, decifrar os signos em forma de palavras, caracterizadas como instrumento de comunicação humana, símbolo de poder e libertação. Assim,

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2005, p. 45.)

Limitando-se o conceito de leitura unicamente ao ato de decifrar a escrita, sua aprendizagem acaba por se desenvolver à margem do processo de formação global do sujeito, ou seja, o desenvolvimento de sua aptidão ao convívio e atuação no campo social, político, econômico e cultural, permanecendo destituída de sentido e significado.

A condição de saber ler e escrever é base para a educação, tanto para o desenvolvimento intelectual e espiritual, quanto para a competência no exercício da cidadania.

Hoje ainda é comum encontrarmos dificuldades para o acesso ao aprendizado da leitura e escrita, tanto que a situação do analfabetismo se mantém mesmo em países desenvolvidos. Nas sociedades antigas, somente alguns poucos privilegiados tinham acesso a esse conhecimento, cujo aprendizado era baseado em método analítico e rígido, seguindo fases progressivas que se iniciavam com o decorar o alfabeto, soletrar, decodificar palavras soltas, frases, até atingir o nível de textos completos.

Muito tempo se passou, porém ainda podemos encontrar professores adeptos dessa prática formal que leva os alunos a conceberem o aprender a ler e escrever partindo da “decoreba de signos lingüísticos” (MARTINS, 1994, p.23).

Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o *porquê*, *como* e *para quê*, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 1994, p.23).

Mesmo conscientes de que a leitura pode levar à interação com o mundo, é muito comum encontrarmos professores utilizando-se de práticas mecanicistas, ainda que várias pesquisas e estudos científicos já tenham comprovado que elas não formarão leitores competentes. Para Martins (1994, p.23) “ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de **ler pelos olhos de outrem**” (*grifo nosso*). E é essa autonomia que a escola deveria desenvolver em seus alunos nos trabalhos com a leitura.

1.2.1 Leitura na escola

A escola é vista como local privilegiado para o ensino da leitura e da escrita e, em muitos casos, como única oportunidade, para muitas pessoas, de contato com livros.

Entretanto, o material de leitura oferecido pela escola apresenta-se muito distante da vivência do aluno, do conteúdo oferecido pelas publicações diárias em diferentes meios de comunicação e pelo contexto social em que está inserido. Isso explica a preferência dos estudantes por leituras diferentes daquelas impostas pela escola. Como afirma Chartier

Não se pode, ainda, na escola, fazer-lhes as perguntas clássicas das pesquisas sociológicas [...], pois a instituição não lhes deixa escolha. É ela que é julgada ao se analisar as leituras que ela impõe. As crianças abrem docilmente seus livros de leitura e descobrem um mundo feito de “trechos escolhidos”, reunidos em torno de “centros de interesse”. (CHARTIER, 1995, p.29)

Segundo Martins (1994), desconsiderar a realidade do aluno significa arriscar-se a formar sujeitos sem a estrutura cultural suficiente de verdadeiros leitores.

Eis aí um motivo a mais para a ampliação da noção de leitura, concebida de forma ampla e para além do contexto escolar e textos escritos, permitindo revelar as características mais comuns entre os indivíduos, bem como outras que os diferenciam, propiciando assim a formação da postura crítica.

Para que isso ocorra, de acordo com o autor, é necessário transformar a visão de mundo e da cultura que lhe é peculiar, já que o conceito que se tem é de que a leitura esteja relacionada à produção escrita resultante do trabalho de sujeitos letrados, ignorando manifestações culturais advindas da camada menos favorecida, que deixam marcas significativas na história. Por isso a importância de se compreender leitura e cultura como algo que ultrapassa os limites do espaço escolar, referindo-se a toda espécie de expressão do ser humano.

As concepções de leitura mais comuns encontradas no ambiente escolar são aquelas que dizem respeito à decodificação de signos lingüísticos, aprendida através da técnica de estímulo-resposta; e, raramente, aquela que se refere ao processo de compreensão em que estão envolvidos elementos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos. Ambas são importantes e necessárias, pois não há como compreender sem decodificar, nem decodificar sem compreender, no entanto, a escola, muitas vezes, trabalha somente com a decodificação.

O significado da leitura é diferente para cada sujeito, pois sua construção está baseada em experiências vivenciadas. Alguns estudiosos a consideram como um processo em que o leitor, além de decifrar sinais, atribui sentido a eles para que haja a compreensão, por isso a vivência de cada leitor torna-se mais importante que o próprio conhecimento da língua, indo a leitura muito além do texto, e se iniciando antes mesmo do contato com ele.

Os dizeres não são (...) apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. (ORLANDI, 2005, p. 30)

Nesse contexto, a situação em que se encontram o leitor e as pessoas ao seu redor torna-se elemento importante no desempenho de sua leitura, já que atribuir sentido ao texto significa levar em consideração as suas condições de produção e as de leitor, entendendo-se como texto não só o que se escreve, mas toda forma de linguagem.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2006, p. 12)

A leitura só pode existir a partir do diálogo entre leitor e objeto lido, independente de sua forma sonora, escrita, visual ou gestual. Esse diálogo desenvolve-se num tempo e espaço, considerando as expectativas e necessidades, o prazer da descoberta e o reconhecimento de experiências vividas por aquele que lê.

Daí advém a responsabilidade do professor como mediador desse diálogo.

[...] o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo *para* e/ou *pelo* educando, ele passar a ler *com*, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro. (MARTINS, 1994, p. 33).

Um dado leitor, lendo um mesmo texto em momentos diversos, realizará leituras diferentes a cada contato com ele. Isso porque fatores externos influenciam essa leitura, o que significa que a cada vez que o texto é lido, um sentido diferente é atribuído a ele e ao próprio leitor, e esse efeito pode ocorrer mesmo que não tenha sido ensinado.

Nesse sentido,

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 1994, p.34)

Como afirma Silva (2005, p.64), “o ato de ler envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado”.

A escola ainda é alvo de modismos e políticas que, em muitos casos, acabam por provocar frustrações quando se analisam os resultados obtidos em avaliações externas como as já citadas - PISA 2000, INAF 2001 e SARESP 2003.

É possível perceber que a escola tem se esquecido de cumprir um de seus principais papéis: ensinar a ler, ou melhor, desenvolver o hábito da leitura. Um dos fortes motivos para isso, como já constatado por diversas pesquisas realizadas, é o fato de o professor não ser um leitor, pois se essa atividade não faz parte de sua rotina, torna-se difícil para ele incentivar seus alunos.

Tal situação é ratificada por Silva nas discussões sobre a formação leitora dos professores:

[...] percebemos um grande contingente de professores que foram leitores e que, em função das condições de trabalho e de vida, perderam a vontade de participar do mundo da escrita. Dessa forma, para os nossos estudantes, a chamada “viagem da leitura” geralmente se faz com um companheiro de segunda categoria, que tem no livro didático o único ou principal fundamento do seu repertório de leitura e de conhecimento (SILVA, 1995, p. 12).

Como resultado de pesquisa realizada por Silva e Carbonari (2007, p.102) sobre o desenvolvimento de trabalho com leitura em sala de aula, vários foram os episódios observados pelas pesquisadoras em que os alunos seguiram os procedimentos: leitura silenciosa, leitura oral e, logo a seguir, estudo do vocabulário e exercícios de compreensão. Em alguns poucos casos, finalizava-se o trabalho com uma produção textual.

Essa se mostra uma prática comum no contexto escolar, onde o professor acaba por deixar de lado o desenvolvimento da criticidade do aluno perante os sentidos e significados possíveis de se abstrair diante de um texto. Segundo Chartier:

Aos professores cabe serem bons incitadores e oferecer, na vida cotidiana das classes, oportunidades de ler para ler, e não para fazer exercícios, nos quais a leitura deve ser, em cada caso, expressiva, seguida, dirigida, explicada, comentada ou metódica. (CHARTIER, 1995, p.30)

Na pesquisa citada, os episódios de leitura observados foram reunidos em quatro grupos.

O primeiro, denominado *leitura pressuposta* (2007, p.104), caracteriza-se por práticas em que o professor pressupõe que o aluno compreende o texto de forma automática, quando se sabe que requer buscas de relações entre o material lido e sua vivência.

O segundo grupo, *leitura instrumental* (2007, p. 104), refere-se a práticas em que o relevante não está no conteúdo do texto, mas na emissão de voz, que deve respeitar os sinais de pontuação, entonação e ritmo de leitura, importando mais a fluência e a dicção que a compreensão. Outros objetivos com esta atividade são os treinos de pronúncia, estudo da gramática, etc.

O terceiro grupo, *leitura seguida de trabalho de aprofundamento de texto baseado numa concepção da aprendizagem como um sistema monológico* (2007, p.104), incorpora práticas em que o importante é a explicação sobre o texto e seu conteúdo pelo professor, que toma a posição de transmissor do conhecimento, não cabendo aqui a participação do aluno.

O quarto e último grupo, *leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto assentada numa concepção dialógica da aprendizagem*. Segundo a pesquisa, aqui se enquadram práticas em que, após a leitura, há questionamento ou problematização do tema abordado. Os alunos contribuem com opiniões pessoais e constroem relações que enriquecem o texto lido. Neste tipo de episódio, portanto, os alunos mostram-se mais participativos.

Durante a referida pesquisa, as autoras observaram a predominância da leitura pressuposta, não havendo grandes diferenças no trabalho realizado nas várias escolas pesquisadas, particulares ou públicas.

Entre os textos trabalhados há o predomínio daqueles extraídos do livro didático. Para a formação de leitores, entretanto, é importante que o aluno, desde cedo, tenha contato com leitura de qualidade que transite por diversos tipos, gêneros, estilos de textos e que aborde assuntos da realidade cultural e social.

Com essa visão, o docente deve atentar para o trabalho diário com a leitura, garantindo o acesso a ela de forma agradável, bem como a intertextualidade, além de proporcionar situações de leitura que possibilitem a produção e a reconstrução de sentidos. Para isso a postura do professor como facilitador do processo de compreensão pelo aluno mostra-se extremamente importante e necessária.

Como afirma Chartier (1995, p.47) “[...] a leitura foi e continua sendo a oportunidade para trocas interdisciplinares tão frutíferas quanto imprevistas”. Ainda para a autora “é preciso, na escola, “desescolarizar” as práticas de leitura” (1995, p.30). Pode-se acrescentar aí, as práticas de escrita que, em muitos casos acabam não cumprindo sua principal função. Muitas vezes a escola acaba por deixar o objetivo da escrita em segundo plano, valorizando mais a obtenção de notas pelo aluno.

1.3 A escrita na escola

Leitura e escrita têm sido consideradas pela escola como objetos de instrução sistemática, devendo ser ensinadas e tendo como base de sua aprendizagem o exercício de habilidades muito específicas.

É sabido que a leitura e a escrita não se realizam da mesma maneira para todos os sujeitos. Além disso, segundo Chartier (1995, p.40) “não se pode também tratar da leitura independentemente da escrita”.

Uma das principais e primeiras dificuldades encontradas pelo sujeito aprendiz no ato de escrever é conhecer seu principal objetivo e funcionamento. Para que ler e escrever?

Há pouco tempo discute-se a importância da alfabetização na fase inicial de maturidade do sujeito como sendo a solução ideal para se evitar a chamada “alfabetização remediativa” (Ferreiro, 1990, p.09), ou seja, alfabetização de indivíduos nas fases da adolescência e vida adulta. Isso considerando que, ao chegar aos bancos escolares, o sujeito já possui muitas idéias sobre a leitura e a escrita.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. (FERREIRO, 1990, p.43)

Diante de resultados obtidos em várias pesquisas, realizadas por estudiosos como Ferreiro e Teberosky (1999), é possível concluir que as habilidades de leitura e escrita se iniciam antes mesmo da escolarização, na formulação de concepções que o sujeito elabora a partir do contato com o mundo e a cultura em que vive.

A criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essa informação extra-escolar se parece à informação lingüística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso, enquanto que a informação escolar é freqüentemente informação descontextualizada. (FERREIRO, 1990, p.39)

De acordo com Ferreiro (1990), inserido numa cultura formada por um sistema simbólico elaborado, é natural que o sujeito aprendiz busque a compreensão dessas marcas. “Os adultos fazem anotações, lêem cartas, comentam os periódicos, procuram um número de telefone, etc. Isto é, produzem e interpretam a escrita nos mais variados contextos”. (FERREIRO, 1990, p.43)

O sistema de escrita utilizado por nós corresponde ao princípio alfabético, no qual a quantidade de letras está relacionada, de certa forma, à quantidade de sons pertencentes a uma palavra. Há aqui uma grande dificuldade enfrentada pelo sujeito aprendiz que deve entender o princípio alfabético e não somente conhecer os sons das letras.

É importante que, diante de tal complexidade, o professor tenha consciência que o conhecimento passa por transformações quando se refere ao seu contexto de origem e, nesse sentido, é preciso o cuidado para que, na transposição didática, o significado seja mantido.

É comum que a escola fragmente esse conhecimento complexo, incitando a descontextualização da língua escrita, separando em partes tudo aquilo que forma as inter-relações num processo maior, já que o sujeito lida com o todo. A escola pode com isso criar

uma ruptura entre o ensino e a aprendizagem do objeto em questão, visto que o sujeito constrói conhecimentos a partir de hipóteses e teorias que, mais tarde, compara com outras e as modifica.

Para o indivíduo em formação, aprender a escrever não é um processo fácil, já que suas idéias a respeito do assunto não são as mesmas defendidas pelo adulto, e quando chega ao ambiente escolar, pode se deparar com um local que se coloca como transmissor de conhecimento, devendo ele, sujeito, ocupar a posição passiva de aprendiz.

“... sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos”. (FERREIRO e TEBEROSKI, 1999, p.27)

Sabemos que o atual momento em que vivemos já não mais comporta uma escola que seja somente transmissora de informações.

Para Ferreiro (1990), ler não significa decifrar, assim como escrever não é meramente copiar algo escrito. Ao contrário, o sujeito aprendiz precisa reinventar a escrita, compreendendo seu processo de construção.

Antes mesmo do início da aprendizagem formal, o sujeito já apresenta hipóteses sobre esse objeto de conhecimento. Alguns acreditam que podemos ler somente aquilo que possui letras. Outros, já defendem a idéia de que podemos ler também os desenhos. Para Ferreiro (1990, p.12) “[...] a construção de uma primeira forma de representação adequada costuma ser um longo processo histórico, até se obter uma forma final de uso coletivo”.

Essa pesquisadora classifica o processo de construção da escrita em cinco fases.

A primeira fase refere-se às tentativas do sujeito de reproduzir traços básicos da escrita com a qual mantém contato em seu dia-a-dia. Nesta fase, o sujeito elabora a hipótese de que a escrita é proporcional ao tamanho do objeto a que se refere, ou seja, objetos grandes necessitam de muitas letras para serem nomeados, enquanto que objetos pequenos pedem poucas letras. Além disso, somente o autor pode ler aquilo que escreveu, não sendo possível a leitura ou interpretação por outras pessoas.

A segunda fase é caracterizada pela hipótese de que para leituras diferentes é preciso utilizar letras diferentes. O aprendiz passa então a produzir escrita diferente com a combinação de letras de traços já conhecidos. Aqui podemos perceber o uso de letras pertencentes ao nome do sujeito e o cuidado com a quantidade e variedade de letras utilizadas.

Na terceira fase, inicia-se a busca pela sonorização das letras utilizadas, ou seja, cada grafia traçada representa uma sílaba pronunciada, caracterizando a hipótese silábica. Com a hipótese silábica surge também o conflito sobre a quantidade de letras utilizadas para que a escrita possa ser lida.

É na quarta fase que o sujeito vive a transição da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Aqui, mais um conflito surge, partindo de uma exigência interna do próprio sujeito em relação à quantidade de grafias e a realidade das formas oferecidas pelo meio. Esse conflito provoca a busca por soluções. É nesta fase que o aprendiz passa a perceber a escrita como forma de representação das partes sonoras que formam a palavra.

Finalmente, a quinta e última fase é aquela em que é alcançada a chamada escrita alfabética. Nesta fase, o sujeito percebe que, para escrever, deve utilizar uma determinada quantidade de letras de acordo com os movimentos realizados durante a pronúncia de uma palavra, ou seja, cada abertura dos lábios representa uma parte da palavra. Essa representação deverá ser indicada por uma letra ou sílaba.

Para Ferreiro (1990), algumas mudanças importantes e necessárias ainda não ocorreram devido a equívocos dos profissionais da área, como por exemplo, a idéia que muitos professores ainda possuem de que o conceito de escrita no sujeito é modificado por ele mesmo, não necessitando da intervenção docente.

A autora ainda afirma que o conceito de alfabetização não é inalterável e sim uma construção historicamente, modificada de acordo com as exigências da sociedade. Estar alfabetizado nos dias atuais significa ter capacidade para circular numa enredada trama de práticas sociais relacionadas à escrita. Como afirma Silva (2005, p.69), "[...] a existência humana se manifesta, se concretiza através da linguagem".

Com o conceito de que leitura e escrita são processos de aprendizagem unicamente escolares, torna-se difícil, em especial por parte do professor, a aceitação e compreensão de seu desenvolvimento antes mesmo da escolarização.

A idéia subjacente a esse modo de raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: necessitamos controlar o processo de aprendizagem, pois, caso contrário, algo de mal vai ocorrer. A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola. (FERREIRO, 1990, p.65)

Desde seu nascimento, o sujeito aprendiz constrói seu conhecimento, visando à compreensão do mundo que o cerca e buscando soluções e respostas para os problemas com que se depara. Não espera determinado tempo ou ordens, muito menos ter um professor para iniciar seu aprendizado. De acordo com Silva (2005, p.97), “[...] lembramos que as crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes.”.

É importante que a escola procure estimular os alunos a escreverem com objetivos que vão além da troca por notas, isto é, uma produção que explicita seu conhecimento e sentimentos e que esteja ao alcance de vários leitores.

1.3.1 Produção de textos na escola

A produção de textos na escola costuma transformar-se num ato de monologar, em que o aluno escreve para um leitor, ele mesmo. Trata-se de uma escrita para si, por ser o aluno-autor o único a atribuir significado àquilo que escreveu, deixando à margem, ou desconsiderando, outros elementos que fazem parte do processo de comunicação.

Na concepção de Geraldi (1993, p.136), ao colocar no papel frases prontas, ou idéias de outrem, o aluno nada mais faz que uma redação com a finalidade de entregar ao professor aquilo que a escola espera dele. Porém, quando explicita suas próprias idéias e conceitos a respeito do assunto proposto, sem a preocupação imediata com as questões da gramática normativa, está produzindo um texto. Segundo Geraldi:

[...] na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (GERALDI, 2002, p.128)

No contexto escolar, destacam-se duas concepções de linguagem escrita: aquela que diz respeito à expressão do pensamento de forma qualitativa, em que o essencial está no redigir um texto bem elaborado e que segue à risca a norma culta, e outra, que utiliza a linguagem como instrumento de comunicação com uma única finalidade, ou seja, a transmissão de uma informação do emissor para o receptor.

A primeira concepção, muito comum no ambiente escolar, leva o aluno a executar propostas de escrita simplesmente para a obtenção de nota, tendo no professor o seu único receptor, e preocupando-se meramente com as questões gramaticais. Nesse processo, o professor assume uma postura de corretor textual quando aponta os erros cometidos pelo aluno, atribui uma nota e devolve o texto sem que se pense em soluções para tais erros ou em sua reescrita.

Entretanto, os estudos atuais sobre a linguagem têm afirmado que a produção textual figura em um processo dialógico que está não só no ambiente escolar, mas também além de seus muros, caracterizando-se uma prática social que o professor deve levar em consideração durante seu trabalho como facilitador e mediador da construção do conhecimento.

A escrita, como prática social, exige da escola o esclarecimento das finalidades da produção de textos. Para isso é preciso que o professor crie situações em que o aluno possa perceber a importância e a necessidade da produção textual como forma de comunicação.

Ao mesmo tempo, a avaliação do texto do sujeito aprendiz deve ser feita não somente com base em questões gramaticais, mas considerando também outros itens, como as questões lingüísticas, os elementos necessários para o processo de comunicação, além do contexto em que se insere, marcas do produtor e finalidade, entre outras. Geraldi entende que

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora a avaliação está se aproximando do outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita. (GERALDI, 2002, p.128)

Essa abordagem permite a exploração de diferentes gêneros textuais, suas estruturas, intencionalidade e recursos característicos, pois para escrever supõe-se conhecimento dos gêneros e de seus contextos de circulação.

Ao abordar diferentes gêneros textuais, o professor propicia ao aluno conhecer diversas formas de escrita, ou seja, as características específicas de cada tipo de texto e a que situação ele é mais adequado. É uma compreensão construída aos poucos.

Visando a um resultado positivo referente à produção de textos, é necessário garantir algumas condições de produção, como o destinatário, a esfera em que o texto circula ou circulará, locais de leitura e o gênero mais apropriado de acordo com o objetivo a que se destina.

Por outro lado, uma das grandes dificuldades encontradas pelo aluno na produção textual refere-se à necessidade de deixar de lado a linguagem coloquial, utilizada em seu cotidiano, para usar aquela mais formal.

É importante que o professor oriente o aluno para alguns procedimentos essenciais na produção de texto, tais como a busca e organização de conteúdos, idéias e opiniões que serão expostas no papel, além da preocupação sobre como estruturá-lo, para que se apresente de forma coerente e coesa. Além disso, é necessário que o autor não perca de vista o que espera seu receptor. De acordo com Pereira:

Visto dessa maneira, o trabalho com textos, em sala de aula, deixaria de lado uma artificialidade incômoda e passaria a representar, para os alunos, uma boa oportunidade de prepararem peças que seriam lidas por outras pessoas, em vários meios, como prova eficaz do papel que a escrita pode exercer, no mundo contemporâneo. (PEREIRA,2006, p.109)

Ou seja, as diferentes formas de escrita devem ser ensinadas, o aluno deve aprender a escrever os mais variados gêneros textuais para que a relação entre os conhecimentos prévios do aluno e o novo conhecimento adquirido se estabeleça.

É sabido que cada forma de escrita configura uma tecnologia e exige um espaço determinado para que tal prática ocorra. No início de sua história, a escrita ocorria em tábuas de madeira, argila e pedra. Atualmente vivenciamos a era digital, tendo como novo

espaço para a leitura e a escrita a tela do computador e, com isso, uma nova prática de texto – o hipertexto¹.

No entanto, a escola ainda continua privilegiando como material para o ensino da leitura e da escrita o livro didático. E poderemos ver a seguir como este tipo de material dificulta a construção de informação e conhecimento.

1.4 Livro didático

Nas últimas décadas, o livro didático tem sido foco de muitas pesquisas e, após ser desconsiderado no que se refere a produto cultural por alguns profissionais ligados à área, passa a ser investigado sob diferentes aspectos, em especial, sobre o seu papel na escola atual.

De uso exclusivo e restrito ao ambiente escolar, o livro didático surge com a intenção de complementar os livros considerados clássicos, reproduzindo valores sociais e tornando mais forte a aprendizagem que se centra na memorização.

Na escola, o livro didático é visto como instrumento pedagógico que auxilia o professor no desenvolvimento intelectual do aluno, contribuindo para a sua formação social, política e cultural, apesar de ser um objeto de críticas e polêmicas em vários setores da sociedade. Além de professores, alunos e familiares no âmbito escolar, autores, editores, autoridades e intelectuais de diferentes proveniências discutem a importância econômica e a postura do Estado como encarregado pelo controle e consumo desse produto.

A relação entre o livro didático e a sociedade estimula diversas análises, visando identificar a importância desse objeto de transmissão de conhecimento intrínseco ao ambiente escolar por aproximadamente dois séculos.

O investimento feito pelas políticas públicas leva o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a ser considerado o maior plano de distribuição de material didático em nível mundial.

O objetivo do PNLD, segundo documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (2007) sobre o livro didático, é munir escolas federais, estaduais e

¹ Hipertexto: *sm. Inform.* Conjunto de blocos mais ou menos autônomos de texto, apresentado em meio eletrônico computadorizado e no qual há remissões associando entre si diversos elementos, de tal modo que o leitor pode passar diretamente entre eles, escolhendo seu próprio percurso de leitura, sem seguir seqüência predeterminada. (FERREIRA, 2000. p.365)

municipais com materiais didáticos de qualidade. O livro didático é distribuído gratuitamente para os alunos de todas as séries da rede pública de Ensino Fundamental. Com a ampliação do programa, o PNLD passa a atender também alunos do Ensino Médio, escolas de educação especial e instituições privadas consideradas comunitárias e filantrópicas.

Com base no censo escolar, define-se a quantidade de material a ser recebido por cada instituição escolar. De acordo com o documento do MEC, o censo é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), e utilizado como parâmetro para diversas ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

É o FNDE quem desenvolve todo o processo do PNLD, que tem início com a inscrição de editoras interessadas na apresentação das obras das quais são detentoras dos direitos autorais, seguindo as regras e prazos que compõem o edital.

Segue-se uma triagem, que é feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), quando se analisa se as exigências técnicas e físicas do edital foram cumpridas. Após essa verificação e seleção das obras que se enquadraram às regras, elas são encaminhadas à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) que tem como função realizar a análise pedagógica do material, o que é feito por especialistas que elaboram resenhas dos livros aprovados. Essas resenhas formam o Guia do Livro Didático, que é impresso e encaminhado para as escolas, e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet.

Numa etapa posterior, ocorre a análise e escolha das obras que serão utilizadas, feitas por diretores e professores nas escolas, tendo como apoio o Guia do Livro Didático para, posteriormente, realizar o pedido.

Compilados os dados de pedidos, o FNDE inicia o processo de negociação junto às editoras para a efetuação do contrato e inicia-se a produção dos livros escolhidos. Todo o trabalho é supervisionado pelos técnicos do Ministério da Educação (MEC).

Em parceria com o FNDE, o ITP é responsável por analisar as características físicas dos livros de acordo com as especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados e normas ISO. O livro é confeccionado com material resistente para que sua utilização dure por um período de, no mínimo três anos, para que possa passar de um aluno para outro nos anos seguintes.

A distribuição dos livros é feita pelas editoras diretamente para as escolas através de contrato entre a FNDE e a Empresa de Correios e Telégrafos (ECT). Isso ocorre entre o mês de outubro de um ano e o início do ano letivo seguinte e é acompanhado por técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação.

O FNDE também atende alunos frequentadores de aulas regulares com necessidades especiais, estudantes do Ensino Médio e, para portadores de deficiência visual, oferece livros em braile.

Grande parte dos estudos realizados a respeito do livro didático tem como base a análise do próprio livro e seu conteúdo, investigando tanto o discurso textual quanto o iconográfico, além da maneira como difunde o conhecimento. Algumas pesquisas recentes, porém, têm valorizado questões de concepção, produção, disseminação e utilização, além de sua ligação com políticas públicas, indústria editorial e currículo escolar.

Num estudo em andamento, realizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais, é possível perceber a preocupação, por parte da indústria editorial, com a melhoria da qualidade de seu produto – livro didático – já que na pesquisa citada, nota-se diminuição significativa de títulos excluídos por não obedecerem aos critérios estabelecidos pelo PNLD. “Os editores passaram a encontrar (...) na avaliação, uma forte barreira para a venda de seus livros para o governo federal” (BATISTA, 2004, p.14). Essa barreira se dá devido à dependência do setor editorial ao comércio com o setor público, já que está voltado, em sua maior parte, para a produção de livros que se destinam ao mercado escolar. Essa inclinação tornou-se mais evidente com as exigências do PNLD.

[...] as relações complexas entre o setor editorial e as políticas públicas das quais o PNLD é um instrumento, geram repercussão no modo de produzir o livro: Como compreender essas alterações? De que modo elas se manifestam na própria concepção do livro didático, em seus procedimentos discursivos pedagógicos? (BATISTA, 2004, p.17)

Segundo Batista (2004), pelo fato de o livro didático apresentar conteúdo e proposta de transposição didática, passa a ser “objeto de especial atenção”, quando o Estado apossa-se da instrução que conduz à construção do sistema de ensino desejado, já que esse recurso mostra-se “dotado de mecanismos específicos para o controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina” (BATISTA, 2004, p.17).

Na avaliação ministerial, segundo o mesmo autor, todos os títulos inscritos e selecionados são classificados em grupos, recebendo determinado número de estrelas, símbolo que representa o grupo do qual o título faz parte. Os livros didáticos pertencentes ao

grupo Recomendável com Distinção (RD) recebem três estrelas; os que compõem o grupo Recomendável (R) recebem duas estrelas; aqueles classificados no grupo Recomendável com Ressalvas (RR) recebem uma estrela. Os títulos classificados como Não-Recomendável (NR) e Excluído não recebem essas marcas.

Com base nessa classificação, os professores fazem suas escolhas de acordo com os critérios e orientações do Guia do Livro Didático, distribuído pelo MEC às escolas públicas, e seus próprios critérios.

É interessante notar que, ao contrário dos professores de Matemática, que costumam seguir as classificações do Guia do Livro Didático para a escolha do material com que vão trabalhar, os docentes de Português optam por títulos classificados com Não-Recomendável ou Recomendável com Ressalvas, caracterizando um resultado negativo dessa avaliação ministerial sobre a escolha desses profissionais. Isso pode mostrar que existe discordância entre as escolhas feitas pelos professores e a avaliação do MEC no que se refere à definição de qualidade apresentada pelo livro didático, fato que, segundo Batista, nos leva a vários questionamentos:

Quais são os critérios de avaliação que os professores utilizam? Em que esses critérios se diferenciam dos utilizados pela avaliação ministerial? Em que medida e por que os livros RD passaram a ter um apelo negativo para os docentes? Que fatores e condições determinam esse descompasso? Que fatores fazem com que, tendo um conjunto bastante diferenciado de opções de títulos e editoras, as escolas terminam fazendo suas escolhas em torno de número excessivamente reduzido de títulos e editoras? De que modo esses fatores intervêm no processo mesmo de escolha? Que controle os professores querem exercer sobre o currículo de suas disciplinas? Que controle querem exercer sobre o ensino de Português e de aprendizagem inicial da leitura e escrita? (BATISTA, 2004, p.23)

Em pesquisa desenvolvida pelo mesmo autor, no que concerne à avaliação do livro didático pelo MEC, a maior parte dos professores alega desconhecimento parcial ou total do processo pelo qual passam os títulos inscritos no PNLD.

No que se refere à utilização do Guia do Livro Didático, grande parte dos professores entrevistados alega que não faz uso desse recurso por diversos motivos, mas em especial, porque preferem analisar o próprio livro fornecido pelas editoras às escolas no período de escolha, sendo o Guia consultado posteriormente, com outras finalidades que não o auxílio para a seleção dos títulos.

Os docentes da amostra afirmam que, por alguma razão, não tiveram acesso a ele ou que o utilizaram apenas após a realização da escolha, como um instrumento para verificar se, de fato, o título já escolhido havia sido aprovado pelo Ministério e qual era sua classificação. (BATISTA, 2004, p.38)

Entre os diversos motivos para a não utilização do Guia do Livro Didático pelos professores durante o processo de escolha dos títulos, está o fato de ele não lhes ser apresentado pelos supervisores, diretores e coordenadores, além da preferência pela análise diretamente na obra. A falta de tempo entre o conhecimento do Guia e a escolha propriamente dita dos títulos, bem como a instabilidade pela mudança de escola e de funções do professor também contribuem para ele não ter acesso a esse recurso, apesar de sua presença nas escolas no período de escolha.

Essa constatação permite, sem dúvida, supor que os docentes não vejam nele um instrumento importante, muito menos indispensável, para tomar suas decisões a respeito dos livros que serão utilizados. (BATISTA, 2004, p.42)

Apesar de ser um material muito familiar, o livro didático é um objeto de difícil definição. Como recurso tem a possibilidade de assumir diversas funções, dependendo das condições do momento em que é elaborado e produzido, e em especial, de sua utilização em situações escolares.

O livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. A realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado de intervenção não apenas no campo editorial e de controle de sua produção, mas, por meio delas, de intervenção no currículo e de seu controle (BATISTA, 2004, p.17).

Nesse contexto, torna-se imprescindível a mudança no paradigma educacional, principalmente no que se refere ao papel do professor como centralizador de todo o conhecimento já construído.

1.4.1 Livro didático na escola

As visões dos organizadores do livro didático e dos professores sobre esse material são bem diferentes. Enquanto organizadores explicam a preocupação em desenvolver habilidades e capacidades específicas, organizando o conhecimento sobre assuntos considerados complexos, professores definem a utilização do livro didático como “mal necessário” (MARTINS, 1994. p.26), procurando justificar dificuldades econômicas, falhas na formação de professores e na estrutura da educação no Brasil.

A prática da leitura superficial é muito comum, principalmente quando se trata de textos que não fazem sentido, não estão relacionados a experiências e vivências ou àquilo que nos desperta o interesse. É comum encontrarmos esse tipo de situação nas escolas, principalmente no que se refere a livros didáticos, os quais, em muitos casos, trazem textos muito distantes da realidade e interesse dos alunos, provocando a leitura superficial e mecânica, que diz muito pouco e provoca o distanciamento do processo de comunicação.

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, a suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 2006, p.20.)

Historicamente é muito forte a presença do livro didático na escola e apesar de ainda favorecer alguns equívocos, como a desconsideração da individualidade do aluno, esse recurso tornou-se o principal instrumento de trabalho para o professor.

Em pesquisa realizada visando analisar os tipos de textos que circulam na escola, Silva et al (2007, p.35), puderam perceber que

[...] o manual didático está muito presente na sala de aula, ou mesmo fora dela, como material dos alunos e dos professores, que o seguem passo a passo ou se utilizam dele como fonte de pesquisa. O livro didático passou dessa maneira, a ser um dos principais instrumentos de ensino e aprendizagem nas nossas escolas.

Para a realização dessa pesquisa, foram analisadas obras adotadas pela escola, que vislumbram a orientação do trabalho docente com alunos do Ciclo I, 1ª a 4ª séries, e Ciclo II, 5ª a 8ª séries, em Português.

Na análise dos livros didáticos constatou-se que as unidades são compostas por uma seqüência de trabalho assim definida: texto, vocabulário, interpretação de texto, gramática, ortografia e proposta de redação. Em alguns casos, ainda há textos complementares, como poemas e cantigas de roda.

As unidades se articulam através do estudo da gramática, que é apresentada de forma fragmentada, não linear e com conteúdos descontínuos. A mesma seqüência gramatical é encontrada em todas as unidades do livro, preocupando-se mais com nomenclaturas. Como as pesquisadoras concluíram “a articulação das unidades do livro didático se dá mínima e precariamente pela gramática” (SILVA et al 2007, p.38).

Nas coleções analisadas pelas autoras, constatou-se a presença de textos que não correspondem ao assunto tratado logo em seguida, o que, segundo elas, caracteriza-se como pretexto e revela a ausência de integração e articulação entre os conteúdos. O trabalho com o vocabulário restringe-se meramente ao significado como é apresentado no texto, sem que haja uma ampliação desse estudo.

Os temas presentes nos textos abordam aspectos da vida humana e da infância, além daqueles que mexem com a imaginação infantil, em que se apresentam bruxas, monstros etc. A frequência maior é de assuntos ligados às profissões de baixa renda e não se percebem ligações, ou a intertextualidade, entre os textos contidos num mesmo livro.

Da mesma forma, as coleções de livros didáticos analisadas, apresentam problemas como a descontextualização e fragmentação, não só nos textos, mas também na organização e articulação das partes que as compõem, marcando a concepção de ensino escolar no Brasil baseado na desarticulação e fragmentação dos conteúdos ensinados e, conseqüentemente, do conhecimento.

No que se refere à integração entre as unidades, notou-se a ausência dessa preocupação, pois algumas unidades se unem apenas por apresentarem o mesmo tópico gramatical ou trabalham o texto principal em dois momentos diferentes, acabando por fragmentá-lo ainda mais, já que é interrompido ao final da unidade para se trabalhar a interpretação e a gramática.

Segundo as pesquisadoras, “não se nota a preocupação em resgatar os conhecimentos e experiências apreendidas para o estudo de novos conteúdos. Tudo é visto de forma homogênea e sob a mesma abordagem” (SILVA et al 2007, p.57).

Em se tratando de gênero textual, a pesquisa também classificou os textos das coleções analisadas primeiramente em dois grupos: prosa e verso. Posteriormente, na categoria prosa agruparam os literários canônicos, para textos de autores clássicos, e não-canônicos, aqueles que não recebem o status de literário pela academia: crônicas, jornalísticos e propaganda, fábulas, contos de fadas, lendas e ensaísticos. No grupo verso, reuniram os textos literários canônicos, os não consagrados pela crítica acadêmica, e letras de músicas.

Numa somatória dos textos classificados no grupo prosa, verifica-se o predomínio de textos não-literários em detrimento dos considerados literários. Já no grupo verso, constata-se a predominância de textos literários, o que foi considerado positivo.

Apesar do número elevado de textos não literários que compõem o grupo prosa, nota-se uma variedade positiva que poderia levar o aluno a perceber as diferenças e os elementos constitutivos dos textos, o que, entretanto não foi realizado em sala de aula pelo professor e não existiu como sugestão de atividade nos livros didáticos.

No que se refere à proposta de produção textual, numa pesquisa realizada por Costa Val (2003) sobre propostas de atividades de produção de textos presentes no livro didático, foram constatadas tendências positivas quando se trata da clareza na formulação das propostas de produção e esforço em contribuir com a construção do texto. Como características negativas foram apontadas a falta de cuidados com o dialeto e com a situação de produção e circulação do texto produzido, além da ausência de auto-avaliação. Nessa pesquisa, alguns indicadores mostram que a auto-avaliação e as condições de produção e circulação dos textos são fatores menos considerados nas atividades de produção textual.

Considerando que o livro didático é uma realidade no ambiente escolar, cabem agora maior atenção e questionamentos sobre sua utilização, já que, em alguns casos, ele se resume ao único material disponível para o professor e seus alunos. Como consequência, evidencia-se a necessidade do trabalho diferenciado por parte do professor, mesmo que tenha somente o livro didático como recurso de trabalho. Apontados tais problemas referentes a esse material e ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, procuraremos analisar a composição do *software* do Projeto Trilha de Letras no que se refere à sua organização, a fim de responder a pergunta: seria, esse *software*, um livro didático digitalizado, com os mesmos problemas e concepções do livro didático impresso?

2. O Projeto Trilha de Letras

Como já mencionamos anteriormente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, preocupada com os índices divulgados pelo SARESP sobre leitura e escrita, criou, em 2004, o Projeto Trilha de Letras.

Trata-se de material que visa oferecer propostas e estratégias que atendam ao desenvolvimento do trabalho docente com alunos que necessitam participar de atividades de recuperação da aprendizagem, de acordo com os artigos 1º, 3º e 8º da Resolução SE nº. 15, de 22/02/2005, que dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.

Atendendo à demanda da CENP, o projeto foi elaborado por um grupo de Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs), de alguns Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional (NRTEs) do Estado de São Paulo, com formação na área de Língua Portuguesa, sob a coordenação pedagógica de uma profissional integrante da equipe da Fundação para o Desenvolvimento Educacional - Gerência de Tecnologia Educacional (FDE/GTE) - e profissionais de empresa especializada na produção de *softwares* educacionais, responsável pelo desenvolvimento do ambiente virtual, apoio na fundamentação teórica e acompanhamento do desenvolvimento do projeto.

O Projeto Trilha de Letras consiste em atividades de leitura, interpretação e escrita em ambiente virtual, através de *software* produzido exclusivamente para essa finalidade. As atividades propostas prevêem leituras, interpretações, discussões e produções textuais em diferentes esferas de circulação de textos, ampliando esforços na busca da superação de dificuldades enfrentadas pelo aluno.

Conforme documento elaborado pela equipe que o criou, o projeto "visa ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e produção de texto em contexto digital, durante aulas de recuperação e reforço" (SÃO PAULO, 2005, p.9), trazendo nas orientações ao professor o princípio de valorização do conhecimento de mundo do aluno. Tal aspecto é importante, visto que não é possível fragmentar o conhecimento já que ele é formado por unidades intrínsecas.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2003, p.15)

De acordo com o conceito do autor citado, o projeto Trilha de Letras busca trabalhar a reconstrução e a organização do conhecimento, valorizando e respeitando aquilo que o aluno já sabe. Durante o desenvolvimento das atividades e discussões, propõem-se situações didáticas nas quais o participante tem a oportunidade de expor sentimentos e saberes formulados e construídos ao longo de sua vida, criando assim momentos para que possa se expressar de forma psíquica, cultural, social, histórica, além de física e biológica.

Tendo por base o conceito de *Drama* de Bagno (2000), o projeto Trilha de Letras vislumbra o desenvolvimento de um trabalho partindo do *drama* da linguagem em sala de aula, o qual Bagno define como “toda e qualquer situação em que há diálogo, em que há troca e intercâmbio entre personagens ou pessoas”, e ainda como “situação de conflito, problemática, até catastrófica” (BAGNO, 2000, p. 307).

Segundo documento que explicita o projeto, ele intenta o estudo da língua em seu real contexto de realização, o que demanda, por parte do aluno, a reflexão e a execução de práticas de leitura e escrita, objetivando o desenvolvimento da competência leitora e escritora, proporcionando a independência para compreender e produzir textos nas mais diferentes esferas de circulação na sociedade.

Como objetivo maior, espera-se do aluno o domínio dos usos da linguagem nas várias situações sociais. Para isso, foram ressaltadas algumas competências e habilidades que conduzirão o ensino e a aprendizagem no ambiente digital, tais como:

- resolver problemas quanto:
 - à adequação da linguagem aos contextos sociais de uso da escrita;
 - ao uso de procedimentos de planejamento da escrita;
 - ao uso de estratégias e procedimentos de leitura para compreensão e interpretação de textos;
- produzir textos com coerência e consistência textual;

- ter atitude crítica e ética em relação aos usos sociais da língua, através da análise de recursos lingüístico-discursivos;
- construir argumentos, a partir do confronto de opiniões e pontos de vista;
- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação, fazendo uso dos recursos tecnológicos em contextos relevantes de uso da escrita. (SÃO PAULO, 2005, p. 11).

As atividades propostas estão organizadas segundo sugestões teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, apresentando:

- objetivos de ensino: como mediador do processo de construção de conhecimento pelo aluno, o professor deverá:
 - favorecer a aprendizagem da leitura, da escrita e o exercício da oralidade em situações;
 - favorecer a reflexão sobre os usos da língua escrita em seus contextos de produção/recepção;
 - favorecer a leitura e a produção de vários gêneros da esfera jornalística, através de um trabalho reflexivo sobre os recursos da língua utilizados para a produção e os efeitos de sentidos, ressaltando suas relevâncias para a compreensão do ato de comunicação;
 - favorecer o uso dos recursos básicos das TICs no processo de ensino e aprendizagem.
- objetivos de aprendizagem: na leitura e na produção de textos, o aluno deverá ser capaz de:
 - reconhecer a língua como forma de interação entre sujeitos, social e historicamente situados;
 - refletir sobre os recursos da língua nas situações sociais de uso;
 - fazer uso dos recursos da língua para produzir textos de diversos gêneros das esferas jornalística, literária, artística e do cotidiano;
 - estabelecer relações de semelhança e diferença entre os vários gêneros produzidos, através da comparação de suas especificidades quanto ao contexto de produção, circulação e recepção, e quanto aos recursos estilísticos;
 - apropriar-se dos recursos básicos das TICs no contexto das práticas de leitura e escrita em ambiente digital. (SÃO PAULO, 2005, p.11)

Tais objetivos, segundo o documento já citado, visam proporcionar condições para que o aluno construa seu conhecimento no que se refere à leitura e à escrita, através da prática de produções textuais e reflexões sobre os diversos usos da língua escrita e falada nas mais diferentes situações em que essas modalidades ocorrem, e ainda, levar o aluno

a reconhecer a língua como forma de interação entre sujeitos situados social e historicamente e refletir sobre os recursos lingüísticos utilizados nas mais diferentes situações de uso, verificando as características peculiares a cada gênero textual.

O projeto objetiva, também, o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que auxiliam o aluno na evolução da capacidade de compreender a intertextualidade e o dialogismo entre os diferentes gêneros textuais, sempre vislumbrando a aquisição da língua nas quatro operações – falar/escutar, ler/escrever – valorizando o posicionamento crítico frente às discussões estabelecidas durante o trabalho.

Segundo a concepção adotada para a elaboração do projeto, os termos “leitura” e “produção de textos” empregados não estão ligados somente ao desenvolvimento de habilidades referentes à compreensão e produção de textos escritos, mas também aos saberes necessários para se atingir a compreensão de linguagem como forma de interação humana servindo de mediação entre o sujeito e o meio social em que ele se insere.

Tal afirmação vem ao encontro de pesquisas atuais sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, que defendem que o ser humano, ao ler e escrever, utiliza recursos característicos do gênero textual em questão e da situação em que esse texto circula. É essa associação que proporciona ao sujeito manter o diálogo com a linguagem e através dela.

O conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (MORIN, 2003, p. 36)

De acordo com as orientações didáticas propostas pelo referido projeto, durante a realização das atividades propostas, principalmente durante as discussões, a valorização do conhecimento de mundo trazido pelo aluno é muito importante, pois colabora para a socialização e organização do conhecimento como um todo. Nesses momentos, professor e alunos devem vivenciar a experiência de troca de conhecimentos, afastando-se da formatação de “educação bancária” apontada por Paulo Freire, concepção sob a qual o professor é o detentor de todo o conhecimento.

O projeto está dividido em dois módulos. O primeiro, que tem como produto final a elaboração de um hipertexto, destaca o trabalho de produção textual prevalecendo o gênero literário de tradição oral e escrita, quando o aluno entra em contato com procedimentos de escrita, como o planejamento, produção, revisão e reescrita, e leitura de textos de linguagens verbais e não-verbais, através dos recursos básicos do computador, como os processadores de textos. O segundo módulo é composto por um projeto de elaboração e produção de uma revista eletrônica, e trabalha com textos pertencentes à esfera jornalística e suas características próprias. Os alunos são estimulados a atingirem um só objetivo: organizar a revista para colocá-la em circulação, caracterizando assim a produção final deste módulo.

Durante o desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto, prevê-se a formulação e a construção do conhecimento lingüístico, partindo de reflexões sobre seus diferentes usos, que estão vinculados ao trabalho de leitura e escrita, sem a preocupação com nomenclaturas gramaticais.

Nesse sentido, é possível afirmar que a postura do professor é de extrema importância e, cabe a ele refletir sobre sua atitude diante do aprendizado do aluno, pois no contexto do projeto, o professor “deixa de ser o repassador de conhecimento para ser o criador de um ambiente de aprendizagem e facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno” (VALENTE 1993). Compreendendo a importância de mudança de postura, o professor tem a possibilidade de incentivar a imaginação, a criatividade e o questionamento, valorizando a colaboração, o diálogo e a solidariedade.

O professor é o consultor, articulador, mediador, orientador, especialista e facilitador do processo em desenvolvimento pelo aluno. A criação de um ambiente de confiança, respeito às diferenças e reciprocidade, encoraja o aluno a reconhecer os seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros. (ALMEIDA, 1999, p. 3).

Segundo a Instrução CENP de 31/3/2005, para o desenvolvimento do projeto, a escola deve contratar um professor que pode ser o mesmo que atua em sala de aula regular ou não, a critério da equipe gestora da escola. O profissional contratado participa de

encontros de formação continuada para estudos, discussões e análise do ambiente virtual e das atividades propostas para o Projeto Trilha de Letras, sua aplicabilidade e resultados. Os encontros acontecem nos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional (NRTE), nas DEs. São garantidas 40 horas por semestre para encontros entre os professores envolvidos e o ATP – Assessor Técnico-Pedagógico responsável pelo projeto. Cada DE tem autonomia para distribuir a carga horária de acordo com a realidade e necessidade dos participantes. Nesses encontros, os profissionais atuam ora como alunos, ora como professores participantes do Projeto Trilha de Letras. Após vivenciarem, como alunos, a realização de algumas atividades propostas pelo projeto, discutem e levantam as dificuldades que os estudantes possam ou não encontrar. Para as situações levantadas, são pensadas e elaboradas ações que venham facilitar o desenvolvimento do trabalho na escola. Também ocorrem exposições de situações vivenciadas durante as aulas, em que surgiram dificuldades ou dúvidas na condução do trabalho. Segundo o documento, em todos os encontros é proporcionado e garantido um momento para a troca de idéias, visando sanar as dificuldades expostas pelos professores e apresentar sugestões de atividades que contribuam para o desenvolvimento do projeto.

Tal aspecto parece relevante, visto ser importante que o professor conheça o sentido do processo de aprendizagem para que possa interpretar e intervir de maneira apropriada, propiciando situações de aprendizagem e colaborando para a construção do conhecimento do aluno.

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. (WEISZ, 2003, p. 65).

O projeto conta com material impresso – apostila – e ambiente virtual para o registro das atividades realizadas pelo aluno. Porém, segundo orientações do próprio documento, esse material não caracteriza receitas a serem aplicadas, cabendo ao professor

refletir e tomar decisões diante de situações que poderão ocorrer, buscando o encaminhamento mais adequado para o desenvolvimento do trabalho.

O docente conta também com um ambiente em que estão registradas todas as atividades escritas realizadas pelo aluno. Este espaço pretende oferecer condições para análise do desenvolvimento do aluno e permite repensar a condução do trabalho.

A tecnologia (computador) utilizada no contexto do Projeto Trilha de Letras, além de ser vista como parte do objeto de ensino, aprender a ler e escrever em ambiente digital, também é concebida como meio para o ensino-aprendizagem, já que, segundo seus autores, os recursos do ambiente digital contribuem para o processo de construção de conhecimento pela oportunidade que oferece ao aluno para interagir com diferentes gêneros textuais, sons e animações que propiciam a elaboração e a formação de idéias, numa abordagem construcionista.

Tal conceito é abordado por Papert:

O Construcionismo é gerado sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal pode ajudar, principalmente, certificando-se de que elas sejam apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. (PAPERT, 1994, p. 125).

Em oposição à visão instrucionista, em que o computador é visto como máquina que ensina o aluno, o autor defende a abordagem construcionista, com a qual o conhecimento é construído através da análise dos erros, levando o aluno a refletir e tomar decisões que conduzam à sua correção. Essa ação propicia a construção de conhecimento em relação ao objeto em questão e favorece sua aplicabilidade em outras situações semelhantes.

O computador é ferramenta importante no contexto do projeto, tanto para o desenvolvimento de atividades pelo aluno, como para o acompanhamento e a avaliação do seu desempenho pelo professor, pois oferece a possibilidade de registro da produção.

Segundo as concepções do projeto, o computador pode ser visto como mais um recurso tecnológico disponível nas escolas, que vem colaborar com o processo ensino-

aprendizagem, já que propicia um trabalho diferenciado no tratamento do erro, rompe com a linearidade da escrita, facilita a reelaboração de textos produzidos individual e coletivamente, estimula a leitura e a pesquisa, ao expor o aluno a diversas informações em multimídia e Internet, e amplia as formas de comunicação já apresentadas pela escola despertando o interesse do aluno e apresentando-lhe novos desafios.

Essa concepção sobre o uso do computador na escola é corroborada por Valente:

[...] as novas modalidades de uso do computador na educação apontam para uma nova direção: o uso desta tecnologia não como “máquina de ensinar”, mas, como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino. (VALENTE, 1993, p. 5)

A avaliação do desenvolvimento do aluno é realizada durante todo o processo de desenvolvimento das atividades. Em momentos específicos, ocorrem as avaliações “inicial, formativa e final” (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p. 69). O aluno, através de discussões e atividades práticas, tem oportunidade de expor seu conhecimento a respeito do assunto tratado, o que está aprendendo e o que aprendeu ao final do trabalho. Nesses momentos, propõe-se a avaliação das capacidades de ler, escrever e de comunicação, além da auto-avaliação do aluno sobre seu processo de aquisição dessas habilidades.

O projeto tem como público alvo os alunos de 5ª e 6ª séries do Ciclo II do Ensino Fundamental que demonstram dificuldades no que tange à produção de textos e à leitura. Os professores responsáveis pelas aulas regulares de todas as disciplinas, e em especial o professor de Português, encaminham os alunos, considerando os resultados do SARESP do ano anterior e o desempenho em atividades desenvolvidas em sala de aula, que envolvam a leitura e a escrita.

As escolas têm autonomia para decidir pela adesão ou não ao projeto e, para desenvolvê-lo, a escola deve contar com Sala Ambiente de Informática (SAI), montada com um mínimo de 10 microcomputadores, e contratar, preferencialmente, professor habilitado,

com licenciatura plena em Língua Portuguesa e domínio dos conhecimentos básicos no uso do microcomputador, tais como procedimentos de instalação e desinstalação, gerenciamento e localização de arquivos, e navegação² por *softwares* e pela Internet.

Segundo Almeida (2001, p.19), a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação demanda domínio dos recursos tecnológicos e funções disponíveis, conhecimento das características e concepções educacionais subjacentes. Além disso, o professor deve ter clareza quanto à intenção pedagógica da atividade em questão, para que possa optar pelo *software* mais adequado à situação de trabalho e ainda, por sua melhor condução.

Como foi elaborado e produzido um *software*, específico para o Projeto Trilha de Letras, contemplando suas propostas e objetivos, é necessário que o professor o conheça e tenha clareza da intenção pedagógica de cada uma das atividades. Daí a importância dos encontros de formação continuada para os professores envolvidos em sua aplicação, bem como dos momentos de exploração e discussão sobre as atividades.

Ao explorar o *software* do Projeto Trilha de Letras, o docente pode conhecer a potencialidade e possíveis falhas das atividades propostas. Este ainda tem a oportunidade de buscar melhores formas ou caminhos para o desenvolvimento das mesmas, e ainda refletir sobre as intervenções adequadas a serem feitas como exemplificadas e discutidas a seguir.

² Navegação: *sm. Infom.* Ato ou efeito de percorrer m hipertexto, determinando a seqüência em que os diversos documentos são consultados. (FERREIRA, 2000. p.482)

3. Análise de duas lições do Projeto Trilha das Letras

Para que a aprendizagem ocorra é necessário ter clareza sobre dois aspectos. O primeiro diz respeito à memorização, em que o aluno não processa a informação e, portanto, pode apresentar dificuldade para aplicá-la em situações de desafios ou resolução de problemas. Em muitos casos, a informação adquirida dessa maneira é utilizada na forma de repetição, que pode ser ou não idêntica àquela retida.

Já o segundo aspecto refere-se à aprendizagem através do processamento pelos esquemas mentais, resultando em conhecimento construído. Quando a informação recebida é processada, o aluno emprega o conhecimento que possui ou busca novas informações que também serão processadas e associadas às que já lhe pertencem, apontando o aprendido.

Esse conhecimento construído está diretamente ligado aos esquemas mentais que são colocados em funcionamento, sempre que surgem situações que exijam uma solução.

Para a resolução da situação apresentada, o aluno deve pôr em prática aquilo que já sabe ou buscar novos conhecimentos para resolver a questão. Então, novos conhecimentos são adquiridos e agregados àqueles que já possui.

Esse processo de construção do conhecimento nos leva a acreditar que há o conhecimento organizado, e isso pode ser percebido através do comportamento ou manifestações escritas. Aprender significa enriquecer essas estruturas por meio da adição de novos conhecimentos (acomodação - assimilação piagetiana) ou da reorganização das estruturas (por meio do pensar, do refletir) (VALENTE, 1999).

Segundo o autor, o computador é um forte recurso cuja utilização adequada pode tanto favorecer a transmissão de informações ao aluno quanto facilitar o processo de construção de conhecimento.

A escola conta com diversos tipos de *softwares* e cabe ao professor analisá-los de forma a compreender como podem auxiliá-lo em seu trabalho. Na utilização do *software*, não devemos nos deter à idéia de que a aprendizagem está limitada a ele, mas sim, na interação que o aluno tem com o objeto.

Apesar da problemática que pode surgir com a análise dos diferentes usos do computador na educação, a analisar *softwares* educacionais pode ser bem interessante,

levando-se em conta que os resultados nos remetem ao entendimento do real papel do computador e da sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Em primeiro lugar, os *softwares*, podem ser classificados em duas categorias: fechados e abertos.

São exemplos de *softwares* fechados os tutoriais, os de exercício-e-prática e os jogos. Nestes, o aluno tem pouca ou nenhuma oportunidade de interação com o conteúdo, tomando a posição de executor de ordens, limitado a poucas opções de procedimentos.

Nos *softwares* abertos, diferentemente do que ocorre nos fechados, o aluno pode e deve interagir com o conteúdo. Mesmo porque é ele quem determina o que o computador deve executar.

Na abordagem educacional auxiliada pelo computador, na maior parte dos casos, os *softwares* utilizados são os tutoriais, jogos, de simulação e de exercício-e-prática.

Os tutoriais são *softwares* que acompanham a mesma prática da sala de aula no ensino tradicional. Possuem seqüências pré-estabelecidas de informações e o aluno toma a posição de sujeito passivo receptor, interage pouco com o saber e não há a possibilidade de registro do caminho percorrido por ele para a obtenção do resultado final. Na utilização deste tipo de programa é necessário o acompanhamento muito próximo do professor para que possa perceber o desenvolvimento do estudante.

Já os *softwares* de exercício-e-prática têm como objetivo propiciar ao aluno séries de exercícios, com diferentes níveis de dificuldade, para a memorização de conteúdos, visando aumentar seu conhecimento. Também neste tipo de programa, há necessidade de maior acompanhamento pelo professor, pois como não conta com o recurso que registra o pensamento do aluno e os erros que possa ter cometido, fica a cargo do docente questioná-lo sobre o que está sendo trabalhado.

Os jogos, por sua vez, têm características de *software* ora aberto, ora fechado, já que alguns deles oferecem opções de procedimentos. Para a utilização desse recurso, o professor deve ter clareza sobre a intenção de sua aplicação. Este tipo de programa possibilita o trabalho de certos conceitos de maneira bem estimulante, já que se apresenta como tarefa desafiadora e motivadora, despertando no aluno o desejo de participar. Neste tipo de *software* é importante que o professor trabalhe com o objetivo da aprendizagem dos conceitos e não permita que esse objetivo seja desviado para a competição pura. Aqui,

também não temos o registro do pensamento do aluno, fazendo com que o professor tenha que estar atento a todo o processo de desenvolvimento da atividade.

No *software* de simulação também podemos encontrar tipos abertos e fechados. Seu objetivo é simular situações ocorridas em nosso cotidiano. O professor tem neste programa mais um recurso para complementar seu trabalho em sala de aula, pois com ele é possível representar e demonstrar ao aluno como se dão certos fenômenos naturais, como, por exemplo, a fotossíntese, ou possibilitar o contato com seres, que dificilmente se conseguiria dentro do ambiente escolar, como é o caso dos microorganismos.

Na abordagem construcionista, os *softwares* utilizados geralmente são os de linguagem de programação, editores de textos, planilhas etc.

Para o Projeto Trilha de Letras, foi elaborado e confeccionado um *software* específico contendo todos os recursos considerados necessários ao desenvolvimento das atividades propostas, tais como: textos, animações, som, figuras e desenhos, entre outros.

Segundo a classificação sugerida por Valente (1999), este *software* pode ser considerado do tipo fechado, já que o aluno não realiza nenhum tipo de modificação e somente recebe instruções para a realização das atividades propostas. Por esse motivo, destaca-se aqui a importância do preparo do professor para intervir no processo de aprendizagem do aluno, como afirma esse estudioso:

[...] o professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem. Em todos os tipos de software, sem o professor preparado para desafiar, desequilibrar o aprendiz, é muito difícil esperar que o software *per se* crie as situações para ele aprender. (VALENTE, 1999. p.108)

Todo o programa do Projeto Trilha de Letras está organizado em três *softwares* e divide-se em dois módulos, I e II. O módulo I, foco desta pesquisa, está subdividido em quatro partes.

A primeira parte do módulo I, que tem como temática as regras de convivência, propõe aos alunos uma discussão para a elaboração de normas a serem seguidas por todos os envolvidos no projeto, alunos e professor.

Na segunda parte, segundo documento descritivo do projeto (SÃO PAULO, 2005), a proposta está em conhecer, explorar, elaborar e aplicar uma entrevista, ou seja, desenvolver uma atividade baseada nesse gênero textual. Nesta atividade, além de terem a

oportunidade de explorar esse modelo, aos alunos também é oferecida a oportunidade para conhecerem outras pessoas.

Percebe-se aqui uma ruptura no trabalho, já que não há uma seqüência temática da atividade realizada na primeira parte do módulo I (elaboração de regras de convivência), característica esta semelhante à falta de articulação encontrada em alguns livros didáticos como já citado na pesquisa realizada por Silva et al (2007).

Da segunda para a terceira parte, nota-se certa ligação ou seqüência, pois a proposta de trabalho é desenvolver o auto-conhecimento para falar sobre si mesmo (autobiografia), tema relacionado ao gênero entrevista, quando o aluno foi estimulado a conhecer outras pessoas e falar sobre elas.

Já a quarta parte propõe atividades referentes ao conhecimento de contos, anedotas, mitos e lendas, deixando muito evidente, novamente, a ruptura de seqüência e de trabalho.

Neste contexto, a figura do professor é importante no que se refere à condução do trabalho para que o aluno venha, através da manipulação e organização de informações, construir conhecimento de maneira significativa como afirma Masetto (2000), referindo-se à mediação pedagógica.

O módulo I está dividido em quatro partes que são nomeadas da seguinte forma: 1 – “Pra começo de conversa” (figura 1 p.65); 2 – “Entre mim e o outro” (figura 2 p.65); 3 – “Quem sou?” (figura 3 p.65); e 4 – “Entre culturas – Quem somos?” (figura 4 p.65). Estas partes são mostradas ao aluno na primeira interface³ do ambiente⁴, onde ele acessa as atividades conforme solicitação do professor, como se vê nas figuras da página seguinte.

³ Interface: *sf.* 1. Recurso que permite a comunicação ou interação entre dois sistemas ou organismos. 2. *Inform.* Conjunto de elementos de *hardware* e *software* destinados a possibilitar a interação com o usuário. (FERREIRA, 2000. p.396)

⁴ Ambiente: *adj2g.* 3. *Inform.* Conjunto de características gerais de um computador, sistema operacional, ou programa; configuração. (FERREIRA, 2000. p.38)



Figura 1 – “Pra começo de conversa”



Figura 2 – “Entre mim e o outro”



Figura 3 – “Quem sou?”



Figura 4 – “Entre culturas – Quem somos?”

Cada uma dessas partes é composta por atividades que exigem leitura, escrita e discussão para troca de idéias, reflexões e opiniões.

Toda a interface deste *software* apresenta-se com muitas cores, animações e som, o que pode colaborar para uma maior concentração por parte do aluno, já que o movimento e a sonoridade tornam o estudo diferenciado daquele oferecido em sala de aula, em especial, do livro didático. No entanto, isso não garante o aprendizado, como afirma Moraes:

O fato de integrar imagens, textos, sons, animação, e mesmo de interligar informações em seqüências não-lineares, como as atualmente utilizadas em multimídia e hipermídia, não é garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional (MORAES, 1997. p.16)

Com o objetivo de oferecer melhor organização para o trabalho do professor, visando à qualidade pedagógica, ele conta com o apoio de uma apostila que

contempla a fundamentação teórica sobre o projeto, textos para sua leitura, objetivo e conteúdo de todas as aulas a serem desenvolvidas, informações consideradas fundamentais para a realização das atividades de forma satisfatória, além de sugestões de atividades extras ou incrementos para aquelas já propostas.

Esse material oferece ainda ao professor roteiros sugestivos, visando ao encaminhamento das discussões sobre os textos e propondo questões que intentam o desenvolvimento da capacidade leitora, através do estímulo ao aluno, para que elabore antecipações, cheque hipóteses e compare-as, entre outras inferências. Porém, o professor é orientado a cuidar para que essas questões não transformem o momento de discussão no tradicional exercício de perguntas e respostas, mas que sejam estimulantes para a condução da conversa.

Além do cuidado para com a maneira como conduzirá as discussões, o professor também deve observar se as questões sugeridas pela apostila contemplam ou não as necessidades de seu grupo, numa posição de mediação das discussões de forma a possibilitar ao aluno construir sentidos durante a interação com os textos trabalhados, já que:

[...] a aquisição de novas informações e a conseqüente expansão de horizontes decorrentes de leituras ecléticas vão se tornar instigadoras de diálogos mais freqüentes e de comunicações mais autênticas. Nesse sentido, ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana. (SILVA, 2005, p.41)

No que se refere à produção de textos, a apostila também traz roteiros para o auxílio do professor, tendo como base a concepção da escrita como um processo que se realiza através das etapas, planejamento, produção, revisão e reescrita. É importante que o professor observe essa ordem a fim de garantir que os alunos reflitam sobre os usos da língua, em especial nos momentos de revisão e reescrita, além de oportunizar a reflexão sobre a estrutura do texto produzido. As propostas de produção textual são similares às que figuram no livro didático, porém, no contexto do Projeto Trilha de Letras, estabelece-se um elo com as atividades de leitura realizadas numa fase anterior e exploradas para servir de base à produção do aluno, orientando-o em suas etapas de planejamento, elaboração, produção e revisão, procurando esclarecer o quê, para quê, para quem, para qual contexto de circulação está escrevendo, o que Costa Val (2003) aponta como aspectos geralmente ausentes nas propostas de produção de textos apresentadas pelo livro didático.

Diferentemente da forma como Britto (2002) descreve a postura da escola no que diz respeito à escrita do aluno, quando são desconsideradas sua funcionalidade, subjetividade e o papel mediador entre o homem e o mundo, as propostas de produção de texto neste projeto são marcadas pelo respeito a essa funcionalidade, pela importância dos locutores e interlocutores e a relação com o mundo, podendo ser bem exploradas pelos alunos e pelo professor, cujo papel como facilitador desse processo de novo se apresenta.

Ao seguir rigorosamente as sugestões contidas no manual, o docente estará reproduzindo falhas que ocorrem no livro didático, onde o encaminhamento das atividades propostas apresenta uma seqüência pré-definida que é repetida nas unidades subsequentes. Neste momento pode ocorrer o mesmo comportamento diante do livro didático no se refere às orientações ou instruções para a realização de atividades, relatado pela pesquisa realizada por Silva et al (2007). Nessa pesquisa, como já descrito anteriormente, as autoras dividem o processo de didatização dos textos em dois níveis e argumentam que, quando o professor deixa de elaborar um trabalho próprio, adequado ao contexto da atuação pedagógica, apenas reproduz as idéias de outrem e abre mão de seu papel de sujeito do processo.

O professor pode ainda encontrar, ao final da apostila, textos para sua própria leitura que embasam e fundamentam o projeto.

O primeiro bloco de aulas – aulas 5 (cinco) a 12 (doze) – selecionado para esta análise pertence à segunda parte do módulo I – “Entre mim e o outro” (figura 5 p.68) – e é composto por três subgrupos de atividades como mostra a figura abaixo (aulas 5 e 6; aulas 7 e 8; aulas 9, 10, 11 e 12).



Figura 5 – Primeiro bloco de aulas analisado

Cada subgrupo, destacado na cor azul e com a função de *link*⁵, possibilita ao aluno navegar pelas várias atividades propostas, permitindo aqui conhecer, elaborar e organizar uma entrevista.

O *link* possibilita o trabalho com hipertextos, diversos do texto escrito, no que se refere à forma como se apresentam, como afirma Soares:

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, seqüencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (2002, p.150)

Lévy compara as leituras no hipertexto e o texto no papel da seguinte forma:

⁵ Link.: [Ingl.] *sm Imform*. Em hipertexto e hiperímídia, vínculo entre documentos ou postos de documentos; *hyperlink*. (FERREIRA, 2000. p.428)

Quando um leitor se desloca na rede de microtextos e imagens de uma enciclopédia, deve traçar fisicamente seu caminho nela, manipulando volumes, virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética. [...] o hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. (LÉVY, 1993, p.40)

O recurso do *link* está presente em todo o ambiente do Projeto Trilha de Letras, facilitando aos alunos a navegação pelo ambiente.

No bloco de aulas “Entre mim e o outro”, professor e alunos são conduzidos a atividades como o “Bingo de Nomes”, “Avaliação eletrônica de entrada: leitura”, “Avaliação diagnóstica de entrada: escrita”, discussão sobre “Saberes e Culturas”, leitura e produção de uma entrevista e um segundo diagnóstico de leitura e escrita, caso haja, na turma, alunos com escrita não alfabética.



Figura 6 – Exposição do conteúdo das aulas 5 e 6.

Como em várias outras telas que compõem o *software*, o aluno contará com a opção de somente ler o texto sobre o qual fará as atividades ou acompanhar a leitura feita pela personagem que aparece no lado esquerdo superior da tela movimentando os lábios como se realmente estivesse falando. Sua leitura é fluente, clara e enfatiza os sinais de pontuação. O

tom de voz é agradável e o aluno pode controlar o volume do som nas caixas ou fones de ouvido no próprio computador. Caso optar por não ouvir a leitura, poderá desativar o recurso clicando sobre o ícone em formato de alto-falante localizado logo abaixo da imagem da personagem.

Em momentos como esse, o *software* assume característica do tipo tutorial já que o aluno recebe instruções sobre como deverá desenvolver a atividade, pois como afirma Valente (1999, p.91), “... a informação que está disponível ao aprendiz foi definida e organizada previamente. Ele está restrito a esta informação e o computador assume papel de uma máquina de ensinar”. Nota-se novamente a importância do professor no papel de facilitador durante o processo de desenvolvimento das atividades, pois será a qualidade da interação humana (professor X alunos) que trará significado ao trabalho.

Nessa tela acima (figura 6 p.69), observam-se palavras em destaque na cor azul que correspondem a *links* responsáveis por conduzir o aluno a outras telas que compõem o subgrupo de atividades.

No primeiro *link* (figura 7 p.71) encontra-se um ambiente de jogo – “Bingo de Nomes”, no qual o professor, além de propiciar momento de entretenimento e familiaridade entre os alunos, conta com mais uma oportunidade de avaliação dos níveis de escrita em que eles se encontram, de acordo com a classificação de Ferreiro e Teberosky (1999): pré-silábico, silábico com ou sem valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. É mais uma oportunidade para esse diagnóstico, visto que, para iniciar os trabalhos do Projeto Trilha de Letras, propõe-se uma atividade de produção de texto quando os alunos discutem e elaboram regras, ou o contrato pedagógico, a que todos os participantes, incluindo o professor, devem obedecer, para o bom andamento do trabalho.



Figura 7 – Link para o jogo “Bingo dos Nomes”

O jogo do bingo apresenta uma tela de entrada (figura 8 p.71) com uma animação de letras, imagens e sons. É composto por uma cartela virtual (figura 9 p.72) a qual os alunos, em duplas, preencherão com nomes dos participantes do projeto ou com outras palavras de mesmo campo semântico, definidas e escolhidas num acordo entre o professor e o grupo.



Figura 8 – Abertura do jogo “Bingo dos Nomes”

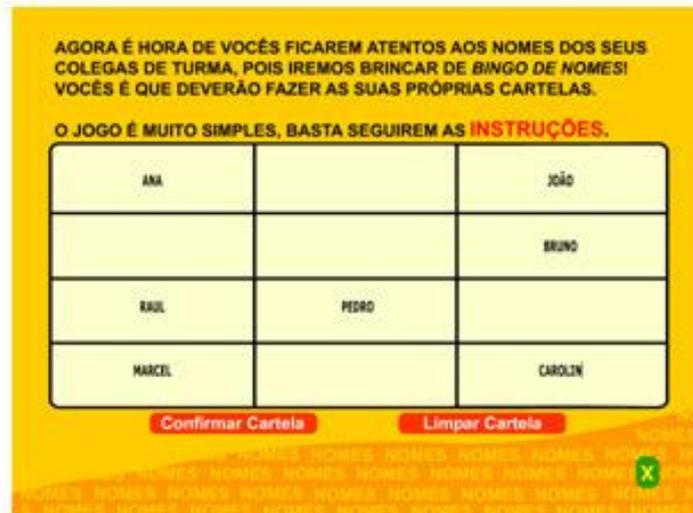


Figura 9 – Cartela do jogo “Bingo dos Nomes”

A opção por iniciar com os nomes das crianças vai ao encontro do que salienta Teberosky quando se refere a essa escrita:

[...] é claro que a criança pode aceitá-la por razões sociais e por razões cognitivas: tem um referente, é um referente singular, serve para nomear uma única presença, representa um valor de verdade etc. Nesse sentido, a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita (TEBEROSKY, 2001. p.35)

Este jogo pode colaborar com o trabalho a ser desenvolvido principalmente com alunos que apresentam maior defasagem no processo de alfabetização, já que:

O conhecimento do próprio nome tem duas conseqüências importantes: em primeiro lugar, é uma escrita “livre de contexto”, quer dizer, uma escrita de interpretação estável, que não depende das vicissitudes do contexto, e, em segundo lugar, é uma escrita que facilita uma informação sobre a ordem não aleatória dentro do conjunto de letras. (TEBEROSKY, 2001. p. 34)

Caso o professor considere necessário, pode utilizar o recurso do jogo do bingo em outros momentos com outras palavras, observando e prezando a utilização de vocábulos de um mesmo campo semântico, cuidando para não didatizá-lo em demasia.

Definido o campo semântico a ser utilizado, os alunos preenchem a cartela e o jogo se inicia com o professor sorteando as palavras. Os alunos que a possuem em sua cartela a palavra “cantada” devem marcá-la clicando sobre ela e modificando a cor do quadro para azul. Ao completar uma coluna ou linha, o próprio *software* parabeniza os alunos pela vitória como mostra a figura 10 (p.73).



Figura 10 – Cumprimento ao vencedor da partida do jogo

O jogo pode ser repetido conforme a necessidade ou o interesse dos alunos. Neste momento, percebe-se que é importante a atenção do professor para que a atividade não se desvie de seu foco - a aprendizagem de vocábulos de mesmo campo semântico - para se transformar numa simples competição.

A próxima etapa é a avaliação eletrônica de leitura, denominada avaliação de entrada, composta por questões elaboradas com base nos descritores do SARESP, associando conteúdos curriculares às operações mentais desenvolvidas pelo aluno. Após a aplicação desse instrumento, são gerados registros, em três versões, para uso do professor: relatório por aluno, relatório por disciplina e avaliação completa. Nesta última versão de registro, o professor tem acesso a diversos dados tais como a quantidade de acertos, de erros e de questões não respondidas, de informações de erro, destacadas pela cor vermelha e de

acerto na cor azul, bem como a alternativa correta, aquela escolhida pelo aluno e o descritor da questão, oferecendo-lhe, assim, possibilidade para trabalhar em outras oportunidades aquele descritor. Para desenvolver esta atividade, o aluno acessa a interface do projeto individualmente e busca no ambiente MEDIATECA (figura 11 p.74), localizado no canto esquerdo inferior da tela inicial do projeto, o botão com *link* nomeado “Avaliação Eletrônica” (figura 12 p.74).

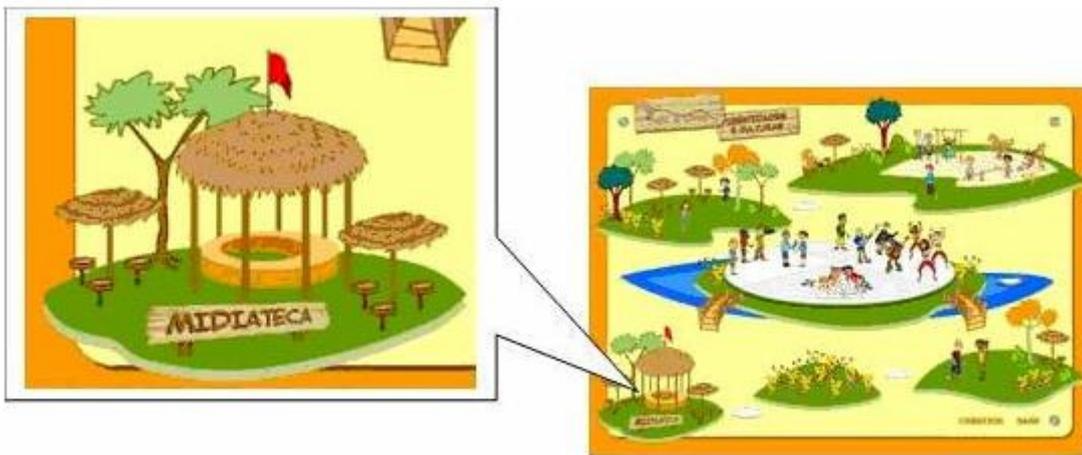


Figura 11 – Acesso à “MEDIATECA”

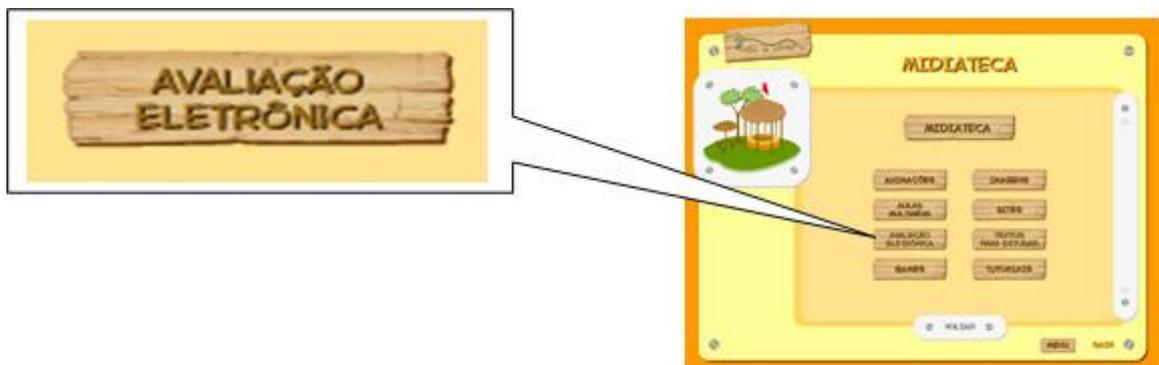


Figura 12 – Botão de acesso à Avaliação Eletrônica

Neste novo ambiente, após uma animação (figura 13 p.75), o aluno obtém acesso a uma tela (figura 14 p.75) que apresenta seus dados.



Figura 13 – Abertura da Avaliação Eletrônica

A imagem mostra a tela de identificação do aluno, intitulada "confirmar". O formulário contém os seguintes campos: "selecione a avaliação:" com uma lista suspensa selecionando "Trilha - Avaliação A"; "RA:" com o valor "001"; "nome do aluno(a):" com o nome "FREDERICO ANTONIO BACHI"; "nome da escola:" com "ANNA ANTONIO PROFA"; e "data de hoje:" com "22/07/2007". Há também um campo rotulado "senha/administrador:" que está vazio. Na base do formulário, há três botões: "ok", "cancelar" e "créditos". À esquerda, há uma barra vertical com ícones e o texto "avaliação eletrônica". Um balão de chamada aponta para o nome do aluno com o texto "Nome de aluno fictício".

Figura 14 – Identificação do aluno

Dessa forma é possível verificar os dados do aluno como nome, identificação (RA), nome da escola a que pertence e data em que a avaliação foi realizada. Na parte superior, está identificada a avaliação que será realizada, sendo, neste caso, “Trilha – Avaliação A”, como inicial, e “Trilha – Avaliação B”, como final.

A avaliação é composta por quinze questões de múltipla escolha, com quatro alternativas para cada uma, seguindo a mesma estrutura encontrada nas avaliações do SARESP (figura 15 p.76).

The image shows a screenshot of the SARESP electronic assessment interface. On the left, there is a vertical orange bar with the word 'avaliação' and 'eletrônica' written vertically, along with several icons. The main content area is titled 'Português Questão nº 1'. It contains the following text: 'Com o botão direito do mouse, clique na imagem ao lado para ler o texto. Depois, responda à pergunta abaixo.' Below this, it says 'O texto "Transporte será gratuito" informa sobre'. There are four multiple-choice options: a) a mudança de trajeto aos sábados, b) a mudança do trajeto para a Bienal, c) o transporte gratuito na cidade de São Paulo, and d) o transporte gratuito para a 26ª Bienal. The option d) is highlighted in red. At the bottom, there is a student identification section with 'RA: 001' and 'Nome: FREDERICO AHTOIRO'. To the right of this is a dropdown menu showing 'Português'. Further right are navigation buttons: 'próxima', 'anterior', and 'terminar'.

Figura 15 – Forma como se apresentam as questões da Avaliação Eletrônica

Três textos são apresentados, sendo um de estrutura narrativa, um informativo e um publicitário. Em algumas questões, há a exigência de leitura de gravuras, no caso do texto publicitário. Após ler o texto, o aluno opta por uma das alternativas e clica sobre a mesma, fazendo-a mudar de cor.

Para o aluno com defasagem no que se refere à alfabetização, sugere-se ao professor que o auxilie na leitura e na escolha das alternativas. Porém, ele somente fará a leitura do texto e das alternativas, deixando que o estudante escolha a resposta que julgar correta.

Ao final das respostas, o professor grava as informações e automaticamente é gerado um gráfico de desempenho para averiguação inicial, em que a cor laranja representa os acertos, a azul, os erros, e a verde, questões não respondidas, como exemplifica a figura 16 (p.77).

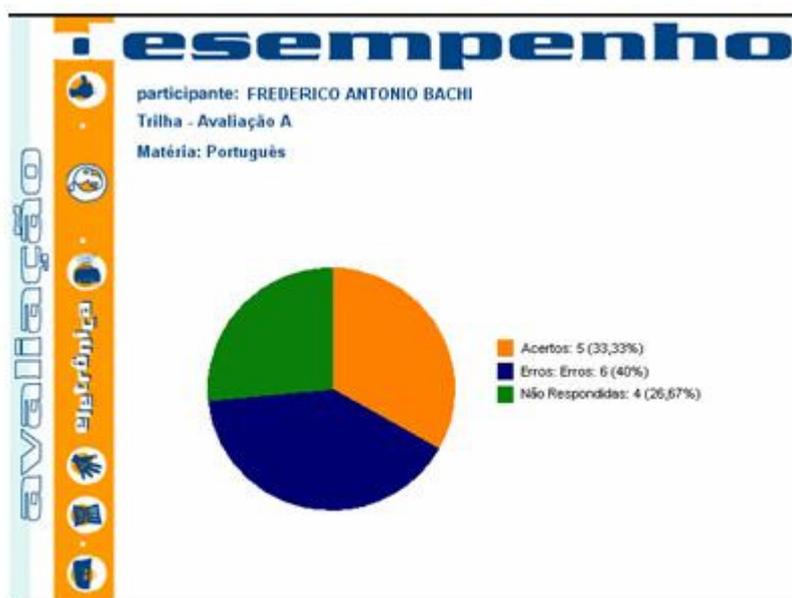


Figura 16 – Gráfico do desempenho do aluno na Avaliação Eletrônica

A avaliação de leitura é realizada em um número de aulas que o professor julgar necessário e ele pode, em acordo com o alunos, organizar o momento como considerar adequado para a realização da tarefa, levando-se em conta a necessidade de se criar um clima de tranquilidade para o trabalho do grupo. Finalizada esta avaliação, inicia-se a de escrita.

A avaliação de escrita de entrada ocorre a partir da leitura de um conto – “Os três moços malvados” (não há indicação do autor do texto), realizada em voz alta pelo professor (Anexo 1 p.144), e acompanhada pelos alunos através de cópia impressa. Ao final da leitura, os alunos são estimulados a reescrever o texto. Essa atividade é arquivada em portfólio para posterior comparação com a avaliação de saída, realizada ao término dos trabalhos do projeto, e que acontece nos mesmos moldes da avaliação de entrada, porém com um texto diferente – “A loira do banheiro” (também sem indicação do autor) (Anexo 2 p.146).

A importância da análise destas duas produções reside no fato de oferecer ao professor resultados, positivos ou negativos, sobre o desempenho do aluno. De acordo com Condemarín e Medina:

A utilização de portfólios constitui um procedimento inerente ao movimento de avaliação autêntica. Sua aplicação na área da linguagem e da comunicação permite captar evidências do desempenho dos alunos em resposta a situações reais que ocorrem na sala de aula (CONDEMARÍ & MEDINA, 2005. p.84)

É importante que o professor realize esta análise comparativa entre as reescritas propostas com a finalidade de perceber a evolução da produção textual do aluno. Assim como a avaliação de leitura, esta levará o tempo de que os alunos precisarem, sempre respeitando seu ritmo de trabalho.

Retornando às atividades propostas por este subgrupo, os alunos assistem, através do acesso ao *link* (figura 17 p.78), a uma animação, onde observam pessoas desempenhando funções em seus locais de trabalho, como se pode verificar nas figuras 18, 19, 20 21, 22 e 23 (p.79).



Figura 17 – Link para a animação

Após assistirem a essa animação, os alunos são solicitados a falar sobre o que viram e ficam sabendo o que fazem aquelas pessoas, como, onde e com quem aprenderam, o que poderia acontecer se trocassem de lugar, quais os saberes necessários para desempenhar cada uma das tarefas apresentadas: trabalhar em uma padaria (figura 18 p.79), em um laboratório (figura 19 p.79), dançar ou tocar um instrumento (figura 20 p.79), construir

um prédio (figura 21 p.79), moldar um vaso, pintar um quadro ou montar um mosaico (figura 22 p.79). Uma atenção especial é dada à última parte da animação que diz respeito a uma cena típica da zona rural, em que uma mulher, enquanto soca um pilão, conversa com as filhas, uma trabalhando numa fiandeira e outra preparando uma garrafada (figuras 23 p.79). Para este momento, o professor instiga os alunos a observarem o modo como as pessoas falam – a legenda mostra a fala de modo fiel à pronúncia – e os conhecimentos que apresentam. Da mesma maneira, é proposto ao professor que faça perguntas aos alunos sobre o que eles conhecem ou não sobre as cenas, bem como se conhecem pessoas parecidas com aquelas da animação, levantando seus conhecimentos prévios.



Figura 18 – Na padaria



Figura 19 – No laboratório



Figura 20 – Na dança e na música



Figura 21 – Na construção



Figura 22 – No ateliê



Figura 23 – No sítio

Esta é uma de várias discussões propostas ao longo do desenvolvimento do Projeto Trilha de Letras que, ao mesmo tempo em que visa recuperar dificuldades apresentadas pelos alunos, também valoriza o conhecimento trazido por eles. Para Weisz (2003), este momento é muito importante e demanda sensibilidade por parte do professor para melhor compreensão das idéias das crianças.

Nesses casos é importante que desenvolva uma sensibilidade e uma espécie de escuta para a reflexão que as crianças fazem, supondo que atrás daquilo que pensam há coisas que têm sentido e que não são apenas fruto da ignorância (WEISZ, 2003. p.43)

Nesta etapa da atividade, o professor deve expor aos alunos o objetivo do módulo – saber mais sobre algumas pessoas, já conhecidas ou não, e a respeito dos seus conhecimentos e o que fazem, entre outras curiosidades, assim como as outras atividades, estas também acontecerão com base em leituras e produções textuais para a produção do hipertexto que será o produto final do módulo.

Para o início das atividades com o gênero entrevista, sugere-se que o professor realize o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, questionando-os se já leram, ouviram ou assistiram a alguma entrevista, quem era o entrevistado, sobre o que falava, as características de uma entrevista e os critérios adotados pelo entrevistador para a escolha do entrevistado. Neste ponto, o professor deve observar com muito cuidado o que os alunos demonstram saber sobre o assunto, como afirma Weisz (2003):

Compreender a perspectiva pela qual a criança enxerga o conteúdo é algo que, em muitos casos, só é possível se o professor se colocar numa posição de observador cuidadoso daquilo que o aluno diz ou faz em relação ao que está sendo ensinado (WEISZ, 2003. p.43)

Dando prosseguimento à atividade, os alunos, em duplas, acessam o *link* que os levará às entrevistas (figura 24 p.81).



Figura 24 – *Link* para a atividade de entrevista

Ao clicar neste *link* os alunos são conduzidos a uma relação de entrevistas e têm a liberdade de iniciar a leitura e não terminá-la, caso esta não lhe agrade. Porém, deve escolher dois textos que serão lidos completamente. A figura 25 (p.81) apresenta a definição de entrevista e as opções de exemplos deste gênero dadas aos alunos através dos *links* na cor azul. Novamente uma personagem faz a leitura do texto na tela para que o aluno acompanhe.



Figura 25 – Definição de entrevista e lista de entrevistados

A definição de entrevista é apresentada segundo os registros nos dicionários, como no destaque da figura 25 (p.81). Na relação de entrevistados estão Tatiana Belinky, escritora de livros infantis; Alexander Kellner, paleontólogo; Liliane Romanelli, ilustradora de livros; JK, estudante; JK Rowling, criadora de Harry Potter; e Ricardo Azevedo, escritor, ilustrador e pesquisador. As entrevistas são compostas apenas por textos, sem a presença de imagens. Porém, o *link* para a entrevista com Ricardo Azevedo, leva os alunos ao *site (offline)* do escritor, onde podem navegar por alguns espaços restritos. No *link* “entrevista”, eles têm acesso a textos desse gênero, alguns cedidos pelo escritor a jornal, revista e editora, e outros criados por ele mesmo, como a “Entrevista com um cachorro” (1999) e “Entrevista com um papagaio” (2000). Ao final, encontra-se o endereço eletrônico para acesso ao local de onde essas entrevistas foram capturadas. Neste caso, há necessidade de conexão à Internet. Os alunos podem escolher, entre qualquer um dos textos apresentados, os dois cuja leitura foi solicitada pelo professor, que orienta os alunos sobre a leitura da introdução das entrevistas a fim de que possam verificar se se interessam pelo tema. Tal orientação vem ao encontro das práticas assertivas na formação do leitor, pois, como afirma Martins (1994. p.85), “Cada um precisa buscar o *seu* jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais significativa”.

Como se vê, novamente se destaca a importância da intervenção do professor para o desenvolvimento da leitura pelos alunos. De acordo com Chiappini:

A orientação para uma leitura percuciente e reflexiva é função do professor, e deve ser por ele assumida. A formação do leitor crítico, capaz de se assumir plenamente enquanto cidadão requer trabalho gradual, que envolva os vários níveis de compreensão que não são dados automaticamente, mas dependem de um trabalho que abrange desde a seleção de textos, a leitura que o professor faz deles, os objetivos ao abordá-los, até a sua inter-relação curricular e sociocultural (CHIAPPINI, 2007. p.132).

É fundamental que o professor crie oportunidades para que o aluno possa se situar criticamente diante do material estudado, como afirma Silva:

É este *situar-se* (isto é, estar presente com e na mensagem) que garante o caráter libertador do ato de ler – o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar. (SILVA, 2005, p.80)

Após a leitura feita pelos alunos, o professor é orientado a propor uma discussão com o intuito de levantar aspectos percebidos por eles, bem como suas críticas. Sugere-se que monte na lousa um quadro comparativo e o trabalhe de forma coletiva a partir de questões tais como: quais foram as entrevistas lidas, como estão organizadas, de que assuntos tratavam. Ao final deste levantamento, é sugerido ao professor selecionar dois textos, o mais lido e o menos (ou não) lido, para uma maior exploração. A partir daí, os alunos utilizam o recurso do bloco de notas, acessado através do *link* destacado na figura 26 (p.83). Este *link* o levará ao espaço (figura 26a p.84) para realizar anotações, como apoio de memória, comuns em situações de leitura ou escuta, exercitando processos cognitivos de síntese e generalização.



Figura 26 – Link para o bloco de notas

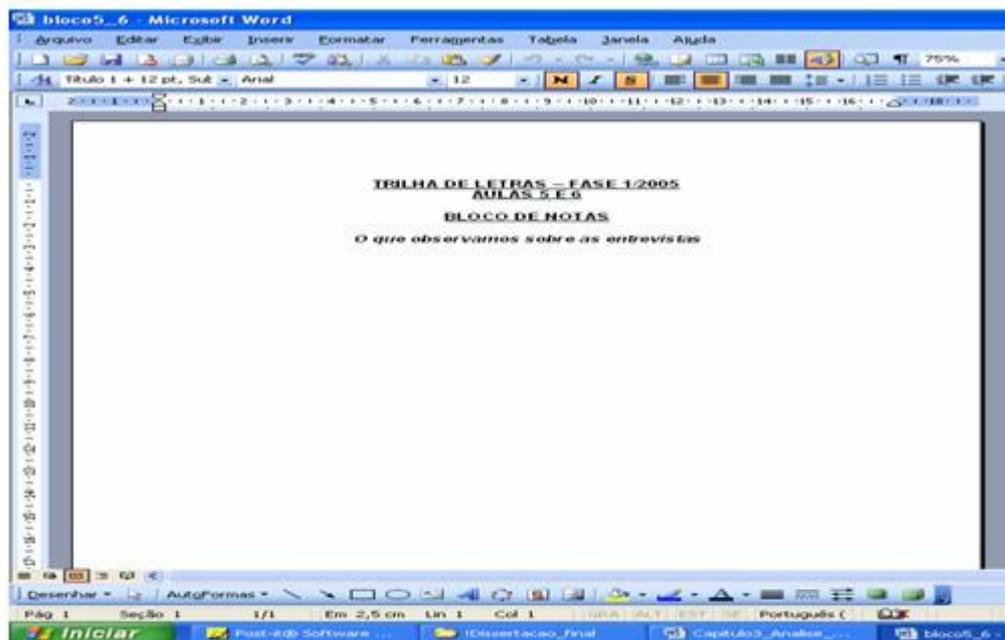


Figura 26a – Bloco de notas

Tratando-se de ser este o primeiro contato com o recurso do bloco de notas, sugere-se que o professor desenvolva esta atividade coletivamente, questionando os alunos sobre quais informações consideram relevantes e como fariam as anotações. A dupla é estimulada, neste momento, a relacionar tudo o que descobriu sobre o gênero entrevista, já que, como afirma Bakhtin (2003, p.364), “os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo”.

Ainda neste subgrupo de aulas, o professor conta com a oportunidade de receber orientações sobre como diagnosticar o conhecimento do sistema de escrita. Esta atividade é indicada somente para aqueles alunos com defasagem na alfabetização e de quem o docente necessita conhecer o nível de escrita em que se encontra. O aluno desenvolve a atividade seguindo as orientações do professor, que conta com arquivos para impressão. Para o diagnóstico de escrita, há um impresso com quatro desenhos de objetos encontrados na SAI – Sala Ambiente de Informática - cujos nomes são palavras de mesmo campo semântico que se organizam na ordem polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, e espaço para uma frase que deve conter uma das palavras da lista. Individualmente, o professor auxilia o aluno na leitura do desenho e aguarda sua escrita, solicitando que leia o que escreveu. Neste momento, o professor observa a maneira como o aluno fez a leitura e a escrita para classificá-lo em um dos níveis de hipótese sobre a escrita, sugeridos por Ferreiro e Teberosky (1999) e

já citados anteriormente. É importante que o professor tenha conhecimento sobre como se dá a aquisição do sistema de escrita concebido por essas autoras para uma análise mais efetiva e, partindo dela, desenvolver outras atividades que venham colaborar para o avanço do aluno.

O diagnóstico de leitura é feito a partir de um impresso onde há uma lista com títulos de cantigas de roda para que o aluno leia e tente identificar seu campo semântico. Ao professor cabe instigá-lo sobre seu conhecimento a respeito do tema cantigas de roda e solicitar que localize um determinado título na lista. Como esta lista é pré-definida pelo material que compõe o projeto, cabe ao docente uma análise mais profunda e sensível, já que para o ato da leitura, com compreensão, são utilizadas diversas estratégias, como afirmam Ferreiro e Palácio:

O processo de leitura emprega uma série de estratégias. Uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. A leitura, como qualquer atividade humana, é uma conduta inteligente. As pessoas não respondem simplesmente aos estímulos do meio; encontram ordem e estrutura no mundo de tal maneira que podem aprender a partir de suas experiências, antecipá-las e compreendê-las (FERREIRO & PALACIO, 1987. p.16).

Por fim, ao término das aulas 5 e 6, os alunos, individualmente, realizam a avaliação utilizando-se do “Termômetro”, que fornece ao professor informações sobre a opinião dos alunos em relação ao uso da tecnologia, às estratégias de trabalho propostas nas aulas e à sua atuação como facilitador do processo de aprendizagem.

Para isso, o professor acessa esse recurso na tela inicial das aulas 5 e 6 e clica sobre o ícone em forma de termômetro localizado no canto inferior do lado esquerdo, como destacado na figura 27 (p.86).



Figura 27 – Acesso para o Termômetro

Ao clicar no ícone, o aluno é levado à próxima tela, onde deve analisar cada afirmação apresentada e escolher uma das expressões faciais que mais se identifica com o seu posicionamento no projeto (figura 28 p.87), fazendo-a passar da cor amarela para a azul. As afirmações são: “1 – Ter aula na Sala Ambiente de Informática me fez gostar mais de Português”; “2 – Utilizar as atividades do *software* Trilha de Letras me fez gostar mais de Português”; “3 – Trocar idéias e discuti-las com meus colegas foi importante para fazer as atividades” e “4 – Ter a ajuda do meu professor foi importante para o desenvolvimento das atividades”.

Esta avaliação é realizada pelo aluno sem o acompanhamento do professor. Observando as questões propostas, é possível notar que são bem parecidas e que podem confundir o aluno ao respondê-las. Por isso, a intervenção do professor se faz necessária para o esclarecimento de alguma dúvida que possa surgir, o que deve ser feito, porém, num momento anterior à avaliação propriamente dita, já que o professor e seu trabalho estão em questão.

Aqui é preciso que o docente aja com neutralidade, apenas explorando e esclarecendo aos alunos o que cada questão deseja saber sem direcionar a avaliação.

A possibilidade da condução das respostas do aluno caracteriza uma falha do *software* diante do que ele propõe. Dependendo da postura do professor, o aluno pode fazer suas opções não porque as deseja, mas para agradar a esse profissional.



Figura 28 – Tela para a marcação da avaliação da aula.

Após a avaliação de todos os alunos do grupo, são gerados gráficos, sendo um para cada afirmação, visando à análise pelo professor sobre o andamento do trabalho. Para o acesso aos gráficos há um ambiente, fora daquele em que os alunos desenvolvem as atividades, a que somente o professor tem acesso (figura 29 p.87). São cinco subgrupos de aulas em que esta avaliação se realiza, ou seja, ao final das aulas 6, 12, 18, 24 e 40 como é possível observar na figura 29 (p.87), onde cada uma dessas linhas representa um *link* que conduz à avaliação do respectivo subgrupo de atividades.



Figura 29 – Links para acesso aos gráficos do Termômetro

Logo em seguida, o professor opta pela turma a ser analisada (figura 30 p.88).



Figura 30 – Tela para escolha da turma a ser analisada

Na próxima tela, este obtém as informações oferecidas por esse recurso, tais como a quantidade de alunos que realizaram a avaliação, a turma em análise, o subgrupo de aulas em questão, as afirmações analisadas pelos alunos, orientações sobre como acessar os gráficos e a opção de imprimir (figura 31 p.89).

Clicando sobre cada uma das afirmações, o professor tem então os gráficos, como mostra a figura 32 (p.89). Com essa atividade encerram-se as aulas 5 e 6.



Figura 31 – Tela para análise dos gráficos

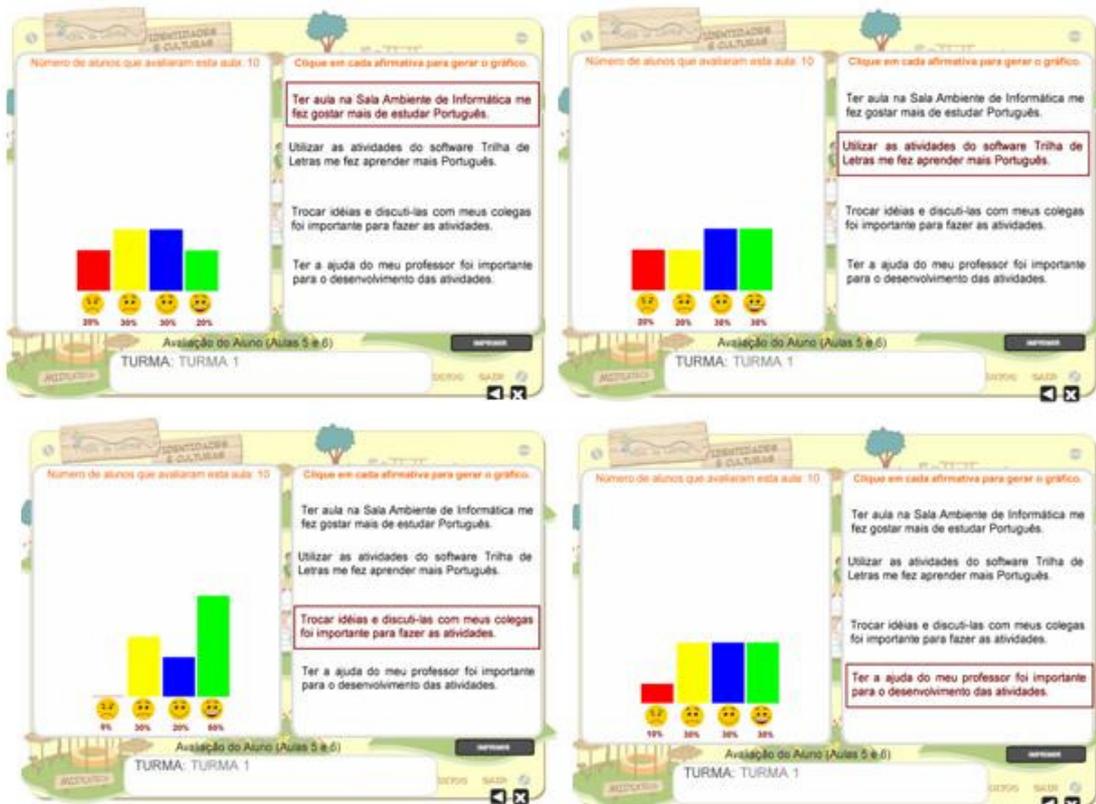


Figura 32 – Gráficos gerados após avaliação pelos alunos.

Após a geração dos gráficos, a proposta do *software* é que o professor analise as condições do encaminhamento do trabalho e em que aspecto ele precisa ser modificado. Neste momento, a clareza por parte do professor sobre avaliação é imprescindível, já que os gráficos mostram poucas informações para uma real avaliação. Uma estratégia para obter mais elementos avaliativos está no portfólio, também oferecido pelo *software*, como afirmam Condemarín & Medina (2005) para quem:

Os portfólios também constituem um bom instrumento para apoiar a avaliação e reflexão do professor sobre suas próprias estratégias de ensino, mediante a observação de como os alunos avançam em suas aprendizagens. (CONDEMARÍN & MEDINA, 2005. p.88)

Independentemente dos recursos avaliativos disponíveis ao professor é necessária uma reflexão constante e permanente sobre os resultados obtidos para que possa tomar as melhores decisões na condução de seu trabalho.

Dando início ao segundo subgrupo de atividades – aulas 7 e 8 – os alunos iniciam o trabalho com procedimentos do processo de escrita, em que devem planejar, produzir, revisar e reescrever uma entrevista com profissionais escolhidos por eles mesmos. Nesta atividade os alunos trabalham em duplas e devem planejar como produzirão uma entrevista. O primeiro passo é a definição de quem será o entrevistado. O professor auxilia os alunos nessa decisão, considerando a temática do módulo – Identidades e Culturas. Cada dupla escolhe o seu entrevistado, que pode ser um funcionário da escola, um familiar, ou alguém da comunidade que possa contribuir com a atividade e que tenha conhecimento sobre algum assunto de interesse dos alunos. Após essa decisão, inicia-se o processo de elaboração do roteiro para a entrevista, que é produzido no ambiente Oficina de Produção.

Para que os alunos tenham acesso a esse ambiente, o professor, através de um recurso denominado “Gerenciador de textos”, faz anteriormente a liberação do texto a ser produzido. Assim como o gerador de gráficos, o gerenciador de texto localiza-se fora do ambiente de trabalho do aluno. Este recurso tem como objetivo registrar todo o processo de escrita e reescrita realizado pela criança, proporcionando ao docente material para a análise do desenvolvimento da escrita de todos os envolvidos no projeto. O gerenciador de textos tem o

seguinte funcionamento: 1 – escolher a turma que desenvolverá a atividade (figura 33 p.91); 2 – nomear o texto (figura 34 p.91), sendo que este nome é somente para controle do professor, o que não impede que o aluno o determine; 3 – salvar e liberar o texto, nesta seqüência (figura 35 p.91); e 4 – no botão “Gerar relatório” (figura 36 p.91), o professor tem acesso à produção do aluno em todas as fases de escrita e reescrita.

O fato de o professor dar nome ao texto liberado não significa que este será o título do texto produzido pelo aluno. Para nomeá-lo, utiliza palavras que se apresentam como temas ou gêneros textuais. Ao aluno cabe a decisão de atribuir um título ao texto produzido que antecipe idéias sobre o que o leitor encontrará.

O acompanhamento das fases de produção de texto do aluno oportuniza ao professor condições para que realize as intervenções necessárias para obter um melhor resultado final.



Figura 33 – Espaço para a seleção da turma



Figura 34 – Espaço para nomear o texto



Figura 35 – Botões para salvar e liberar o texto



Figura 36 – Botão de acesso às produções dos alunos

Após a liberação do texto pelo professor e definição do entrevistado pelos alunos, inicia-se o trabalho de elaboração das perguntas que subsidiarão a entrevista. Ao professor é sugerido que esclareça aos alunos as diferentes formas de registro das respostas de uma entrevista, seja gravando ou anotando o diálogo, seja obtendo-as respondidas, no papel, pelo próprio entrevistado. Elaboradas as questões, é o momento de revisá-las, analisando se estão coerentes e bem formuladas. Este trabalho é realizado pelos próprios alunos com o auxílio do professor para o esclarecimento de dúvidas.

O planejamento tem início acessando novamente a tela inicial do projeto (figura 37 p.92) no bloco de atividades denominado “Entre mim e o outro”, dentro do subgrupo – aulas 7 e 8, (figura 38 p.92).



Figura 37 – Bloco “Entre mim e o outro”



Figura 38 - Link para acesso às aulas 7 e 8

Finalmente, os alunos lêem ou ouvem e acompanham a leitura feita pela personagem (figura 39 p.93) para, em seguida, acessarem o *link* que os levará ao texto, lembrando as etapas para a elaboração da entrevista.

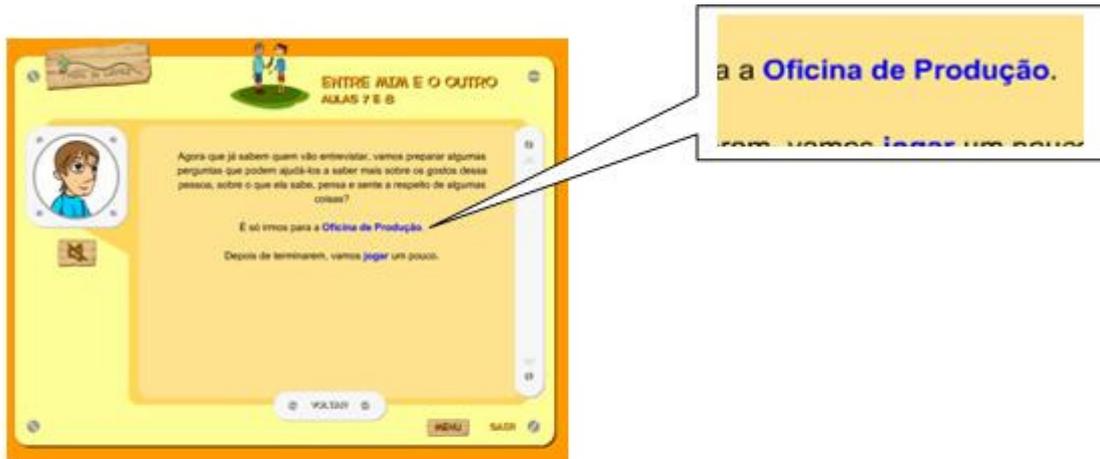


Figura 39 - Tela para acesso à Oficina de Produção

Retomadas as etapas, é o momento de acessar o ambiente Oficina de Produção para o registro das questões a serem utilizadas na entrevista, através do *link* em destaque na figura 40 (p.93).



Figura 40 – Link para acesso à Oficina de Produção para registro das questões da entrevista

Na oficina de produção, os alunos encontram, na interface (figura 41 p.94), dois espaços destinados à publicação de imagens ou fotos com legendas (A) e um espaço maior para o registro do texto a ser desenvolvido (B).



Figura 41 – Ambiente da Oficina de Produção

Para a produção do texto, o aluno ainda conta com os recursos para alterar o estilo da fonte, utilizando o botão N para negrito, I para itálico, e S para sublinhado, além dos botões “Salvar” e “Reescrever”. Estes são utilizados sempre que o texto é modificado e, quando utilizado o botão “Reescrever”, uma outra versão do texto, agora reescrito, é salva. Tanto esta versão quanto todas as outras são adicionadas num banco de dados e o professor pode acessá-las sempre que necessitar, através do recurso “Gerar relatório”, no ambiente “Gerenciador de textos”.

Finalizado o registro, os alunos analisam a produção quanto ao objetivo inicial proposto, apresentam-na aos colegas e segue-se uma troca de idéias. Posteriormente, o texto é salvo e impresso para que possam realizar a entrevista.

Mais uma vez a intervenção do professor se faz necessária na orientação dos alunos sobre o texto produzido. A percepção dos elementos estruturais do gênero textual a ser produzido, bem como das convenções sociais no uso e na escrita dos textos necessita de encaminhamentos metodológicos que somente podem ser garantidos pela interação entre aluno e professor, a partir de um planejamento por este viabilizado.

Como momento de relaxamento, após o trabalho de elaboração da entrevista, sugere-se que os alunos acessem o “Jogo da força”, que trabalha com a ortografia. O jogo se apresenta numa interface alegre e estimulante, onde se vê um sapo num galho, que cai no rio e é devorado por peixes caso os alunos não acertem a palavra em questão. O jogo apresenta quatro quadros, onde o aluno encontra, no primeiro, as letras do alfabeto e as vogais acentuadas em todas as formas em que podem surgir, ou seja, com acento agudo, til ou circunflexo. Para acertar a palavra é preciso obedecer tanto ao uso correto da letra quanto dos acentos. O sapo comemora todas as vezes em que o aluno acerta uma letra e demonstra medo sempre que há um erro, pois isto pode fazê-lo cair na água (figura 42 p.95).



Figura 42 – Jogo da Força

Como encerramento do bloco “Entre mim e o outro”, já no subgrupo de aulas de 9 a 12, é proposta aos alunos a finalização da produção da entrevista.

Com as informações em mãos, coletadas fora ou dentro da escola, os alunos dão início ao processo de organização das perguntas e respostas, contando com a mediação do professor e respeitando as características próprias do gênero entrevista. Outra sugestão é a organização e revisão de uma entrevista de maneira coletiva. Nesta atividade, o professor seleciona uma entrevista entre as produzidas pelo grupo e, com autorização de seus criadores, realiza o processo de revisão recebendo sugestões de todo o grupo para aprimorá-la. Ao término deste trabalho, as entrevistas são impressas e expostas num mural com o objetivo de divulgá-las para a comunidade escolar e de valorizar o trabalho dos alunos entrevistadores.

Além da valorização do seu trabalho, o estudante tem aqui a oportunidade de conhecer ou identificar a esfera de circulação do gênero textual explorado e seu real objetivo. Porém, isto só pode se concretizar caso o professor tenha clareza sobre essa situação e a importância de sua realização.

Todo esse trabalho de organização das informações é desenvolvido no ambiente da Oficina de Produção, já apresentado anteriormente, e onde estão digitadas as perguntas. Neste ambiente, os alunos retomam o texto inicial – perguntas – e o complementam com as respostas do entrevistado e outras modificações que considerem necessárias, como orienta a tela (figura 43 p.96).



Figura 43 – Tela de orientação sobre a reescrita

Nesta tela há, ainda, acesso aos critérios para a organização da entrevista, que os alunos consultam para auxílio no trabalho (figura 43 p.96), e que dizem respeito: à introdução, em que os alunos deverão fazer uma breve apresentação do entrevistado, dizendo seu nome, o que faz, sobre o que vão falar; às perguntas e respostas constantes do corpo do texto com nome do entrevistado e entrevistador; à clareza nas perguntas para que se possa saber mais sobre a pessoa ou assunto; e à linguagem, a fim de que não se altere a utilizada pelo entrevistado, como mostra a figura 44 (p.97). Para a revisão, segundo os critérios apresentados, o professor pode propor que os próprios autores a façam ou que os colegas os auxiliem nessa tarefa com a leitura e sugestões para correções, permitindo, porém, que somente os autores façam as modificações que considerarem necessárias.



Figura 44 – Apresentação dos critérios para a revisão do texto

Novamente o trabalho com a reescrita é proposto e aqui o professor tem a oportunidade para discutir com os alunos questões gramaticais, trabalhando com base no erro, longe, no entanto, da conotação de punição.

Neste momento, é importante que o redator possua atitude crítica diante de sua produção textual. Os elementos selecionados para o trabalho de reescrita devem garantir o processo de revisão, evitando assim o ato de passar a limpo o texto corrigido pelo professor. Quanto mais o aluno é estimulado a reescrever seu texto, mais ele perceberá que sua produção não é completamente acabada e que pode sofrer modificações.

Na atividade de reescrita de texto, o professor pode conduzir o aluno a se defrontar com suas dificuldades no que se refere à competência escritora. Isto pode fazer com que as compreenda e, possivelmente, superá-las.

Este tipo de trabalho proporciona condições para o contato com diversos gêneros textuais, permitindo que o aluno possa identificá-los e utilizá-los nos mais diversos contextos e situações em que a escrita é necessária.

O trabalho com a reescrita proporciona ao aprendiz assumir diferentes posições durante sua produção. Ora é escritor, ora leitor, ampliando seu senso crítico.

O domínio da escrita ocorre quando a criança passa a praticá-la de forma efetiva diante do estímulo e da orientação do professor. Neste contexto, o professor necessita

estar motivado, e manter uma relação de prazer com a leitura e a escrita, para assim estimular seu aluno.

Para a organização da atividade com entrevista é importante que o professor tenha para si e deixe bem claro para os alunos, a finalidade dessa produção textual, para que ela não seja realizada somente com o intuito de cumprir uma obrigação, mas como meio de exposição de idéias e pensamentos do autor, como concebe Geraldi (1993).

No ambiente denominado “Kid Studio” (figura 45 p.98), os alunos elaboram uma imagem, ou desenho, que melhor represente o entrevistado para que possa ser publicada no espaço referente a imagens na Oficina de Produção.



Figura 45 – Tela de trabalho do Kid Studio

Em agradecimento às pessoas entrevistadas que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho, os alunos são motivados a confeccionar um cartão, novamente no “Kid Studio”.

Por ser esta a atividade da aula 12, é novamente proposta a realização da avaliação através do recurso do Termômetro, como já descrita anteriormente.

Em todas as atividades de produção de texto desenvolvidas durante o projeto, são trabalhadas e discutidas também as questões gramaticais, para que os alunos corrijam seus textos. Porém, a cada trabalho de escrita e reescrita, o professor define que item

será trabalhado, ou seja, em dado momento enfoca-se a pontuação, em outro, a acentuação e assim sucessivamente, sem a preocupação em decorar termos técnicos e suas definições.

Aqui é possível notar uma semelhança com o livro didático quanto à proposta de trabalho com questões gramaticais. Apesar de se sugerir o trabalho dessas questões a partir do texto do aluno, observa-se aqui uma situação de fragmentação da atividade. Isso porque cada item gramatical é estudado separadamente, ocasionando certa ruptura e descontinuidade entre os mesmos como entre unidades de trabalho do livro didático. Tais conteúdos deixam de estabelecer relação entre si e, caso não haja a intervenção cuidadosa do docente no planejamento deste estudo, não há como garantir um momento em que o aluno possa integralizar estes conhecimentos e entendê-los como procedimentos necessários para a melhor construção do texto.

O segundo bloco de aulas, também selecionado para análise nesta pesquisa, compõe a quarta e última parte do módulo I (figura 46 p.100) e é formado por oito subgrupos (figura 47 p.100). Nestas atividades são apresentados os contos populares que, além de propiciarem ao aluno a aprendizagem sobre as características desse gênero, oferecem condições para que desenvolva estratégias de leitura de hipertextos, visando ao desenvolvimento da percepção do registro escrito, como afirma Silva:

O ato de ler inicia-se quando um sujeito, através da sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo. Ao buscar a intencionalidade, o sujeito abre-se para possibilidades de significação, para as proposições de mundo que os signos do documento evocam ou sugerem. (SILVA, 2005, p.95)



Figura 46 - Segundo bloco analisado – “Entre culturas – Quem somos?”



Figura 47 – Aulas analisadas do bloco: “Entre culturas – Quem somos?”

A primeira tela deste subgrupo apresenta o conteúdo a ser trabalhado e *links* para acesso às atividades propostas (figura 48 p.101).

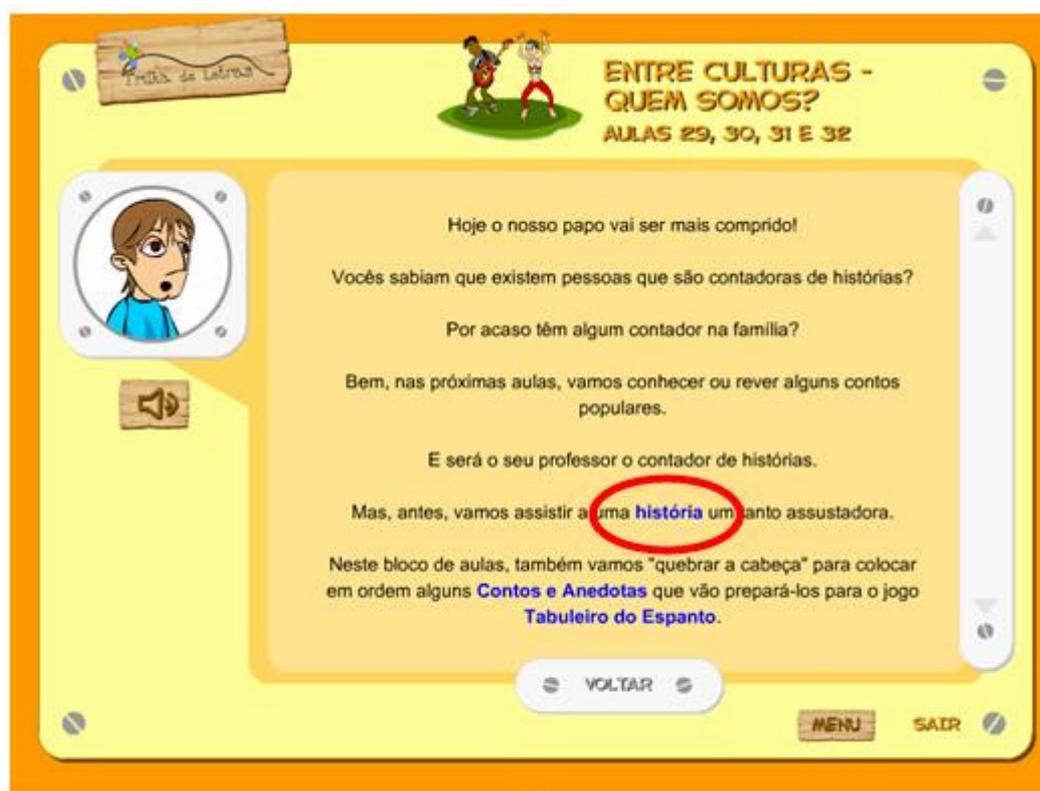


Figura 48 - Apresentação do conteúdo a ser trabalhado

Como primeira atividade, através do *link* na palavra “história” (figura 48 p.101), os alunos assistem a uma animação de linguagem não verbal (figura 49 p.102), contendo apenas imagens e som.



Figura 49 - História animada e sem texto escrito

Após a observação da história, os alunos são estimulados a reconstruí-la, contando-a verbalmente, bem como alertados sobre a importância dos detalhes para que todas as passagens e o clima construído sejam garantidos.

Para a realização desta atividade o professor não conta com texto impresso. Isto exige que ele conheça e explore a animação, nos mais diversos aspectos, tais como cores, sons e perfil das personagens, entre outros, para estimular os alunos e garantir que percebam esses recursos utilizados para a criação do clima de suspense.

Tratando-se de um texto não verbal, a animação a ser explorada nesta atividade apresenta uma rica interação entre som e imagem, o que colabora para o desenvolvimento da criatividade do aluno, já que pode despertar algumas sensações e sentimentos, principalmente pelo som que a acompanha. Esta é uma característica que não é encontrada no livro didático, sendo, portanto, menos trabalhada em sala de aula, além de se tratar de uma prática não pertencente à rotina escolar. Ao se referir à escolha do livro didático pelo professor, Lerner destaca, segundo pesquisas realizadas, o fato de que:

“[...] as escolhas recaem, na maioria dos casos, em livros que podem ser facilmente assimilados às práticas escolares habituais, enquanto parecem não ser assimiláveis os livros que assumem um modelo didático e uma concepção de leitura e escrita que se distanciam do instituído” (LERNER, 2004. p.117)

Já que a animação conta com recursos sonoros, de luz e sombras, expressões e ambientação com o objetivo da produção de efeitos de tensão, suspense e medo, sugere-se que o professor destaque os momentos de maior ênfase dessas características.

Outra atividade sugerida é a escolha de uma cena da animação e a construção coletiva do texto a ela referente, instigando os alunos a se preocuparem com os detalhes da descrição e narração da cena, a fim de reproduzirem as sensações transmitidas pela imagem, agora através da linguagem verbal. A discussão sobre a natureza das histórias de terror e dos casos que ouvimos, estimulando os alunos a refletirem sobre as razões pelas quais o homem conta histórias, por que e para que existem as histórias de terror, e que histórias eles conhecem, é mais uma atividade a ser desenvolvida baseada na animação apresentada. Durante essa discussão, o professor precisa estar atento às exposições dos alunos para melhor compreendê-los.

É importante assinalar aqui a característica crescente dos textos trabalhados neste bloco de aulas, que começa com a escuta de uma narrativa oral, passa pela reconstituição da história pela oralidade, para depois concluir com a escrita de uma parte do texto. Tal seqüência evidencia o respeito à característica deste gênero, os contos populares, que nasceram em culturas orais e foram preservados pela oralidade ao longo do tempo utilizando para isso a narração e a memória. Ricardo Azevedo, pesquisando os textos pertencentes à narrativa oral afirma que [...] mesmo em versões contemporâneas feitas por escrito, o conto popular continua marcado pela narrativa oral, pois tende a manter certas características do discurso falado e pressupõe sempre uma voz que narra e um ouvinte⁶.

Como atividade opcional, é recomendado ao professor que realize a leitura do texto “Contos Populares e a vida do homem” (figura 50a p.104) para que os alunos possam conhecer aspectos históricos do gênero “conto popular”, além da riqueza e variedade da

⁶ Azevedo, Ricardo. **Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro**. Artigo disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo10.htm>, acesso em 16/02/08.

temática ligada à vida humana. Para isso, professor e aluno acessam o texto, via MEDIATECA, com o botão “Textos para estudar” (figura 50 p.104).



Figura 50 – Botão de acesso para o texto “Contos Populares e a vida do homem”



Figura 50a – Link para acesso ao texto

Neste ambiente, os alunos encontram o texto (figura 51 p.105) com alguns *links* que os levam a outros. No primeiro *link*, descrevem-se características do gênero – conto – no que se refere à sua questão histórica, aos contadores de história e ao clima criado através dos recursos de tom de voz e expressões utilizadas para dar mais vivacidade ao texto, como se vê na figura 51a (p.106). A imagem de um homem e várias crianças reunidas em torno de uma fogueira, com a lua cheia ao fundo, se apresenta na forma estática e acompanhada do som de uma voz masculina, fazendo uso de diferentes tons, que narra um conto sobre um homem do campo que encontra uma linda mulher.



Figura 51 – Texto com alguns links



Figura 51a – História contada

No link “temas das histórias” (figura 52 p.107), encontram-se dois exemplos de contos (figura 53 p.107) que levam o ouvinte ou leitor a refletir sobre valores, crenças e costumes que reforçam um comportamento desejado.

A história contada pelo homem em destaque na figura 51a (p.106) é apresentada parcialmente, ou seja, fragmentada, terminando o áudio num ponto que pode ser o clímax. A intenção dessa demonstração é que o aluno perceba o recurso do tom de voz em alguns pontos do conto. Isto permitirá que o alunado ao ler este ou outro texto, faça uma leitura instrumental coerente, respeitando sinais de pontuação, pausas e outras marcas textuais. Porém, identifica-se a origem de uma possível dificuldade para o aluno, já que não conhece a história completa e nem como suas partes se apresentam (clímax, desfecho, mensagem etc.). Nesse aspecto, o programa apresenta uma característica que o aproxima do livro didático.



Figura 52 – Link para acesso aos “temas das histórias”



Figura 53 – Exemplos de contos

Na seqüência, o *link* “histórias” (figura 54 p.108) nos dá como sugestão de leitura o livro “Contos Tradicionais do Brasil”, que reúne cem contos populares brasileiros compilados por Câmara Cascudo (figura 54a p.108).

O contato com essa obra, por meio da exploração e leitura de seus contos, poderia auxiliar o professor no estímulo à produção de textos desse gênero pelos alunos, pois, com esse trabalho, seria mais fácil para eles perceberem e explorarem melhor a estrutura do conto. No material de apoio ao professor, essa leitura aparece como sugestão, ficando a seu critério realizá-la ou não.



Figura 54 – Tela com o link “histórias”



Figura 54a - Sugestão de leitura: “Contos Tradicionais do Brasil” -
Câmara Cascudo

No último *link* (figura 55 p.109), encontra-se o trecho do livro “Chapeuzinho Amarelo” (figura 55a p.110), escrito por Chico Buarque e inspirado no conto “Chapeuzinho Vermelho”. Esse excerto apresenta a opção de leitura e, se clicar sobre o ícone do alto-falante, o aluno pode acompanhar a leitura ao som do narrador.



Figura 55 – *Link* para breves comentários sobre o autor e texto “Chapeuzinho Amarelo”



Figura 55a – Comentários sobre Chico Buarque e seu texto “Chapeuzinho Amarelo”

Outra opção para desenvolver essa atividade é utilizar o mesmo texto, “Contos populares e a vida dos homens”, utilizando o processador de texto. Nesta versão, são apresentados todos os textos, como encontrado na MEDIATECA, e os alunos têm a opção de, utilizando os recursos do processador de texto, negritar ou destacar com o marcador de texto os trechos em que se apresentam características do conto ou aqueles que considerarem importantes para uma possível discussão.

Neste momento, é importante que o professor estimule os alunos a buscarem características do gênero textual para a possível produção de um conto posteriormente. É possível que os alunos apresentem alguma dificuldade. Então, cabe ao professor, no papel de facilitador, conduzir a exploração a fim de que os estudantes percebam essas características.

Sugere-se ainda que o professor trabalhe o conto da mulher gulosa que, na versão de Câmara Cascudo, recebe o nome “A gulosa disfarçada”. Na apostila de apoio ao professor há um roteiro para a condução da discussão com a proposta de que levar os alunos a refletirem, a partir do conto, como a mulher é apresentada nele, se concordam com essa visão, como deve ser uma “boa mulher”, a forma como a gula é tratada e a opinião deles sobre ela,

bem como sobre o problema da falta de alimento na Idade Média e como ele se apresenta hoje. Tais orientações necessitam, portanto, de um professor que reconheça o caráter dialógico da linguagem e construa um espaço propício para a interação entre as diferentes formas de pensar, advindas dos diferentes contextos de vida dos alunos.

A próxima atividade – Contos e anedotas (figura 56 p.111) – trabalha com o levantamento de hipóteses, por parte dos alunos, sobre a continuidade do texto, através de considerações da seqüência de ações e da observação de elementos coesivos que unem as partes.



Figura 56 – Abertura para a atividade sobre contos e anedotas

Na primeira tela (figura 57 p.112), apresenta-se o que será trabalhado no momento. Novamente os alunos contam com uma personagem que realiza a leitura do texto, como já descrito anteriormente. Após esta apresentação, os alunos são orientados sobre como desenvolver a atividade proposta e o que devem observar nos trechos do conto “O macaco e a velha”, que aparece em forma de quebra-cabeça, exigindo que as crianças ordenem as peças de maneira a formar o texto completo (figura 57a p.112).



Figura 57 – Tela com orientações para a atividade e link para dicas



Figura 57a – Tela de dicas sobre o trabalho

Para iniciar a montagem do quebra-cabeça, os alunos são questionados sobre o conhecimento prévio a respeito do conto, e o assunto de que ele vai tratar, de acordo com as pistas trazidas pelo título (figura 58 p.113).



Figura 58 – Abertura da atividade com o conto: O macaco e a velha

Nesta tela (figura 59 p.113), os alunos iniciam o processo de ordenação. Para realizar a leitura da peça escolhida, basta apontar o cursor sobre ela que automaticamente se amplia e traz questionamentos para que os alunos elaborem hipóteses através do recurso de interpretação por antecipação (figura 60 p.114).

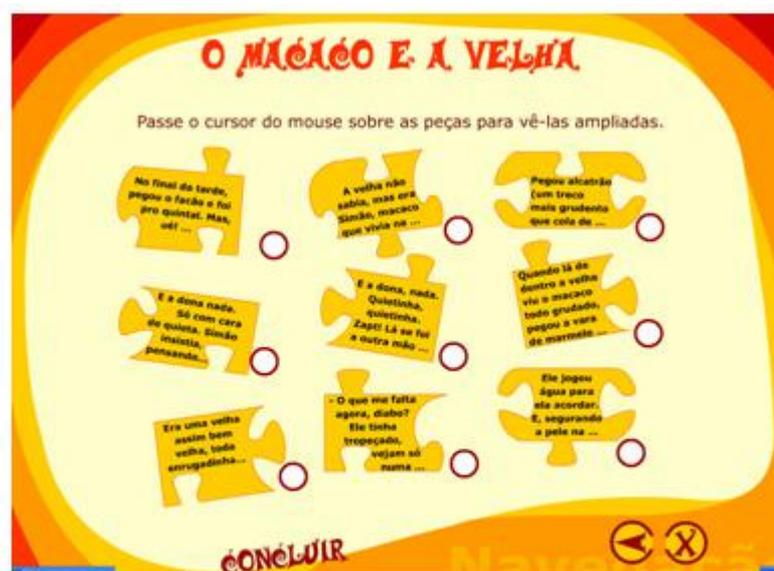


Figura 59 – Peças do quebra-cabeça para montar o texto



Figura 60 – Peça do quebra-cabeça ampliada com inferência

A interpretação por antecipação ocorre no momento em que o aluno amplia a peça escolhida e traz questionamentos sobre o teor do texto daquela peça.

Nessa ocasião, é importante que o professor observe e interfira, de acordo com a necessidade, para que os alunos localizem no texto as informações que possam colaborar para a elucidação do quebra-cabeça. Novamente temos aqui a figura do professor como mediador que deve, para isso, ter clareza sobre a habilidade cujo desenvolvimento a atividade proporciona. A intervenção planejada e coerente do professor possibilitará que os alunos percebam a seqüência lógica do texto e seus elementos de coesão e coerência, que garantem a existência da estrutura da narrativa, identificando começo, meio e fim.

Terminada a ordenação (figura 61 p.115), os alunos recebem o cumprimento pelo trabalho (figura 61a p.115) e, caso tenham errado a posição de alguma peça, não conseguem ir adiante, ou seja, devem retornar ao texto e rever a ordem das peças (figura 61b p.116).



Figura 61 – Texto já ordenado



Figura 61a – Cumprimento ao aluno pela finalização do trabalho



Figura 61b – Aviso de seqüência incorreta das peças

No momento em que os alunos são cumprimentados, são também indagados pelo próprio *software* sobre como desenvolveram o trabalho, através de questões referentes às estratégias utilizadas para resolver o quebra-cabeça, que, ao final, apresenta o conto de forma completa, propiciando sua leitura sistêmica (figura 62 p.117).

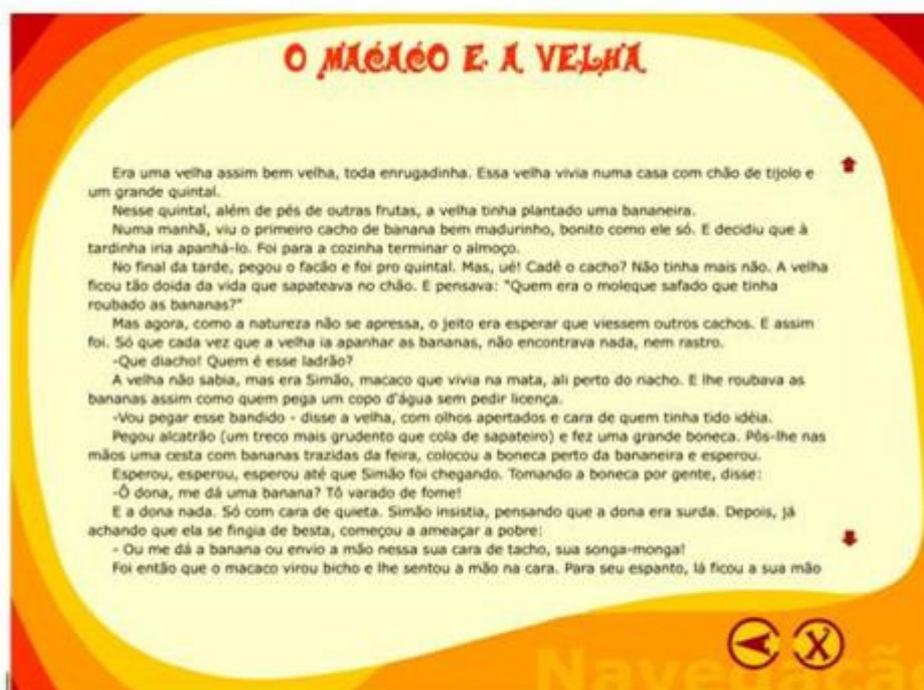


Figura 62 – Texto: O macaco e a velho – completo e ordenado

A atividade seguinte segue os mesmos critérios, porém aqui não são oferecidas sugestões de antecipação como no trabalho anterior. Para a execução deste trabalho é necessário que os alunos selecionem estratégias de leitura e coesão que aprenderam na atividade anterior para montar este quebra-cabeça (figura 63 p.118).

Durante o desenvolvimento das atividades do Projeto Trilha de Letras, é possível perceber alguns momentos em que a discussão e o ensino da gramática tornam-se necessários. Isso acontece em situações quando ao aluno é solicitado que perceba e identifique pontos de coesão, por exemplo, como se observa na atividade descrita anteriormente.

Segundo Savioli e Fiorin (1995), é importante que o aluno perceba que:

Quando lemos com atenção um texto bem construído, não nos perdemos por entre os enunciados que o constituem, nem perdemos a noção de conjunto. Com efeito, é possível perceber a conexão existente entre os vários segmentos de um texto e compreender que todos estão ligados entre si. (SAVIOLI & FIORIN, 1995. p.271)

A essa conexão dá-se o nome de coesão e, para que ela exista, são utilizadas palavras de determinada categoria, os “conectivos ou elementos de coesão” (SAVIOLI & FIORIN, 1995. p.271).

Para um bom resultado de leitura ou produção textual é necessário que o aluno tenha a idéia de unidade do texto, e os elementos de coesão podem contribuir para a expressão clara de suas idéias.



Figura 63 – Abertura do segundo conto: Os dois (cegos) briguentos

Assim como no conto “O macaco e a velha”, ao ampliar a peça, os alunos têm a possibilidade da leitura do trecho apresentado (figura 64 p.119).



Figura 64 - Trecho do texto ampliado

Montado todo o quebra-cabeça, o conto é apresentado em sua versão completa (figura 65 p.119).



Figura 65 – Segundo texto completo e já ordenado

Ao realizar esta atividade exige-se do aluno que retome as estratégias de leitura utilizadas no quebra-cabeça anterior.

A leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, que lhe confere significado, e para que isso ocorra, é preciso que o leitor examine e analise o texto, tendo em mente a finalidade dessas ações. O ato da leitura ativa diversas ações cognitivas que fazem com que o leitor possa extrair do texto as informações que lhe interessam e selecionar o que é relevante para que possa conduzi-lo à compreensão do que lê. As inferências, antecipações e seleções, entre outras, são exemplos de estratégias de leitura.

O desenvolvimento da habilidade leitora pode ser favorecido se, em momentos como esse, o professor garanta que os alunos trabalhem com a formulação de perguntas durante a leitura, realizem a antecipação de fatos e consigam estabelecer relações com outros aspectos de seu conhecimento.

Os alunos são convidados para uma discussão sobre o conto trabalhado, “Os dois (cegos) briguentos”. Tratando de um conto de riso, questiona-se sobre a graça do conto e o porquê de ser chamado de anedota, pede-se a opinião sobre a brincadeira vivenciada pelos cegos briguentos e indaga-se se já foram, ou conhecem alguém que tenha sido, vítimas de uma situação assim, em que se ridiculariza uma característica física ou de caráter, bem como quais sentimentos pensam estar envolvidos nela. Aqui cabe ratificar a importância da condução adequada por parte do professor, que permita a troca de idéias e amplie a visão de mundo dos seus alunos.

O trabalho com os dois contos pode proporcionar condições para que o aluno compreenda e identifique a estrutura textual do gênero. Porém, isso só será possível com as intervenções adequadas do professor, que deve perceber o momento mais apropriado para que ela ocorra, considerando o que o aluno construiu na interação com os textos.

Uma característica a ser salientada é a apresentação dos textos em sua versão completa. Embora haja situações em que ocorre alguma fragmentação, principalmente quando são apresentados exemplos de alguns deles, os textos que compõem as atividades do projeto, em sua totalidade, apresentam-se completos. Esse é um aspecto positivo, visto que a fragmentação dos textos é um grave problema encontrado nos livros didáticos, o que compromete a compreensão leitora e, conseqüentemente, gera desinteresse pelo ato de ler, conforme denunciam Silva et al (2007):

Essa falta de motivação pela leitura está diretamente ligada ao processo de descontextualização que sofrem os textos no livro didático.[...] o que ocorre com o texto inadequado [e que no desenrolar da história cria-se uma expectativa, descreve-se o conflito, mas o fragmento termina antes do desfecho, gerando no aluno/leitor um sentimento de frustração. (SILVA et al, 2007, p.65)

Quanto aos gêneros utilizados, há uma variedade razoável no módulo analisado, que é composto por entrevista, autobiografia, contos e anedotas.

Por se tratar de atividades de muita leitura e com textos longos, o professor precisa desenvolver um trabalho de incentivo e estímulo para que os alunos não venham a desistir das atividades, já que estão participando do projeto justamente por apresentarem dificuldades em relação à leitura.

Dando prosseguimento à atividade, é proposto o trabalho com o jogo “Tabuleiro do espanto” (figura 66 p.121), quando os alunos, mais uma vez, têm a oportunidade de trabalhar com leitura e interpretação de textos. O jogo é composto por dez contos e está organizado em duas partes.



Figura 66 – Abertura do jogo “Tabuleiro do Espanto”

Na primeira parte, após a escolha dos símbolos que os representam durante o jogo (figura 67 p.122), em duplas, os alunos devem encontrar as cinco partes do conto que lhes foi atribuído automaticamente.



Figura 67 – Identificação dos jogadores

Definido quem inicia o jogo, o aluno deve clicar sobre uma das doze cartas do tabuleiro e ler o trecho de um conto. Partindo do conteúdo desse trecho, deve optar por marcar a carta ou devolvê-la. A cada acerto, recebe dez pontos e pode perder também dez pontos pelo erro. Nas figuras 68 e 68a (p.123), vemos as doze cartas (A), os dois textos atribuídos aos jogadores (B), o jogador da vez (C) e o texto instrucional para o desenvolvimento da atividade, acessado através do ícone (D).



Figura 68 – Identificação dos espaços do jogo



Figura 68a – Regras para a primeira fase do jogo

Com esta atividade, o aluno tem contato com mais um gênero textual – instrução – quando recebe as orientações para desenvolver o jogo proposto. Porém, este gênero não é explorado quanto a sua estrutura e seus aspectos, tendo como finalidade somente a instrução para o jogo.

Quando ocorre o acerto, a carta é marcada com o símbolo escolhido pelo aluno na preparação inicial do jogo (figura 69 p.124).



Figura 69 – Cartas marcadas corretamente

Ao clicar na carta, ela se amplia para a apresentação do trecho do texto que, se foi lido e marcado corretamente, faz surgir a mensagem de acerto (figura 70 p.125).



Figura 70 – Mensagem de acerto

Caso a carta não pertença ao texto do aluno, aparece a mensagem de erro (figura 71 p.125).



Figura 71 – Mensagem de erro

Descobrimo os cinco trechos pertencentes ao seu conto, o aluno é parabenizado e recebe um bônus de cinquenta pontos (figura 72 p.126).

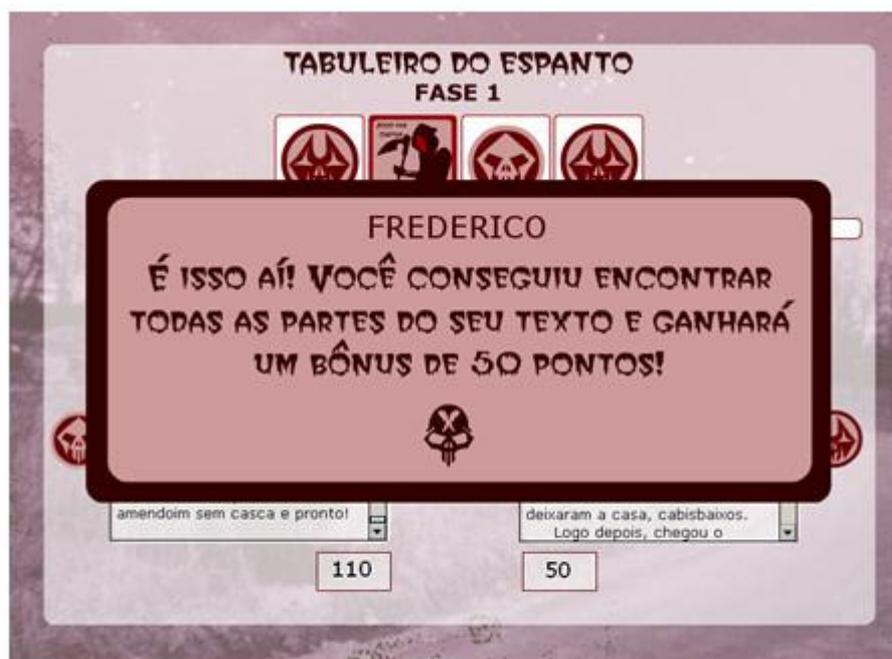


Figura 72 – Cumprimento ao aluno vencedor do jogo

Ao segundo jogador, ou seja, àquele que não encontrou os trechos de seu conto, é dada oportunidade para que termine sua busca, recebendo a mensagem (figura 73 p.127).



Figura 73 – Mensagem de incentivo ao aluno que não venceu o jogo

Assim que os dois jogadores localizam todas as partes de seus textos, seguem para a segunda etapa do jogo que consiste na ordenação dos trechos encontrados na primeira fase. Ao clicarem no ícone “Avançar” (figura 74 p.128), são levados a um novo tabuleiro.

Mais uma vez, os alunos não são estimulados, através do jogo, a trabalharem com a estrutura do conto, percebendo e identificando suas características e seu desenvolvimento. A superação desta falha é possível através da atuação didática do professor.



Figura 74 – Mensagem de início da segunda fase do jogo

O tabuleiro (figura 75 p.129) é formado por duas colunas com seis trechos do conto reunidos na fase anterior, do lado esquerdo, e uma coluna vazia do lado direito, onde o aluno jogador deve ordená-lo numa seqüência, observando os elementos de coesão que proporcionam maior clareza de suas idéias, como já discutido anteriormente. A exemplo da primeira fase, a segunda também conta com o ícone, em destaque na figura 75 (p.129), que leva à tela de instrução para o desenvolvimento da atividade (figura 75a p.129).

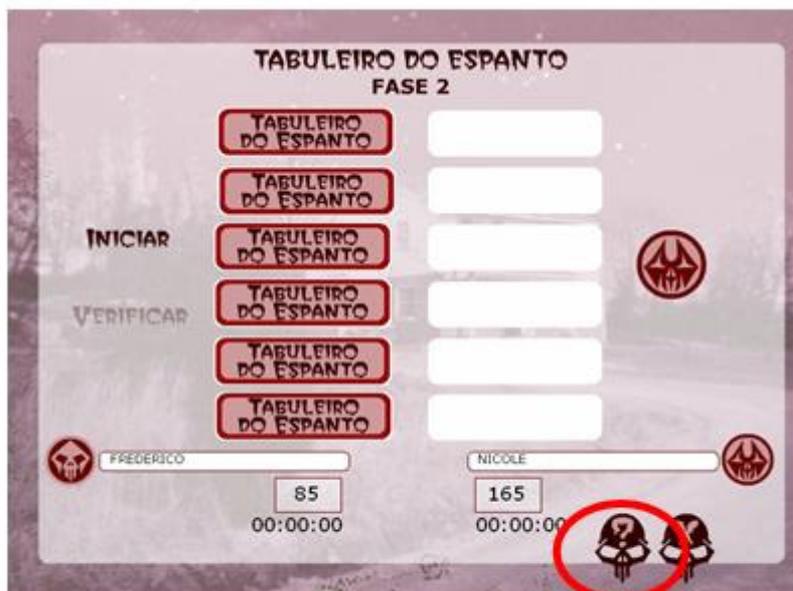


Figura 75 – Tela onde o jogo se desenvolve e *link* para as dicas

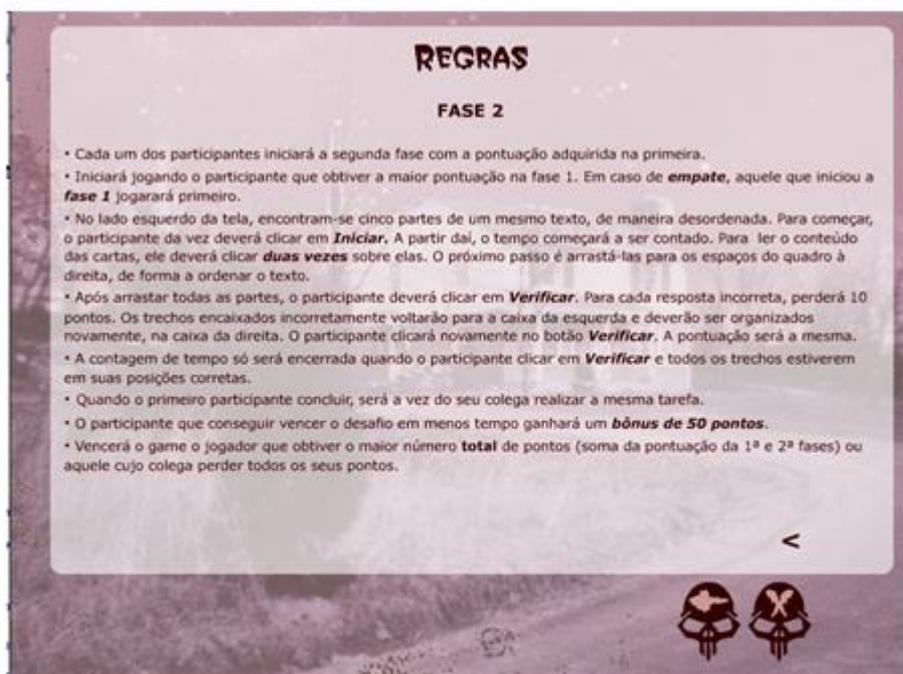


Figura 75a – Tela de dicas da segunda fase do jogo

Para ler o trecho do texto, o aluno deve clicar uma vez na palavra “Iniciar” e duas vezes na carta desejada. Esta será ampliada, facilitando a leitura (figura 76 p.130).



Figura 76 – Trecho do texto ampliado

Conhecendo todos os trechos, o aluno jogador deve transferi-los para a coluna da direita (figura 77 p.130), procurando colocá-los na seqüência correta. As partes seqüenciadas de forma incorreta retornam à coluna da esquerda após o aluno clicar na palavra “Verificar”. Se isso ocorrer, ele deve rever o trecho e recolocá-lo na coluna da direita, procurando sua posição correta.



Figura 77 – Organização do texto na coluna da direita

Ao finalizar a ordenação, o aluno recebe os cumprimentos por concluir a atividade corretamente (figura 78 p.131), citando o nome do vencedor. Esta fase do jogo apresenta como objetivo proporcionar o exercício de observação de aspectos de coerência e coesão, além de favorecer a compreensão do texto, já que para a ordenação das partes é necessário que o aluno leia cada trecho várias vezes.



Figura 78 – Tela que identifica o vencedor do jogo

Ao verificar a apostila de apoio ao professor, percebemos que as sugestões de procedimentos para o desenvolvimento das atividades são restritas, o que nos leva a concluir que ele deve estar atento às necessidades dos discentes, já que cada grupo apresenta características peculiares e essas sugestões não podem ser vistas como “dever a ser cumprido”. É preciso que o professor crie, complemente e melhore os procedimentos para despertar maior interesse por parte dos alunos, principalmente quando notamos a repetição do procedimento de discussão em vários momentos do trabalho com o Projeto Trilha de Letras. É importante que o professor tenha sensibilidade para perceber se aquelas questões sugeridas vão ao encontro das necessidades de seu grupo de alunos para que não ocorra um dos equívocos comuns na estrutura dos livros didáticos: a repetição da seqüência de tarefas após a leitura ou discussão.

Para as atividades de leitura, por se tratar de textos longos, o professor precisa procurar meios para estimular os alunos na realização do trabalho, lembrando que o grupo participante do projeto apresenta dificuldades no que se refere à leitura e à escrita. Como o *software* conta com o recurso de leitura em voz alta por uma personagem, é importante observar a frequência do uso desse recurso, que pode levar o aluno a se acomodar, já que pode ser mais fácil ouvir alguém realizar a leitura, principalmente àqueles que apresentam dificuldades para esse tipo de tarefa.

A fim de que o aluno tenha uma maior compreensão daquilo que lê, é importante que o professor trabalhe de forma a levá-lo a perceber a relação texto e contexto (FREIRE, 2006), caso o assunto tratado ou as pessoas envolvidas no texto sejam desconhecidos do grupo, como pode ocorrer na atividade com o gênero entrevista. Nessa atividade, o aluno pode apresentar dificuldades por se tratar de um trabalho com textos longos, de assuntos talvez distantes de sua realidade e envolvendo pessoas desconhecidas. Na apostila de apoio ao professor não constam sugestões para que apresente aos alunos outros textos desse gênero, com personalidades do conhecimento deles, tais como cantores, atores e jogadores de futebol, entre outros, o que poderia facilitar o trabalho. Na realização dessa atividade, o aluno deve escolher dois textos que deverão ser lidos na íntegra e é previsível a escolha que farão já que de todos os textos apresentados, os que mais chamam a atenção são os do escritor Ricardo Azevedo, pois contêm personagens (cachorro e papagaio) dos quais os alunos conhecem bem as características e comportamentos, podendo até ter algum contato com esses animais, diferentemente dos demais textos em que surgem personagens e profissões pouco conhecidas, portanto, fora de contexto. É importante que os alunos tenham contato com esse tipo de informação, ampliando seu conhecimento cultural e social, como afirma Martins (1994), mas quando se trata de crianças com alguma dificuldade, é preciso partir daquilo que elas já conhecem para que possam chegar ao conhecimento daquilo que ainda não conhecem, retomando a idéia dos subsunçores de Ausubel et al (1980).

Observando as idéias presentes no documento que fundamenta o Projeto Trilha de Letras, bem como nas orientações oferecidas ao professor, pressupõe-se que a concepção de leitura adotada se enquadra na categoria “*leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto assentada numa concepção dialógica da aprendizagem*” (SILVA & CARBONARI, 2007, p. 104) em que, após a leitura oral, é garantido um momento para discussão sobre o tema abordado e proporcionadas as condições necessárias para que os alunos exponham suas idéias e opiniões. Entretanto, esse procedimento fica a cargo do

professor que, se tiver formação teórica-metodológica para iniciar as discussões após a leitura inicial do texto, cuidará para que não dê ao momento de leitura outras características, como as categorizadas por Silva & Carbonari (2007), durante análises de livros didáticos.

Quanto às propostas de produção de textos presentes nas lições analisadas, interlocutores reais para a escrita dos alunos só poderão existir, garantindo sentido e significado social para o ato de escrever, se houver a intervenção do professor na situação didática, visto que o *software*, por si, não garante essa relação. Embora nas orientações para o docente haja sugestões de trabalhos visando tal interlocução, cabe a ele a decisão de realizá-las ou não.

As propostas de produção de textos apresentam-se em número considerável e sempre procuram trabalhar com material presente no cotidiano do aluno, facilitando a produção, já que a esfera de circulação desses textos é parte de sua realidade.

É muito comum encontrarmos profissionais que seguem à risca o que os manuais orientam para o desenvolvimento de atividades, como se fossem “receitas prontas” para serem colocadas em prática ou, ainda, aqueles que evitam certas atividades que demandam mais atenção e tempo para sua finalização.

Ainda é possível perceber, no material de apoio ao professor, orientações superficiais referentes ao trabalho com dicionário e questões gramaticais, o que pode levar o profissional a não desenvolver esses itens. Não se apresentam sugestões, por exemplo, sobre o uso do dicionário, ou a forma de abordar a gramática.

Considerando a proposta do Projeto Trilha de Letras, não há enfoque para o trabalho com normas gramaticais, porém elas não devem ser deixadas de lado, pois os alunos necessitam compreender questões referentes à concordância, ortografia e pontuação, entre outras, as quais devem ser trabalhadas a partir de seu próprio texto, facilitando a compreensão das normas. Essa abordagem pode proporcionar ao aluno evitar a artificialidade, como afirma Pereira (UNESP, 2006), ao perceber que seu texto pode ser lido e compreendido por qualquer pessoa, o que fica claro na atividade em que a proposta é a realização de uma entrevista. O aprendiz só mostrará empenho na atividade de escrever, caso perceba a finalidade da produção, ou seja, conheça os motivos que levam alguns meios de comunicação a trabalhar e produzir esse gênero. Nesse contexto, o aluno percebe a importância do texto e a necessidade da boa redação, deixando de produzi-lo somente para cumprir uma obrigação. O Projeto

Trilha de Letras pode oferecer condições para isso, no entanto, o professor é quem deve ter clareza de seus objetivos para oferecer as orientações adequadas.

Novamente a figura do responsável pela análise, orientação e avaliação das atividades do Projeto torna-se imprescindível, assumindo o papel de “orientador/mediador da aprendizagem”, como concebe Moran (2000), possibilitando a construção do conhecimento pelo aluno e não simplesmente a aquisição de informações.

Todas as atividades aqui exploradas apresentam uma seqüência para seu desenvolvimento. Apesar dos *links*, que fogem à linearidade encontrada no livro didático, não há como o aluno avançar, caso não cumpra determinadas tarefas, como já exemplificamos na descrição do jogo “Tabuleiro do espanto”, no qual é preciso primeiro localizar as cinco partes do texto oferecido, para depois ordená-las. Isso pode levá-lo a desistir, dependendo das dificuldades que apresenta.

Outra observação diz respeito à “pseudo-realização” da atividade, já que, ainda na segunda fase do jogo “Tabuleiro do espanto”, o aluno pode simplesmente lançar os trechos do texto na coluna da direita, sem ao menos lê-los, porque o jogo não conta com recurso que obrigue a leitura antes de transportar o trecho em questão de uma coluna para a outra.

Após essa detalhada análise, é possível tecer algumas considerações referentes ao Projeto Trilha de Letras e responder as questões levantadas durante o desenvolvimento deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias são as pesquisas e avaliações que têm como objetivo conhecer os níveis de conhecimento e letramento da população brasileira, e que propiciam informações plausíveis a partir das quais seja possível promover ações visando sanar ou, pelo menos, amenizar as dificuldades relacionadas à leitura e escrita.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Estado de São Paulo, há algum tempo vem propondo, à sua rede de ensino, trabalhos com projetos, numa tentativa de melhorar o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras e escritoras por alunos

de diferentes idades. Entre esses programas está o Projeto Trilha de Letras, concebido como um trabalho de recuperação para alunos de 5ª e 6ª Séries, com dificuldades em leitura e escrita. Para superar essas dificuldades, a Secretaria desenvolveu um *software*, principal recurso didático do Trilha de Letras.

Respondendo a questão inicial sobre ser ou não esse *software* um recurso inovador no trabalho de desenvolvimento de competência e habilidade leitora e escritora, é possível notar que ele se revela um livro didático digital e que sua eficácia depende da atuação didática do professor responsável pelo trabalho.

Após as análises de duas atividades do Projeto Trilha de Letras, percebem-se, no material, alguns equívocos que também costumam ocorrer no livro didático, como por exemplo, a ausência de articulação entre as unidades de trabalho, resultando em fragmentação e ruptura dos conteúdos estudados. Observa-se, por exemplo, que não há ligação entre as quatro partes do módulo I. A primeira trata de regras para a convivência, ou seja, propõe um trabalho com foco no grupo, no todo. Já a segunda estimula o conhecimento do outro, exigindo do aluno a observação e a percepção de características de pessoas de seu convívio. A terceira parte aborda a auto-descrição, voltando o foco para o indivíduo, com suas características próprias, e a quarta retoma uma discussão que deve ser feita em grupo, envolvendo o aluno e seus colegas de classe. A linha do trabalho não é, portanto, linear, sendo interrompida e retomada e, assim, o aprendiz não consegue perceber sua continuação. As atividades propostas não favorecem estabelecer relações que facilitem a construção do conhecimento pelo aluno. É importante lembrar que os alunos envolvidos no projeto foram selecionados por apresentarem dificuldades relacionadas à leitura e à escrita.

Considero, por isso, que há necessidade de revisão quanto à seqüência do trabalho proposto pelo Projeto Trilha de Letras no módulo I, para minimizar as rupturas entre uma parte e outra, como ocorre entre as unidades de livros didáticos analisados em pesquisa realizada por Silva et al (2007). Aqui poderia se pensar na mudança da seqüência em que aparecem as partes que formam o módulo I na interface inicial do ambiente - 1 – “Pra começo de conversa” (figura 1 p.65); 2 – “Entre mim e o outro” (figura 2 p.65); 3 – “Quem sou?” (figura 3 p.65); e 4 – “Entre culturas – Quem somos?” (figura 4 p.65). Os conhecimentos seriam construídos de maneira mais eficaz se o aluno realizasse as atividades que envolvem primeiramente o conhecimento de si mesmo, parte 3 – “Quem sou?”, para depois trabalhar em atividades de conhecimento do outro, parte 2 – “Entre mim e o outro”, finalizando com as partes 1 – “Pra começo de conversa” e 4 – “Entre culturas – Quem somos?” que exploram a cultura do grupo em que ele está inserido.

Em se tratando de gênero textual, o *software* do Projeto apresenta certa variedade e algumas propostas de exploração, porém os textos sugeridos acabam sendo pouco estimulantes para os alunos participantes, já que os assuntos tratados ou as pessoas neles envolvidas são de pouco ou nenhum conhecimento do aluno, o que pode levar ao desestímulo e à desistência da leitura, sem levar em conta ainda a extensão dos textos. Como exemplo, cito as pessoas entrevistadas no bloco de aula que trabalha o gênero entrevista, cujas profissões - paleontólogo, ilustrador de livros, escritora - são pouco divulgadas e exploradas. É importante que os alunos conheçam as pessoas e suas profissões, mas considero mais produtivo partir daquilo ou daquelas pessoas que eles já conhecem, ou com quem já têm contato por outros meios e em outros contextos, evitando assim, a descontextualização do material a ser trabalhado.

Neste sentido, Pereira (UNESP, 2006) disserta sobre a importância da contextualização para evitar a artificialidade, característica que também se evidencia na atividade em que a proposta é a realização de uma entrevista. O aluno só mostrará empenho caso perceba a finalidade de sua produção escrita, ou seja, conheça os motivos que levam alguns meios de comunicação a trabalhar e produzir esse gênero. Só assim atividade deixa de ser artificial e o aluno percebe a importância do texto e a necessidade da boa redação, deixando de produzi-lo somente para cumprir uma obrigação. O Projeto Trilha de Letras pode oferecer condições para isso, no entanto, o professor é quem deve conhecer as potencialidades do material para que possa aplicá-lo adequadamente.

Quanto à apresentação dos textos utilizados para a leitura, a maioria deles se apresenta em sua versão completa. Porém, alguns aparecem fragmentados, o que pode comprometer o trabalho que o envolve. Esta é outra característica similar àquelas encontradas no livro didático. O docente poderia evitar esses equívocos metodológicos se buscasse os textos na íntegra e os oferecesse aos alunos, explorando comparações entre eles e os fragmentados no *software*. Essas discussões permitiriam aos alunos uma percepção melhor da estrutura dos diferentes tipos de textos e, conseqüentemente, auxiliariam a produção, isto é, o momento da escrita.

Ainda em relação ao trabalho com a leitura, um ponto preocupante é com a “pseudo-leitura”, que pode acontecer quando o aluno realiza uma atividade em que se pede que leia cada trecho de um texto para posteriormente ordená-lo, como descrevemos no jogo “Tabuleiro do espanto”. Nesse momento, o aluno pode simplesmente ir clicando, sem ler, até obter o aviso final de conclusão de atividade. Outra preocupação é quanto à possibilidade que é oferecida ao aluno de optar por ouvir o áudio do *software*, o que não garante a leitura do

texto. Em algumas passagens dos módulos, nota-se que o docente também pode ler ao alunado. Todas essas atividades não garantem a leitura dialógica, a troca entre texto, leitor e o mundo e, neste sentido, questiona-se a formação de um leitor crítico. O *software*, no que diz respeito à leitura, comete, portanto, equívocos semelhantes aos do livro didático e, para que isso não ocorra, é importante a mediação do professor com o texto, o aluno e a atividade de leitura a ser desenvolvida.

Na avaliação realizada pelo aluno, denominada “Termômetro”, ele se depara com questões de difícil compreensão e interpretação, que não oferecem condições para uma avaliação efetiva. A redação das quatro perguntas, que são muito semelhantes entre si, pode levar o aluno a respondê-las com o único objetivo de cumprir uma obrigação. Novamente o papel do docente como mediador se faz necessário. Mas esta ação pode desencadear um outro problema, ou seja, a condução da resposta do aluno por parte do professor.

Em contraponto, o *software* oferece diferentes recursos, como som e animação de imagens, que contribuem para facilitar a compreensão do assunto em questão.

O computador veio para auxiliar o trabalho do professor e propiciar mudanças significativas no paradigma educacional de cunho conservador. Busca-se um processo de ensino no qual o aluno deixe de ter pouca interação com o aprendizado e, o professor, de ser visto como o detentor de todo o saber, para que se permita a existência da troca e da aprendizagem entre os dois, passando a relacionarem-se como parceiros na construção do conhecimento.

O que se almeja é uma escola de qualidade em que professor e aluno interajam com o saber, aprendendo e ensinando juntos, independentemente de contar ou não com recursos tecnológicos, mas refletindo sobre o que Moran nos fala a respeito de ensinar e aprender.

Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou idéia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços que vivemos – na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro; ciência, arte e técnica, razão e emoção. (Moran, 2000, p.13)

Diante do que foi aqui exposto, pode-se concluir que o Projeto Trilha de Letras representa um diferencial, se pensarmos em um docente preparado para mediar as questões de leitura e produção de texto com os ambientes específicos do *software*. Conseqüentemente, o *software* pode se transformar apenas em um livro didático digitalizado, dependendo da maneira como for utilizado pelo professor. Cabe à Secretaria Estadual de Educação criar condições para que esse docente seja aquele que, além de dominar as questões da leitura e da escrita, conheça as linguagens do hipertexto. Assim, as trocas entre *software*, aluno e conhecimento, a serem viabilizadas pelo professor, estarão mais próximas do sucesso, resultando numa melhora dos padrões de leitura e escrita desse alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. 1. ed. São Paulo: PROEM, 2001.

_____. **Projeto:** uma nova cultura de aprendizagem. Disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/218.pdf> 1999.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **PISA 2000** – Relatório Nacional - Brasília, Dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>
Acessado em 18 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Livro Didático**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#siscort
>. Acesso em: 05 jul. 2007.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p.117-126.

CHARTIER, A. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 17-52, set./out./nov./dez, 1995.

CHIAPPINI, L. **Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as**

competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 125-152.

FERREIRA, A. B. H. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, E.; PALACIO, M. R. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. VAL, Maria da Graça Costa. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p.115-136

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** 9. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA, R. Produção de texto na escola. In: **Comitê Técnico Científico do Projeto Pedagogia Cidadã – UNESP.** (Org). Caderno de Formação: Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: Páginas & Letras / Pró-Reitoria de Graduação Unesp, 2006, v. 01.

RIBEIRO, V. M. (Org) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação. **SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - 2003.** São Paulo: SEE, 2003. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2003/resultados/SARESP_Relatorio.pdf> Acessado em 20 mai. 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Trilha de letras.** São Paulo: FDE, 2005.

SILVA, A. C. CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 5.ed. São Paulo : Cortez, 2007.

SILVA, A. C.; SPARANO, M. E.; CARBONARI, R.; CERRI, M. A leitura do texto didático e didatizado In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 5.ed. São Paulo : Cortez, 2007. p.31-93

SILVA, E. T. **Elementos de Pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF** 2001. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1993.

_____. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas-SP: UNICAMP/NIED, 1999.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

Texto: “Três moços malvados” – para que o professor leia e proponha a reescrita
Esta atividade configura-se como a avaliação diagnóstica de escrita para o início do Projeto
Trilha de Letras

TRÊS MOÇOS MALVADOS

Versão de um conto popular

Eram três moços malvados. Gostavam de entrar no mato e caçar tudo quanto é bicho. Levavam espingarda de chumbo grosso, espingarda de cartucho e até revólver de dois canos. Ficavam o dia inteiro dando tiro. Matavam arara, papagaio, tucano, bem-te-vi, sanhaço, tiziu, caga-sebo, pintassilgo, João-debarro, andorinha, rolinha, sofrê, sabiá, sem-fim e currupeirão. Matavam macuco, caburé, curiango, coruja, mutum-de-penacho, pica-pau, saíra, graça, quero-quero, socó, jaburu, irerê e pato-do-mato. E também bicho grande que nem tamanduá, tatu, gambá, bicho preguiça, veado, ouriço, capivara, cotia, paca, preá, anta, macaco, quati, tartaruga e cachorro-do-mato.

Os três bandidos caçavam por caçar. Matavam por divertimento. Gostavam de ver quem tinha melhor pontaria, quem acertava num tiro só, quem destruía mais.

Um dia, durante a caçada, escutaram uma voz grossa gritando no fundo do mato:

- Olha o laço!

Os três estranharam. E a voz grossa:

- Olha o laço!

Os moços acharam graça. Em deles disse:

- Vamos procurar o tal do laço pra gente olhar?

Os outros acharam ótima idéia. E assim os malvados foram embrenhando na mata.

Andaram que andaram que andaram cada vez mais fundo, cada vez mais longe de tudo. A floresta foi ficando escura e cheia de sombras.

Os moços acabaram indo parar numa clareira. Debaixo de um imenso pé de jatobá encontraram três sacos cheios de dinheiro. Festejaram dando tiros para o alto.

- A gente agora tá podre de rico!

E logo fizeram uma combinação. Enquanto um deles ia até a cidade comprar vinho para comemorar, os outros dois ficariam na clareira tomando conta do tesouro.

Um dos moços partiu e os outros dois ficaram na clareira tomando conta do tesouro.

Um dos que ficaram, olhando aquele dinheirão, começou a fazer contas e pensou:

- Vou acabar com meu colega. Quando o outro voltar dou cabo dele também. Assim o dinheiro fica todinho pra mim.

E o malvado não pensou duas vezes. Sacou a arma. Atirou no companheiro, matou-o e enterrou o corpo ali mesmo. Depois, acendeu um cigarro e ficou esperando sentado debaixo do jatobá, Acontece que o moço que foi à cidade comprar vinho teve uma idéia parecida:

- Levo o vinho cheio de veneno. Assim os dois bebem, morrem e eu fico com o dinheiro todo.

E fez isso mesmo. Comprou um garrafão de vinho tinto, encheu de veneno de rato e voltou para dentro do mato.

Quando chegou à clareira, levou um tiro e morreu na hora.

O último moço, o bandido que sobrou, sentou numa pedra para descansar.

Olhando os três sacos de dinheiro, esfregou as mãos de felicidade.

- Agora sim! – disse ele. – Fiquei rico. Não vou trabalhar nunca mais. Vou passar o resto da vida comprando coisas, casa, roupas, carros, jóias, fazendas...

Dizendo isso, arrancou a rolha do garrafão de vinho e bebeu quase tudo de um gole só. Foi engolir o vinho e cair duro no chão.

Assim, o laço do diabo terminou de apertar seu nó.

(Azevedo, Ricardo. *In: Armazém do Folclore*. Editora Ática, SP. 2000)

ANEXO 2

Texto a ser utilizado na avaliação diagnóstica de escrita ao final do Projeto Trilha de Letras

A lenda da loira do banheiro

A história que vou contar é aterrorizante. Fiquei sabendo pela mãe de uma amiga que mora lá em São Paulo e que assistiu de perto tudo o que aconteceu.

Disse ela que em uma escola que fica perto da casa onde morava quando criança, uma garota muito bonita, de cabelos loiros, com aproximadamente 15 anos, sempre planejava maneiras de matar aula.

Muitas vezes acabava levando outras meninas com ela. Era um tal de chegar na porta da escola, conversar fiado com algumas pessoas e sair sozinha ou carregando alguém com ela para algum canto escondido da escola até que batesse o sinal e que ninguém mais estivesse à vista e pronto: lá ficava, batendo papo com as amigas ou lendo revista, quando estava sozinha.

Um dos lugares mais fáceis de se esconder quando estava sozinha era o banheiro da escola. Este lugar, reservava só pra ela. Não contava para nenhuma das amigas onde ficava quando matava aula sozinha.

Um dia, entretanto, um acidente terrível aconteceu. A loira estava escondida no banheiro. Já tinha batido o sinal. Então, de repente ela ouviu a servente entrar e começar a lavar o chão do banheiro. A menina teve que subir em cima do vaso do banheiro para não ser vista. Quando a servente foi abrir a porta do banheiro em que ela estava, estranhou que estivesse fechada.

- Tem alguém aqui? – perguntou várias vezes, batendo insistentemente na porta.

Como ninguém respondeu, resolveu ir até o quadro de chaves para pegar a chave que abriria aquela porta. Logo que saiu, a menina loira ficou meio apavorada e desceu da bacia rápido demais. Pisou de mal jeito no chão e escorregou no piso molhado do banheiro, batendo a cabeça na bacia.

A mãe da minha amiga contou que foi um alvoroço total quando a servente voltou ao banheiro e viu aquele sangue escorrendo no chão. A menina ficou em coma durante dois dias e não resistiu. Todos da escola ficaram abaladíssimos.

Alguns meses depois, uma de suas amigas estava no banheiro sozinha e enquanto lavava as mãos viu pelo espelho aquela menina, agora pálida, olhos esbugalhados, com algodão no nariz para evitar que o sangue escorresse. Ela sorria um sorriso meio nervoso e tinha os braços estendidos como se quisesse tocar a amiga.

Diz que a amiga deu um grito tão horrível que toda a escola ouviu e todos saíram correndo para ver o que tinha acontecido. Quando perceberam que tinha vindo do banheiro, logo pensaram que tivesse acontecido uma outra tragédia.

Só depois que a amiga da menina loira acordou do desmaio é que todos ficaram sabendo que a tragédia tinha sido fantasmagórica! A amiga contou sobre a aparição da menina loira que disse a ela não se conformar com seu fim trágico e prematuro. Deste dia em diante, ninguém naquela escola teve paz. A menina loira passou a assombrar os banheiros.

Depois da primeira aparição, muitos outros alunos juram ter visto a famosa loira do banheiro, sempre pálida, com os olhos arregalados, com algodão no nariz e com as mãos estendidas para evitar que o sangue escorra. E não são apenas os alunos daquela escola que dizem ter visto a loira. Parece que agora ela assombra qualquer banheiro de qualquer escola.

A mãe da minha amiga disse que depois do susto algumas amigas da menina loira passaram a ir ao banheiro com mais frequência para ver se encontravam a amiga, até que um dia descobriram uma maneira de chamá-la. Era só apertarem a descarga por três vezes e chutar o vaso sanitário com força e pronto! Lá vinha a loira para passar o tempo com as amigas.

Tem muita gente que não acredita nesta história, mas eu não quero ver para crer. E você? Quer?

(Versão escrita por Shirley Goulart, especialmente para o projeto Trilha de Letras)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)