

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA MATERNA: UM TRABALHO JUNTO A ALUNOS DE SEXTA SÉRIE

Maria Antonia GRANVILLE¹
Patrícia Fabiana BEDRAN²

Resumo: Neste artigo, apresenta-se o projeto (em continuidade) "Leitura e produção textual: um trabalho junto a alunos de sexta série", realizado no período de março a dezembro de 2005, em uma escola pública municipal de uma cidade da região de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo. Neste, expõem-se os objetivos gerais e específicos do trabalho efetuado, comentam-se os referenciais teóricos que o embasaram, os procedimentos metodológicos adotados, os resultados obtidos, as dificuldades encontradas e, por fim, tecem-se algumas considerações sobre o saldo final desses dois anos de trabalho e acompanhamento dos alunos que deste participaram por dois anos consecutivos: 2004 e 2005.

Palavras-chave: língua materna; leitura; produção textual.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

Raras vezes, nos últimos dez anos de orientações a estagiários, esta autora teve a oportunidade de dar continuidade a projetos envolvendo professores e alunos da rede pública de ensino. Nestes dois anos, porém, graças à supervisora de ensino da Secretaria de Educação da escola parceira, à dedicação da coordenadora pedagógica dessa, ao zelo e senso de responsabilidade da estagiária, foi possível acompanhar, por dois anos letivos consecutivos, alunos com defasagens em leitura e produção textual.

Como o objetivo principal era a formação do leitor crítico e a do competente usuário da língua materna escrita, optou-se por um conceito de linguagem e por uma metodologia de trabalho que favorecessem a interação das crianças com a língua materna. Assim sendo, partiu-se da consideração de linguagem enquanto "um espaço de interação entre indivíduos de um mesmo grupo" (Koch, 'apud' Granville, 2003), e de uma proposta metodológica que contemplasse, simultaneamente, três tipos de prática de ensino da língua materna: a de leitura/compreensão textual, a de produção textual e a de reflexão sobre os usos da língua oral e escrita. Esperava-se, assim, instrumentalizar os alunos e oferecer a seus professores, nas reuniões mensais sobre o projeto, realizadas no IBILCE, subsídios necessários para suas práticas sociais de leitura e escrita, no processo de letramento em que se encontravam inseridos.

Trabalharam-se, inicialmente, textos predominantemente narrativos (contos infanto-juvenis, fábulas, lendas, seqüências narrativas de histórias em quadrinhos e outros semelhantes), com destaque para "O reizinho Mandão" de Ruth Rocha, suficientemente analisado em sala de

¹ Professora doutora. – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – Campus de São José do Rio Preto.

² Estagiária - Bolsista do Núcleo de Ensino

aula. Nessa fase, foram também utilizados filmes de aventuras, como “Os Três Mosqueteiros” e “A marca do Zorro”, que foram bem recebidos pelo público-alvo, graças ao dinamismo de enredo típico dessas películas, e com os quais foi possível estabelecer um diálogo maior tanto da parte dos jovens leitores com as narrativas como destas entre si, estabelecendo-se, assim, uma intertextualidade produtiva e desejável, em termos de leitura do texto literário. Enfatizou-se muito, entre as professoras participantes do projeto, a necessidade de ativarem o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema/assunto dos textos propostos aos alunos, para que pudessem compreender a narrativa trabalhada em aula. Em seguida, trabalhou-se o texto jornalístico (o televisivo e o impresso), culminando com a apresentação de um telejornal pelos alunos, atividade que foi filmada pela estagiária-bolsista e posteriormente exibida aos alunos.

Para cada uma das atividades realizadas com os alunos, foi-lhes solicitada em grupos ou individualmente, uma produção textual específica, seguida de posterior refacção textual.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Embasaram o projeto os trabalhos de Kleiman (1989 e 1992), ambos referentes a leitura, mas focalizando o primeiro destes os aspectos cognitivos múltiplos, que interagem durante o ato e o processo de leitura e interferem na compreensão do texto, bem como a importância do conhecimento prévio nesse processo e as condições necessárias para que essa compreensão se efetue (tais como motivação do leitor para a leitura do texto selecionado, objetivos da aula de leitura bem definidos e ativação do conhecimento prévio do leitor a respeito do tema ou assunto apresentado pelo texto) e o segundo, a articulação entre teorias e práticas de leitura, momentos em que a autora discute a concepção escolar de leitura que subjaz na maioria das práticas pedagógicas das salas de aula de ensino fundamental e médio, analisa a leitura enquanto uma atividade cognitiva, com ênfase na interação que ocorre entre percepção, memória, inferência, dedução, para que a criança possa compreender o texto a ela proposto.

Também se trabalhou com a proposta de leitura de Breves Filho (1996: 80-90), que sugere aos professores de língua materna, utilizando para essa a fábula de Rubem Alves “O gambá que não sabia sorrir” e uma leitura desta a partir das ilustrações do texto, orientadas para as funções destas no contexto da narrativa (função descritiva, expressiva e simbólica), pela segmentação espacial na narrativa, uma vez que parte da história se passa na floresta e parte na cidade, e, por último, uma atividade de produção textual: um resumo com consulta ao texto.

Ainda foram focalizadas as propostas de Granville (2003) sobre práticas de leitura e produção textual, com ênfase no como corrigir textos produzidos pelos alunos, como orientar a refacção textual ou reescritas e como ensinar a reflexão dos aprendizes sobre os usos da língua,

com base em suas produções. Na leitura, deu-se destaque à ativação do conhecimento prévio do aluno e sugeriram-se algumas estratégias de ensino e aprendizagem em função do tipo de texto proposto em aula. Enfatizou-se a necessidade de se adequarem as estratégias ao tipo de texto levado para a sala de aula e aos objetivos da própria aula de leitura: informativa, instrucional, instrutiva, recreativa etc. Também se propôs uma metodologia de leitura a ser apresentada em “Metodologia”. Contemplou-se, neste projeto, o conceito de estratégias segundo Coll (“apud”Solé, 1998: 68), para quem estas compreendem um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.

Nas atividades voltadas para a leitura do jornal (televisivo e impresso), contemplou-se a proposta de Marinelli (1999), que sugere um trabalho com telejornais (um dos textos informativos de maior penetração em quase todos os lares brasileiros, independentemente de situação econômica e social) e o seu uso no ensino/aprendizagem da língua materna. Ela aponta algumas razões para esse tipo de texto na sala de aula: 1- sua grande penetração e aceitação na sociedade, haja vista a grande audiência do telejornal da noite, no horário denominado “nobre”; 2- sua receptividade favorável junto ao público infantil, segundo pesquisa de campo realizada e citada por Marinelli (1999: 168); 3- sua diversidade enquanto gênero televisual e discursivo, já que abrange entrevistas, notícias, depoimentos, discussões, comentários, arte, boletins meteorológicos etc; 4- sua linguagem elaborada, “segundo estilo e normas vigentes nas diferentes emissoras” (Marinelli, 1999: 169).

Em termos de jornal impresso, observaram-se as recomendações de Faria (1996) quanto à introdução do jornal na escola: 1- conscientizar os alunos de que cada um dos jornais transmite uma determinada notícia segundo a sua óptica, dando aos leitores a sua versão do fato. “Para a leitura crítica do jornal na escola é, pois, importante saber interpretar os fatos através de versões divulgadas pelos periódicos” (Faria, 1996: 86). Daí a importância de se consultar mais de um jornal, ao se analisar uma mesma notícia ou manchete, pois cada um transmite ou veicula à sua maneira e do modo que lhe convém, deixando implícita, nesta, seu posicionamento ante o fato ou questão. “Assim, aquilo que sai diariamente nos jornais, revistas, emissoras de televisão, é a versão, a interpretação que se tenta impor como o mundo para as pessoas, a partir do jogo do poder, de intenções, de interesse daqueles que fazem a imprensa” (Faria, 1996: 94).

Enfim, o que se procurou enfatizar aos professores participantes do projeto foi a necessidade de trabalharem, com os alunos, dois ou três jornais a mais, além do habitual, assinado pela escola, ensinando, assim, aos aprendizes o cotejo de uma mesma notícia ou manchete em dois ou três periódicos diferentes, para que pudessem observar linguagem, estilo, jogo de palavras, jargões e o posicionamento da empresa jornalística ante o fato relatado por ela. Ficou claro a esses professores que “o jornalismo não é neutro nem objetivo (Ciro Marcondes

Filho, “apud” Faria, 1996:94). Ainda como o diz Faria (op.cit.94): “Como o fato aparece, se ele aparece ou não, se ele é comprimido ou ampliado, e a perspectiva é a do que sofre ou a do que bate, todas essas escolhas são feitas por diversas pessoas que atuam na produção do jornalismo, construindo, à margem desse fato, outro fato.”

Com esse embasamento teórico, construiu-se a metodologia de ensino, cujos procedimentos passam a ser focalizados.

METODOLOGIA

1- Participantes:

Integraram o projeto, inicialmente, vinte alunos de sexta série, turma D, da escola municipal parceira. Esses já haviam participado do projeto anterior, em nível de quinta série, em 2004, época em que apresentavam defasagens significativas em leitura e produção textual. A pedido da coordenadora do projeto, os alunos foram mantidos na mesma turma em 2005, porém, por questões de transferência e indicação de professores, a classe foi entregue a outra titular de língua materna. Contudo, a estagiária-bolsista manteve-se e pôde dar continuidade ao trabalho.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, alguns alunos abandonaram a escola (evasão escolar) e outros (poucos) foram transferidos. Mas a maioria concluiu o projeto (cf. Quadro Demonstrativo, p. 8).

Ainda participaram dos trabalhos, além da titular da classe, mais três professoras (voluntárias) da mesma unidade escolar e cinco outras de uma escola de periferia, no mesmo município. Também acompanharam o projeto as coordenadoras pedagógicas de ambas as escolas, além da supervisora de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Todas compareceram regularmente às reuniões mensais agendadas pela coordenadora deste.

2- Materiais e recursos tecnológicos utilizados:

Fichas-diagnose, textos xerocopiados ou digitados e impressos na escola parceira, livros de contos para crianças e jovens, gravador, filmes infanto-juvenis, Cds com músicas, filmadora, retroprojetor e “powerpoint” (este, raramente) foram os materiais e recursos mais utilizados. Nem sempre esses recursos se encontravam disponíveis na unidade escolar, havendo necessidade de requisitá-los, com bastante antecedência, à Prefeitura local.

3- Procedimentos Didáticos

Uma vez definidos os objetivos (gerais e específicos), as aulas de leitura, de um modo geral, observaram a seguinte seqüência:

1- Chamada de atenção para o texto a ser trabalhado na aula, freqüentemente suscitada por uma frase, palavra ou cartaz sobre o mesmo, antecipadamente colocada na lousa ou no mural de sala, antes da entrada dos alunos;

2- Conversa com a classe, a respeito do tema/assunto a ser discutido em aula, motivando-a, assim. para a leitura a ser efetuada;

3- Ativação do conhecimento prévio dos alunos com relação ao tema/assunto objeto do texto proposto;

4- Contextualização do autor e do texto no tempo e no espaço, com utilização do globo terrestre, sempre que possível;

5- Inferências ou previsões dos alunos sobre a leitura selecionada para a aula;

6- Perguntas formuladas pelos alunos e registradas na lousa pela professora, a partir das inferências realizadas;

7- Deduções apresentadas pelos alunos a respeito do tema ou assunto trabalhado segundo o enfoque do autor ou do narrador;

8- Conclusões e apreciações (orais e escritas) dos alunos sobre o texto trabalhado.

Para as professoras, estes oito passos foram ilustrados com a fábula de Rubem Alves "O gambá que não sabia sorrir".

A metodologia usada para o trabalho com textos jornalísticos (os televisivos e os impressos) pautou-se na proposta de Marinelli sobre os telejornais (1999) e na de Granville (2003) sobre jornais falados. Em termos dos primeiros (telejornais), a professora da sexta série, auxiliada pela estagiária-bolsista, organizou as crianças em três grupos de cinco alunos cada um e deu-lhes a tarefa de observarem cada qual um telejornal diferente, no horário nobre, anotando principais notícias, a presença ou não de repórteres no local de ocorrência dos fatos informados, apresentação ou não de entrevistas e depoimentos, pesquisas de opinião etc, cotejando-os, posteriormente, com as manchetes e/ou notícias de jornais impressos ("O estado de São Paulo", "Folha de S. Paulo" e "Diário da Região"), anotando semelhanças e diferenças entre as mesmas reportagens ou matérias veiculadas por emissoras e empresas jornalísticas diferentes, revelando, assim, o posicionamento de cada uma ante os fatos veiculados. Após essa atividade, os alunos, mantendo-se nos grupos de origem, organizaram um "Jornal falado" cuja estrutura foi a

seguinte: 1- Noticiário local(referente à comunidade onde a escola está inserida); 2- Noticiário nacional (sobre o que estava acontecendo no Brasil, na época); 3- Noticiário internacional (com informes do que circulava pelo mundo na ocasião); 4- Momento literário e Agenda cultural, com divulgação de trabalhos espontâneos dos alunos e com informações sobre eventos artísticos da comunidade e e/ou da região Essas atividades tiveram como embasamento o trabalho de Granville (2004) sobre “O jornal falado na sala de aula”, neste se ressaltando a necessidade de a aula e a sala de aula se constituírem em um espaço ideal às práticas (orais e escritas) de linguagem.

O “Jornal falado”, na escola parceira, passou por várias edições ou versões, até chegar à final. Primeiramente, foi apresentado à própria classe, ensaiado várias vezes e, somente então, apresentado no pátio da escola, para todos os alunos do período ou turno escolar. Foi filmado e uma cópia deste foi entregue a esta autora, como lembrança da sexta série.

Esse “Jornal falado” denominou-se “Jornal Junino da.....” (omite-se o nome da escola por questões éticas) e realizou-se em junho de 2005. Após sua apresentação oral (ao vivo e em cores), no pátio da unidade escolar, esse se transformou em um jornalzinho impresso que teve a seguinte “chamada”: um cartaz elaborado pelos alunos da sexta série, com Chico Bento e Rosinha dançando quadrilha em uma festa junina, com Zé Lelé tocando sanfona em um cenário típico, enfeitado com bandeirinhas coloridas. No cartaz, um convite escrito na variação lingüística própria do meio rural ou roça: “VAMO DANÇÁ QUADRIA?”. Em seguida, vinha este texto (também de autoria dos participantes do projeto):

“Eta, moçada!

Veja como foi a FESTA JUNINA na Escola..... Veja as quadrilhas e muito mais!!

Você vai gostar!!

Teve muita coisa boa: pipoca, quadrilha, quentão...

Bom, se você não foi e ficou com vontade de ir, vai ter que esperar a festa do ano que vem.

Confira as dicas de leitura dos alunos da sexta D.

Aprenda a fazer um delicioso bolo de fubá para a sua festa junina!!”

Perigo!!!

Veja o perigo do balão!

Ele pode destruir sua vida!

Tome cuidado! Preserve a sua vida!”

O jornal ainda contou com uma seção de entrevistas com moradores do município sobre “Do que você mais gosta na festa junina?”. Algumas respostas foram as seguintes:

“Festa junina é uma tradição caipira em que se comemora o dia de Santo Antônio, São João e São Pedro. As festas são feitas na cidade e principalmente nas fazendas. Acende-se uma fogueira e enfeita-se o ambiente com bandeirinhas. Os católicos rezam o terço e, em seguida, é servido quentão, chocolate e doces. Ah! Tem também várias brincadeiras.” (Entrevistada, 42 anos).

“Eu gostava de festas juninas, mas nunca podia ir quando era mais nova. Acho que o melhor da festa é o quentão e o amendoim.” (entrevistada, 74 anos).

“Eu gosto das bebidas, terços, comidas e dos fogos que têm em toda festa junina.” (entrevistada, 30 anos).

“Eu gosto de fogos, quentão, chocolate, pipoca e de todas as outras coisas típicas de festa junina.” (entrevistado, 12 anos).

“O que mais gosto na festa junina é da quadrilha” (entrevistada, 25 anos).

“Eu gosto de pipoca, amendoim, paçoca, bolacha, quentão, chocolate etc.” (entrevistada, 74 anos).

Como se pode observar, as entrevistas contemplaram quase todas as faixas etárias e foram realizadas pelos alunos da 6ª D, a turma participante do projeto.

Além da “Seção Entrevista”, houve, ainda, o texto escrito por uma das alunas, eleito pela classe como o melhor, sobre os danos que os balões podem causar ao homem e ao meio ambiente. Sob o título “O perigo dos balões”, sua autora, com base na Seção II da Lei 9.605, de fevereiro de 1998, alerta sobre perdas e danos que a prática de soltarem-se balões pode trazer para as pessoas e para a natureza. Ao argumentar contrariamente a esse costume, a aluna alerta: “Por isso, fique esperto: use balões somente para enfeitar a sua festa junina!”

Outras produções textuais referentes ao tema “Festa Junina” foram realizada, como o texto intitulado “Como surgiu a quadrilha” e uma reportagem – “A grandiosa festa junina da.....(nome da escola)” – assinada pela aluna-repórter e ilustrada com fotos registrando alguns momentos da festa. Eis o primeiro destes:

“O grandioso arraial da Escola..... aconteceu no dia quatro de junho, às 20 horas.

Teve comidos e bebidas típicos, que estavam deliciosos, bingos e também sorteio de prêmios. Além disso, teve a tradicional quadrilha dos alunos da escola.

Os participantes eram crianças de 1^a. a 4^a. série e alguns alunos da 5^a. série. Todos estavam muito engraçados, vestidos de caipira.

Os professores, alunos, diretores e coordenadores ajudaram muito na organização da festa. Nós, alunos da escola, estamos agradecendo a ajuda dos mesmos e a colaboração do comércio da cidade de....., que doou os prêmios que foram sorteados.

Enfim, se você percebeu que a festa estava muito boa e, se você não foi, a única solução é esperar o arraial do ano que vem!”

(Nome da aluna responsável pelo texto).

Acompanha o texto uma foto da "Praça de Alimentação" da festa.

Há mais duas fotos: uma sobre as barracas de prendas e outra sobre a quadrilha.

O "Momento literário" contou com dois textos em versos, escolhidos pelos alunos como os melhores da turma, um deles intitulado "Festa junina, eta festa boa!", e o outro "São João", de um aluno e de uma da 6^a D, respectivamente.

O "Momento literário" ainda contou com "Dicas de leitura", com a apresentação de resumos de dois livros "bons para vocês lerem nestas férias", segundo a opinião dos alunos autores dos textos-resumos. Um desses intitula-se "O anjo distraído", da autoria de Eunice Jacques); o outro, "A casa mal-assombrada", escrito por Francisco Aurélio Ribeiro. O aluno que o resumiu deixou em suspense o final da história e assim se expressou: "Ficou curioso para saber por que a casa era mal-assombrada? Ah, mas isso eu não vou contar, é surpresa! Então, descubra o mistério da casa mal-assombrada, leia o livro!"

O jornal impresso organizado pelos alunos da 6^a D ainda ofereceu um "Momento Culinário", com uma receita de bolo de fubá e uma de quentão. E, ainda, brindou seus leitores com uma seção intitulada "Vamos aprender juntos", com um texto instrucional sobre dobradura -um balão de festa junina-, uma seção humorística – Contra o mau-humor- apresentando algumas piadas caipiras-, algumas sob a forma de "Histórias em Quadrinhos" sobre a personagem Chico Bento, que oportunamente foram usadas pela professora titular e pela estagiária- bolsista como uma atividade de linguagem denominada transliteração: trabalho de conversão de uma variação lingüística em outra. Sob a forma de uma proposta – "O Chico Bento foi participar da festa junina na cidade. Ele gostou da cidade e resolveu ficar por lá muitos dias. Veja, nas próximas páginas, o que aconteceu com a linguagem dele!" – os alunos da 6^a série D, após realizarem a atividade em aula, resolveram incluí-la no jornalzinho, segundo eles, "para ajudar os alunos mais novos, de primeira a quarta série".

Os alunos participantes do projeto fecharam o jornal com uma seção de "Passatempo", propondo duas tarefas aos seus leitores: 1- ajudar o Zé Lelé, sanfoneiro, a chegar até o local da "Festa junina", já que ele se encontrava perdido e sem saber que rumo tomar; 2- Encontrar os sete erros ou as sete diferenças entre o primeiro quadrinho da Mônica e Cebolinha e o segundo.

Como se pode observar, a língua materna escrita, presente nas produções textuais dos alunos para o jornal impresso, ainda precisa ser muito trabalhada: pontuação, alguns casos mais específicos de concordância (nominal e verbal) casos de repetições desnecessárias, uso (exagerado) do ponto- de- exclamação etc, mas, em que pese a esses deslizos, do ano anterior (2004) para 2005, os progressos foram expressivos.

Todos os textos constantes do jornalzinho impresso foram produzidos em sala de aula e passaram por várias versões, por ocasião da sua refacção. Este trabalho é simples e consiste em: 1- enumerar, com algarismos arábicos, todos os deslizos ou desvios de norma culta presentes no texto original; 2- indicar, na própria página da redação ou no rodapé desta, segundo a seqüência numérica, as formas convencionais de grafia, concordâncias, pontuação etc, referentes às infrações de norma dos alunos; 3- solicitar que, seguindo a numeração, corrijam o que foi assinalado pelo(a) professor(a). Essa autocorreção será facilitada, se os alunos forem habituados a escrever a lápis, pois, assim, poderão apagar a palavra e efetuar a sua correção.

Quanto a problemas de coerência e coesão, estes poderão ser indicados e sugeridos nos comentários freqüentemente registrados pelo(a) professor(a) na própria folha de redação ou em folha à parte(cf. Granville, 2003).

RESULTADOS OBTIDOS

Se confrontados o desempenho dos alunos participantes, em 2004 (Diagnose inicial) e 2005(Diagnose final), observa-se que os que permaneceram no projeto até a conclusão deste, progrediram significativamente, e os comentários abaixo, elaborados pela estagiária-bolsista e pela professora titular da sexta série D atestam essa evolução dos aprendizes. Por uma questão de ética em pesquisas deste teor, os alunos serão indicados pela letra A (de ALUNO), seguidas de algarismos: A1(ALUNO 1), A2 (ALUNO 2) e assim por diante. Outrossim, foi utilizado o seguinte código para indicar a progressão ou não dos alunos, quanto ao desempenho ou rendimento escolar: I (Insatisfatório), S (Satisfatório), B (bom), MB (Muito Bom) e O (Ótimo).

Estas foram, então, as apreciações feitas por ambas (professora titular da classe e estagiária-bolsista) com relação ao desempenho escolar dos alunos:

“Os alunos A1, A7, A8, A10, A11, A13 e A15 participaram do projeto no ano de 2004 e 2005 e todos progrediram de maneira satisfatória durante os dois anos de desenvolvimento das atividades propostas pelo Núcleo de Ensino. Quatro desses alunos - A1, A9, A13 e A19 – apresentavam, no início de 2004, um desempenho insatisfatório(I), mas, ao final de 2005, A1, A9 e A13 já estavam apresentando um rendimento bom(B). A15, embora também tenha se empenhado consideravelmente e tenha progredido de maneira satisfatória(S), ainda apresenta problemas com relação à ortografia e pontuação.

O aluno A7 manteve, em 2005, o mesmo diagnóstico de 2004: ótimo(O), e os alunos A8 e A10 evoluíram de suficiente(S) para bom, mas poderiam ter evoluído mais, se A8 não tivesse tanta pressa em concluir as atividades e não apresentasse resistência para resolvê-las da maneira como eram solicitadas pelo professor e se A10 não apresentasse um comportamento indisciplinado, que, embora tenha melhorado consideravelmente ao longo de dois anos, não é o desejável, pois conversa demais e instiga seus companheiros a conversarem também.

O aluno A11 progrediu de bom (B) para muito bom (MB): passou a interpretar e a escrever melhor seus textos, assumindo uma postura crítica diante da leitura e produção dos mesmos.

Os alunos A16, A17, A18, A19 e A20 não participaram do projeto no ano de 2004, porque reprovaram a sexta série no ano anterior, e A19 veio transferido de outra escola. Os quatro alunos citados demonstraram um desempenho insatisfatório (I) no início de 2005: apresentavam problemas com ortografia, paragrafação, pontuação e seqüência narrativa, mas mostraram-se empenhados, durante o decorrer do ano letivo, e, ao término deste, notou-se que todas as suas dificuldades não estavam totalmente sanadas, mas haviam diminuído consideravelmente. (Relatório final, apresentado pela estagiária - bolsista, p. 19-21).

Como se pode observar, os alunos que permaneceram no projeto durante os dois anos consecutivos (2004 e 2005), evoluíram de forma expressiva, em termos de desempenho escolar. Mesmo os quatro alunos retidos na sexta série em 2004, que não participaram do projeto inicial, pois, em 2004, este se voltou para alunos de quinta série, mesmo esses progrediram e melhoraram sensivelmente, o que afiança a esta autora afirmar que o trabalho desenvolvido junto aos educandos e junto à professoras e estagiária -bolsista obteve êxito.

Expõe-se, a seguir, um QUADRO DEMONSTRATIVO dos resultados colhidos em 2004 e 2005 com o projeto desenvolvido.

Aluno	Diagnose Inicial (Início - 2004)	Diagnose Intermediária (Final - 2004)	Diagnose Final (Final - 2005)
A 1	I	S	B
A 2	I	S	*
A 3	I	I	*
A 4	I	S	*
A 5	S	S	*
A 6	S	S	*
A 7	O	O	O
A 8	S	B	B
A 9	I	S	B
A 10	S	S	B
A11	B	MB	MB
A 12	I	S	*
A 13	I	S	B
A 14	S	B	*
A 15	I	S	S
A 16	*	I	S
A 17	*	I	S
A 18	*	I	S
A 19	*	B	O
A 20	*	I	S

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bons resultados colhidos com o projeto desenvolvido, ao longo de 2004 e 2005, junto a alunos e professores de uma escola pública municipal da região de São José do Rio Preto, S P, comprovam as crenças desta autora em um planejamento sistematizado, bem organizado e adequado à realidade local, às peculiaridades de cada uma das classes ou turmas de alunos, aos interesses da faixa etária destes e alicerçado em teorias que lhe dêem uma sólida sustentação, pois nenhum trabalho desta natureza conseguirá lograr êxito, se não estiver embasado por estudos capazes de lhe dar esse alicerce imprescindível. O que o alicerce é para a casa, a teoria o é para a prática. Assim como nenhuma construção pode sustentar-se sem um bom alicerce, sem uma firme estrutura, assim também nenhuma prática poderá sustentar-se, sem teorias consistentes. Esta é a máxima que a autora d este repete, freqüentemente, para seus alunos de graduação, nas aulas de Lingüística Aplicada: Ensino de Língua Materna e Prática de Ensino de Língua Materna/Estágios Curriculares Supervisionados, e para os professores de língua materna, em cursos de formação continuada, realizados no IBILCE?UNESP, como a TEIA DO SABER, por exemplo.

Mas convencer os professores que já se encontram na rede pública de ensino a ler as pesquisas, os artigos, os estudos publicados na área da Lingüística Aplicada: Ensino de Línguas e na Prática de Ensino de Língua Materna não é tarefa das mais fáceis. Há muita resistência, muita expectativa quanto a atividades para a sala de aula e pouco retorno em termos de leitura e estudo por parte desses profissionais de ensino. Com os docentes com que a autora trabalhou, durante dois anos(2004 e 2005), não foi diferente: persuadi-los a ler, a trazer para as reuniões mensais prontos, isto é, já lidos por eles, os textos teóricos indicados por esta coordenadora, organizar com eles e disciplinar-lhes o trabalho realizado em sala de aula demandou tempo considerável, perseverança e, principalmente, muita paciência! Pôde-se observar que os professores ainda têm dificuldades para planejar seus cursos de língua materna, apesar de ministrarem aulas há, no mínimo, cinco ou seis anos, bem como para dosar os tópicos de conteúdo e organizar o trabalho a ser desenvolvido junto a seus alunos. Mas, em que pese a esses fatores, os resultados finais foram gratificantes.

Esta coordenadora gostaria de registrar, aqui, a importância incontestável dos Núcleos de Ensino da UNESP na formação (inicial e continuada) de professores. Por meio de projetos como o que foi relatado, os profissionais de língua materna, já participantes da rede pública de ensino básico, voltam a estudar, têm contato com novos conceitos da sua área específica de atuação, aprendem como planejar seus cursos, a organizar o trabalho em sala de aula e a desenvolvê-lo com disciplina, sem queimar etapas prejudiciais ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Para os alunos licenciandos, participar dos projetos do Núcleo constitui uma oportunidade ímpar, e nada melhor que as palavras da estagiária-bolsista para comprovarem esta constatação:

“A aprendizagem não foi somente dos alunos: como estagiária do projeto, pude colocar em prática tudo aquilo que apenas havia visto sob forma teórica nas aulas: realizar planos de aula e desenvolvê-los, contribuir na produção e realização de um projeto, ter um contato direto com o aluno, com a escola, com os professores e coordenadores e com os imprevistos e situações que podem ocorrer em sala de aula.

Essa vivência em sala de aula, com alunos que apresentam dificuldades em leitura e produção textual, fez com que eu adquirisse experiência para enfrentar situações semelhantes no exercício da profissão, futuramente: salas de aula com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem de língua materna, falta de motivação dos alunos, falta do hábito de leitura, entre outros.

Os embasamentos teóricos fornecidos pela universidade são primordiais, mas há necessidade de se aliar a teoria à prática, enquanto licenciandos do curso de letras e futuros professores de língua materna, pois somente assim estaremos aptos e, de certa forma, mais confiantes para exercer a profissão. E os projetos do Núcleo de Ensino são uma excelente maneira de se conseguir isso, pois contribuem, de maneira significativa, para nossa formação. Além disso, capacita e recicla professores já formados e faz com que os alunos tenham a oportunidade de aprender, com êxito, a língua materna, tornando-se, não apenas decodificadores da língua, mas competentes leitores e produtores de textos orais e escritos nessa língua.” (Relatório final, p. 22).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *O gambá que não sabia sorrir*. 7.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BREVES FILHO, José de Souza. Uma proposta de leitura. In: *Pelos túneis do texto: tecendo uma proposta de leitura*. Imperatriz, Ma: Ética, 1996. p. 80-90.

FARIA, Maria Alice. Leitura crítica do jornal na escola: o fato e a versão. In; GREGOLIN, Maria do Rosário F. V. & Leonel, Maria do Carmo (Orgs.). *O que quer o que pode esta língua? Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras? UNESP, 1997, p. 85-94.*

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura*. 6. ed..Campinas, SP: Pontes, 2001.

GRANVILLE, Maria Antonia. *Algumas sugestões metodológicas para o ensino de língua materna*. Impr.São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP. 2003.

_____. *Leitura do jornal na sala de aula*. São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP, 2004.

MARINELLI, Vera Lúcia. Os telejornais na sala de aula: algumas sugestões para o ensino de português. In: LEFFA, Vilson José & PEREIRA, Aracy Ernest. (Orgs.). *O ensino da leitura e da produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas, RS: EDUCAT, 1999, p. 167-176.

ROCHA, Ruth. *O Reizinho Mandão*. São Paulo: Quinteto, 1997.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.