



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA POR MEIO DE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

BELÉM-PARÁ

2015

CLÉBIA DO SOCORRO SALVADOR MACIEL

**PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA POR MEIO DE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília de Nazaré Oliveira Ferreira.

BELÉM-PARÁ

2015

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Maciel, Clébia do Socorro Salvador, 1981-

Perspectivas para o ensino de língua materna por meio de práticas de letramento / Clébia do Socorro Salvador Maciel ; orientador, Marília de Nazaré Oliveira Ferreira. ---- 2015.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Comunicação, Curso de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

1. Língua materna – Estudo e ensino - Soure (PA). 2. Letramento.
3. Alfabetização – Soure (PA). 4. Leitura (Elementar). I. Título.

CDD-22.ed. 469.07

CLÉBIA DO SOCORRO SALVADOR MACIEL

**PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA POR MEIO DE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos
Orientadora: Prof^a Dr^a Marília de Nazaré Oliveira Ferreira.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Marília de Nazaré Oliveira Ferreira (UFPA)
Orientadora

Prof^a Dr^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
Examinadora

Prof^a Dr^a Leila Said Assef Mendes (UFPA)
Examinadora

Avaliado em: _____

Conceito: _____

A todos os professores que sonham com uma
educação melhor.

À Lizandra e Vicente, razões do meu sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela graça do renascimento diário, pela força em meio às aflições e por tudo aquilo que me deu, mesmo sem eu merecer.

A todos os meus familiares, que sempre me apoiaram, em especial, minha mãe Maria Isabel, que como sempre supriu minhas ausências em casa; minha mãe Maria da Penha, pelo incentivo incondicional; minha irmã Layse, por ter sido companheira em todos os momentos.

A família que eu construí com as bênçãos de Deus: meu marido Luís Cláudio, a quem agradeço por ter suportado esses dois anos com coragem e paciência, por ter entendido as minhas necessidades e me deixado realizar este sonho. Aos meus amados filhos, Lizandra e Vicente que sofreram com minhas ausências, dentro e fora de casa; meu coração sangrava todas as vezes que os deixava com aquele beijinho, nas madrugadas em que precisava viajar.

Aos colegas da primeira turma de mestrado profissional da UFPA, que me ensinaram que *um mais um é sempre mais que dois*; vocês foram minha família durante esses anos de estudo, e nunca serão esquecidos, nem mesmo aqueles que não concluíram o curso conosco.

A Escola Gasparino Batista da Silva, meu local de trabalho, meu *locus* de pesquisa, e a todos os seus funcionários, em especial à direção da escola que sempre foi flexível com minhas necessidades, aos coordenadores pedagógicos que nunca mediram esforços para me ajudar e às professoras que me auxiliaram durante a pesquisa, cedendo suas aulas e disponibilizando seus horários para nossas discussões, principalmente à professora Missilene Barreto, que se propôs a executar a minha proposta. Aos meus queridos alunos, que são fonte de inspiração e razão para que eu sempre deseje melhorar enquanto profissional.

Agradeço também, com especial carinho, à professora Marília Ferreira, minha orientadora, que sempre esteve presente; suas contribuições foram muito importantes para mim.

O carinho também se estende a todos os professores do curso, pela maravilhosa colaboração que nos deram; neste trabalho há um pouquinho de cada um de vocês: Iaci Abdon, Thomas Massao, Fernando Maúes, Sílvio Holanda, Fátima Nascimento, Marilúcia Barros, Alcides Lima e Leila Assef.

Agradeço aos meus queridos amigos de todas as horas, que sempre me deram o apoio necessário, o abrigo e o abraço carinhoso que precisei: Valdo Dantas, Daniel Ribeiro, Elicleuma Santos, Odiléa Barbosa, Áurea Estela, Adaline Almeida e Délcia Pombo. À professora Ana Célia, pelo carinho na correção gramatical; eu não confiaria a ninguém mais esta tarefa.

Por fim, agradeço a CAPES pela concessão da bolsa auxílio.

[...] A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a língua como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos. Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino.

João Wanderley Geraldi (In: O texto na sala de aula, 1984.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado expõe um estudo acerca da realidade educacional do município de Soure, Estado do Pará, no que diz respeito ao desempenho dos alunos concluintes do ensino fundamental (discentes do 9º ano), na disciplina de Língua Portuguesa. A pesquisa foi ambientada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Gasparino Batista da Silva e, buscou verificar os níveis de letramento dos alunos, tendo em vista sua competência leitora e seu desempenho enquanto produtores de textos. Os resultados da pesquisa mostraram um cenário bastante problemático, pois indicou um baixo índice de proficiência dos alunos, em suas práticas de leitura e escrita. Em vista disto, procurou-se elaborar um plano de ação que, embasado na teoria sócio interacionista de Bronckart (1999), e dos gêneros de Bakhtin (1979), pudesse amenizar as várias dificuldades daquela comunidade. Dentre a literatura pesquisada para um melhor aprofundamento no tema em questão, buscou-se enfatizar questões relativas aos conceitos de alfabetização, letramento, leitura e escrita, e para isso foram consultados autores como, Soares (2003, 2012 e 2013), Kleiman (2012), Cagliari (1997), entre outros; bem como as fontes de embasamento legal que regem o ensino brasileiro (PCN). Na construção da proposta de intervenção, optou-se pela elaboração de um instrumento que, realmente, pudesse contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, tanto de alunos quanto de professores. Desse modo, a proposta se constituiu da instauração dos gêneros textuais enquanto principal objeto de ensino da disciplina de língua portuguesa, ensinados por meio de sequências didáticas (Dolz e Schneuwly, 2001). Para se verificar a viabilidade da aplicação da proposta, realizou-se, ainda durante a pesquisa, uma experimentação na série observada (9º ano) e, tendo-se obtido resultados relevantes quanto ao desempenho dos alunos durante a realização das atividades sugeridas, decidiu-se executar a proposta de intervenção nas demais turmas da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem. Língua materna. Alfabetização. Letramento. Gêneros Textuais.

ABSTRACT

This Master's thesis presents a study about the educational reality of the municipality of Soure, in the state of Pará, regarding the performance of the students finishing elementary education (9th grade students) in the subject Portuguese language. The research was carried out at the State School of Elementary and High School Prof. Gasparino Batista da Silva and it aimed to assess the students' literacy level considering their reading competence and their writing performance. Research results have shown a very problematic scenario since the students scored a low proficiency index in their reading and writing practices. Considering the above, an action plan has been made based on Bronckart's socio-discursive interactionism theory (1999) and Bakhtin's genre theory (1979) in order to reduce the many difficulties faced by that community. A literature review has been carried out so as to deepen the discussion of the proposed theme and it focused on topics related to the concepts of alphabetization, literacy, reading and writing; for that, many authors have been read such as Soares (2003, 2012 and 2013), Kleiman (2012), Cagliari (1997), among others, and also the legal base documents that guide Brazilian teaching have been consulted (the PCN; Portuguese for National Curricular Parameters). In the process of constructing the intervention proposal, we chose to create an instrument that could actually contribute to the process of teaching and learning the mother tongue, both for students and teachers. Therefore, the proposal consisted in the definition of text genres as the main teaching objects in the Portuguese language subject being taught through didactic sequences (Dolz and Schneuwly, 2001). In order to check the applicability of the proposal, an attempt at its application has been made during the research with the observed grade. After obtaining relevant results regarding the students' performance in the suggested activities, we decided to apply the intervention proposal in the other classes of the school.

KEYWORDS: Teaching-learning. Mother tongue. Alphabetization. Literacy. Text genres

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1	Distribuição percentual dos alunos no 9º ano do E.F por nível de proficiência - Língua Portuguesa, Escola Gasparino Batista da Silva.....	55
Gráfico 2	Esquema da Sequência Didática.....	93
Figura 1	Texto 1: produção inicial.....	70
Figura 2	Texto 2: produção inicial.....	71
Figura 3	Texto 1: produção final.....	72
Figura 4	Texto 2: produção final.....	73
Figura 5	Texto 3: produção inicial.....	74
Figura 6	Texto 4: produção inicial.....	75
Figura 7	Texto 3: produção final.....	76
Figura 8	Texto 4: produção final.....	77
Figura 9	Texto 5: produção inicial.....	78
Figura 10	Texto 5: produção final.....	79

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Níveis de alfabetismo (INAF).....	34
Tabela 2	Resultados IDEB (2005 a 2013): nacional, estadual (Pará), municipal (Soure) e escolar (Escola Gasparino Batista da Silva).....	54
Tabela 3	Escala de notas da Escola Gasparino / Notas da Prova Brasil (2005 a 2013).....	55
Tabela 4	Estatística do turno da manhã: Escola Gasparino Batista da Silva, 2014.....	56
Tabela 5	Estatística do turno da tarde: Escola Gasparino Batista da Silva, 2014.....	56
Quadro 1	Grade de avaliação da SD do gênero Artigo de opinião.....	63
Quadro 2	Exemplo de grade avaliativa	96
Quadro 3	Grade avaliativa de SD do gênero seminário	98
Quadro 3	Conteúdo programático do 9º ano/8ª série: Escola Gasparino Batista da Silva, 2014.....	105
Quadro 3	Aspectos tipológicos (Dolz e Schneuwly, 2004).....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério de Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDG - Projetos Didáticos de Gênero

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Educação (Pará)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	13
2	A REALIDADE EDUCACIONAL DAS ESCOLAS: A PESQUISA EM SALA DE AULA.....	14
3	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	16
4	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
CAPÍTULO I	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1	ALFABETIZAÇÃO.....	22
1.2	LETRAMENTO.....	26
1.3	ESCOLARIZAÇÃO.....	27
1.4	OS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA.....	28
1.5	NÍVEIS DE LETRAMENTO E/OU NÍVEIS DE ALFABETISMO.....	31
1.6	A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	36
CAPÍTULO II	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
2.1	A PESQUISA-AÇÃO.....	43
2.2	AMBIENTAÇÃO DA PESQUISA.....	45
2.3	DESCRIÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SOURE.....	47
2.4	OS SUJEITOS DO PROCESSO.....	50

2.5	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
2.6	RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS.....	52
2.6.1	Documentos oficiais: orientações e resultados da escola pesquisada.....	53
2.6.2	A pesquisa em sala de aula: observações sobre os dados e os resultados	57
2.6.2.1	Dos dados obtidos.....	58
2.6.2.2	Dos resultados.....	65
CAPÍTULO III	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	85
3.1	TEORIAS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA.....	87
3.1.1	O Interacionismo Sócio Discursivo (ISD).....	89
3.1.2	Gêneros e ensino.....	90
3.1.3	As sequências didáticas.....	93
3.2	O LUGAR DA GRAMÁTICA.....	98
3.3	QUE GÊNEROS ENSINAR NA ESCOLA?.....	103
CAPÍTULO IV	AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS.....	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	123
	ANEXOS.....	125
	APÊNDICES.....	162

INTRODUÇÃO

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nos últimos anos muito tem se falado sobre a necessidade de se melhorar a qualidade do ensino no Brasil, e para tanto o governo tem criado novos planos e projetos. O mais recente deles é o Plano Nacional de Educação (PNE¹), que apresenta novas metas para o ensino e a previsão de alfabetização para os brasileiros em até, no máximo, três anos, ao final de dez anos de vigência do referido Plano.

O programa criado recentemente pelo governo federal para alcançar essa meta foi o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), cujo principal objetivo é buscar meios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.²

Toda essa preocupação se dá em função dos altos índices de analfabetismo que ainda assolam o país e, dos recentes dados dos sistemas de avaliação promovidos no Brasil, como o PISA³ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), cujo último resultado indica que o país teve uma pequena melhora nos índices, mas ainda ocupa uma das últimas posições quando se trata de proficiência em leitura.

No Brasil, o método avaliativo utilizado para medir a qualidade do ensino nacional é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelecido na Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, sendo este composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e, tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome de SAEB em suas divulgações⁴.

O SAEB é realizado a cada biênio, tendo o último ocorrido em 2013, cujos resultados foram divulgados no início de 2015. Ainda este ano ocorrerá uma nova edição.

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado por meio da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

² O programa considera que o processo de alfabetização pode ser realizável num ciclo de três anos.

³ O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

⁴ A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de **Prova Brasil** em suas divulgações.

Os resultados confirmam o que já havia sido expresso na última pesquisa do PISA (2012), que mesmo o Brasil tendo obtido avanços no nível de proficiência em leitura dos seus alunos, os índices ainda são baixos se comparados a outros países como, Chile, Uruguai e México⁵.

Os dados são um pouco mais alarmantes em relação à alfabetização de jovens e adultos. Segundo pesquisa do IBGE, realizada em 2012, o analfabetismo cresceu no Brasil, tendo sido identificados 13,2 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever, o equivalente a 8,7% da população total, com 15 anos ou mais.

O nível de escolarização vem crescendo no país, com um aumento considerável de pessoas com nível médio e superior completos, contudo, os números acerca dos conhecimentos básicos de leitura e escrita ainda preocupam, tanto que os incentivos vêm crescendo para que os cidadãos brasileiros possam, de fato, se valer de uma educação de qualidade.

Desse modo, é de interesse não só do governo, mas de todos os agentes envolvidos na educação, que ocorra uma melhoria significativa no ensino, não para que simplesmente se aumentem os índices de desenvolvimento educacional do Brasil, frente às estatísticas dos outros países, mas para que, realmente, seja promovida uma educação qualitativa capaz de formar cidadãos conscientes e capazes de agir em sociedade, para seu próprio benefício e benefício de seu país.

Em vista disso, é interessante se propor uma reflexão mais profunda sobre a realidade da educação brasileira no âmbito da sala de aula, em todos os níveis de ensino, pois, diante dos últimos dados das avaliações nacionais, acredita-se que a grande maioria dos alunos possui um baixo rendimento escolar, e apresenta sérias dificuldades nas práticas de leitura e escrita.

Sendo assim, a presente dissertação de mestrado se propõe a realizar uma investigação acerca dos níveis de letramento de uma escola do município de Soure-PA, com o intuito de propor ação interventiva afim de melhorar tais níveis que, em face dos últimos resultados da escola nas avaliações nacionais, demonstram estar abaixo das metas estipuladas pelo governo. Este estudo tratará de questões relativas à realidade educacional deste município, mas, especificamente, da escola pesquisada.

⁵A tabela com os resultados dos países que participam da avaliação do PISA consta nos anexos.

2. A REALIDADE EDUCACIONAL DAS ESCOLAS: A PESQUISA EM SALA DE AULA

É comum, em muitas escolas, a presença de alunos com sérias dificuldades de compreensão leitora, bem como de escrita. Em geral, esses alunos conseguem copiar (fazer cópias, literalmente) e leem o que lhes é solicitado. Entretanto, tais atividades são realizadas de um modo mecânico e desprovido de sentido, pois, na verdade, o que o aluno está fazendo é apenas decodificar e codificar a linguagem escrita.

Levando em consideração o conceito básico de alfabetização, que corresponde à realização destas atividades, pode-se considerar que um aluno nestas condições foi alfabetizado; contudo, mesmo escrevendo e lendo, ele não consegue compreender tais ações, ou seja, não faz relações contextuais nem inferências daquilo que lê, e, muitas vezes, acaba por produzir textos sem coerência, ou que, eventualmente, não conseguem atender suas próprias necessidades.

Os alunos que se encaixam nesse perfil incorporam a porcentagem nacional que classifica grande parte dos brasileiros, entre 15 e 64 anos de idade, como detentores apenas do nível mais básico de alfabetização⁶. Essa parcela populacional corresponde, segundo dados do INAF Brasil, a 47% da população brasileira entre os anos de 2011 e 2012.

Tendo em vista esta classificação, é possível se falar em níveis de alfabetismo, que, por sua vez, são medidos de acordo com os usos sociais das práticas de leitura e escrita.

(...) o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* (grifo da autora) com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. (Soares, 2013, p. 33).

⁶ As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Desse modo, deve-se então buscar o aumento dos níveis de alfabetismo dos alunos, ainda que eles já tenham passado pelas séries iniciais, pois a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se realiza ao longo de toda a vida escolar de uma pessoa; mesmo tendo início com operações mais técnicas (como a codificação e a decodificação da linguagem verbal), ela se aprimora nas práticas sociais de uso do código.

3. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Tendo por base o que foi exposto anteriormente e diante da realidade que aponta as muitas dificuldades que os alunos demonstram ter para a utilização social da leitura e da escrita, o que os mantém apenas no nível mais básico de alfabetismo e, partindo da observação de uma realidade escolar menor (uma escola estadual de um pequeno município da Ilha de Marajó, estado do Pará), decidiu-se realizar uma pesquisa sobre os níveis de alfabetismo em que se encontram os alunos da referida escola.

Ser docente de turmas do ensino fundamental maior, possibilitou a observação do baixo desempenho e das dificuldades que os alunos apresentavam diante de atividades relativamente simples, de leitura e produção textual, o que, em geral, tem acarretado diversos problemas não só para a disciplina de Língua Portuguesa, como para as demais.

Partindo dessa inquietação e, sendo este um trabalho de caráter interventivo, buscou-se, neste estudo, a realização de ações que pudessem amenizar tal realidade, pois acredita-se que qualquer tipo de ação que vise avanços para a educação brasileira deva partir da própria escola, de seus professores, uma vez que são eles que conhecem a realidade de seus alunos, de sua comunidade e, por conseguinte, podem trilhar os melhores caminhos para reverter o quadro em que se encontram.

O tema abordado nessa dissertação de mestrado não é algo inovador, pelo contrário, está presente em muitas discussões a respeito da educação nacional, e vem sendo abordado em muitas outras pesquisas em todo o país, presente em congressos, simpósios e diversas publicações; entretanto, é extremamente novo para a realidade do interior do Estado do Pará, para a cidade de Soure e para a Escola Gasparino Batista da Silva, que servem de *locus* para a realização deste trabalho. Esta realidade apresenta professores graduados, alguns com especializações em suas áreas de atuação, mas que desconhecem os estudos atuais que tangem a educação brasileira e, acabam reproduzindo em suas aulas o que viram enquanto alunos, não da graduação, mas de educação básica mesmo.

O que isso acarreta? Uma educação deficitária, de baixo rendimento discente, que não supre as necessidades dos alunos e nem de seus professores, uma vez que se pauta no mero repasse de regras metalinguísticas e não contextualizadas ao ensino, o que acaba deixando o aluno muito aquém de suas possibilidades.

Não se quer com isso atribuir a culpa dessa conturbada realidade ao professor, até porque, ele faz o que está ao seu alcance, e é em razão disso, que este trabalho se propõe, em fazer chegar às mãos dos professores daquela escola (e de outras que desconhecem essas novas concepções de ensino, se possível) um material que possa auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, que venha contribuir com os esforços do professor e com as necessidades dos alunos, que seja, pelo menos, mais uma tentativa de se melhorar o ensino brasileiro.

4. ESTRUTURA DO TRABALHO

Todo o conteúdo deste trabalho está dividido em quatro capítulos. No capítulo I, discute-se, primeiramente, os pressupostos teóricos que regem os fundamentos acerca das noções de alfabetização e letramento, considerados aqui como um processo de aquisição da linguagem escrita e como aprimoramento da linguagem falada. Nesse sentido, a discussão abrange conceitos e teorias sobre língua e suas manifestações (leitura e escrita) e, chega-se às considerações relacionadas à legislação educacional vigente e suas recomendações, bem como aos meios de avaliação nacional da educação. Vale ressaltar que, todas as considerações partem de parâmetros estabelecidos com a realidade da escola (e/ou do município) pesquisada (o).

No capítulo II, descrevem-se os elementos que compõem a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, bem como as especificações e características do tipo de pesquisa adotada. Serão tratados nesse capítulo os procedimentos da pesquisa: dados sobre os sujeitos envolvidos, *locus* da pesquisa e dados quantitativos relevantes para a observação realizada; apresentação dos dados obtidos e descrição da primeira aplicação da proposta (execução de um tópico da proposta de intervenção, realizada na turma observada, que serviu de base para a construção final da mesma).

No capítulo III, apresenta-se a proposta de intervenção, sua base teórica específica e os passos dados para a sua realização.

O capítulo IV expõe uma avaliação geral da pesquisa, as dificuldades encontradas, a importância de sua realização para a escola pesquisada, bem como as perspectivas futuras. Tem-se, por fim, as considerações finais do estudo e suas referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo intitulado “*Perspectivas para o ensino de língua materna por meio de práticas de letramento*” surgiu a partir da observação do baixo desempenho dos alunos concluintes do ensino fundamental, diante de atividades de leitura e escrita, ou seja, da dificuldade que comumente apresentam para desenvolver práticas de escrita e de grandes restrições de sua competência leitora, quando da realização de exercícios de compreensão e/ou interpretação textual.

Em geral, não são apenas os alunos do 9º ano que apresentam tais dificuldades, mesmo porque, se eles estão com tais problemas nesse nível escolar, as mesmas vêm se desenvolvendo desde as séries iniciais. Contudo, sendo esta uma série que encerra um ciclo escolar (o nível fundamental), optou-se pelo 9º ano como um meio de avaliar o ensino fundamental da escola Gasparino, dentro de uma estimativa generalizada, que leva em consideração o desempenho em práticas de leitura e escrita dos alunos.

As dificuldades existentes nas turmas de ensino fundamental poderiam ser atribuídas a uma alfabetização deficitária, recebida por parte dos alunos, entretanto, uma das propostas desse estudo é mostrar exatamente o contrário, pois, acredita-se que mesmo diante de problemas que venham a ocorrer durante o processo de alfabetização, o aluno tem meios de sanar tais dificuldades, cabendo ao professor (de todas as séries), buscar maneiras de ajudar esse aluno.

Sendo assim, no que diz respeito ao processo de alfabetização, o fato é que, ao término do 1º nível do ensino fundamental (1º ao 5º ano), muitas crianças ainda não dominam as habilidades de leitura e escrita, passando para as séries seguintes com grandes restrições linguísticas (pouco domínio da escrita, dificuldades de compreensão durante a leitura, entre outras implicações). Este nível escolar é considerado o responsável pela aquisição dessas duas competências, mas tais competências não se restringem a ele.

Uma das discussões que este trabalho levanta parte do conceito que geralmente é atribuído a esse nível de ensino, das competências e habilidades que ele implica, e das práticas educacionais realizadas nele.

A alfabetização, vista em seu sentido próprio e específico, segundo Soares (2013, p.15), como correspondente ao “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de

leitura e escrita”, vem apresentando grandes problemas no município de Soure, *locus* da pesquisa, uma vez que tais habilidades não fazem parte das práticas educacionais que as crianças dominam ao final do 1º ciclo escolar, o que acaba acarretando um problema para o ano subsequente, e que, em muitos casos, continua no decorrer de muitas séries, e quiçá, da vida inteira do aluno.

O conceito de alfabetização costuma ser visto ora como um processo de *aquisição*, ora como um processo de *desenvolvimento* da língua, o que acaba delimitando o desenvolvimento do processo.

Para que se trace um objetivo convém, primeiramente, eleger metas e estratégias. É preciso que essas duas perspectivas não sejam desenvolvidas de maneira distinta, e sim, paralelas e relacionadas, numa espécie de continuação (sequência), em que os conhecimentos técnicos sejam adquiridos e desenvolvidos dentro de uma visão crítica que insira o indivíduo num contexto histórico, cultural e social.

O baixo desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita (seja no ensino fundamental ou médio) mostra que um dos grandes problemas, apontados por eles mesmos, é a dificuldade na compreensão da palavra escrita, inserida no texto em si; tais dificuldades aparecem durante as práticas de leitura, quando se percebe o quanto parece complexo, para o aluno, a decifração de algumas palavras, e mais especificamente, a compreensão do significado dessa palavra e sua relação com o contexto em que ora se insere. São dificuldades de leitura que se refletem na escrita, uma vez que é impossível dissociar uma prática da outra, ou seja, o aluno que lê mal também escreve mal.

Diante dessa realidade, percebida muitas vezes em alunos do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), o professor tende a se questionar sobre a alfabetização dessas crianças e, sem compreender corretamente o processo e suas dificuldades, tende, algumas vezes, a imputar sobre o aluno o fardo daquilo que não está se desenvolvendo a contento.

A aprendizagem da língua, seja ela oral ou escrita, não é um processo que se esgota na mera aquisição das habilidades de leitura e escrita, na codificação e decodificação da palavra escrita, mas começa nesse ponto; entretanto, tais habilidades precisam virar práticas, precisam ser desenvolvidas e aperfeiçoadas durante toda a vida escolar de um indivíduo.

O uso da língua escrita nasce a partir de conhecimentos básicos, adquiridos nos primeiros anos de escolarização de uma pessoa, sendo desenvolvidos, segundo Lemle (2009), antes mesmo da alfabetização (em suas palavras, seriam cinco as capacidades necessárias para

a alfabetização⁷). Desse modo, acredita-se que é importante partir da investigação desse processo, do ponto onde ele realmente começa (ou deveria começar), uma vez que o processo de alfabetização reflete em todos os níveis e séries que se seguem a ele. Ou seja, as habilidades de leitura e escrita, adquiridas e desenvolvidas a partir da alfabetização, percorrem e são necessárias para todos os demais níveis de ensino, sendo responsáveis pela maioria dos fatores que medem o sucesso ou o fracasso educacional de um aluno.

Mas, voltando ao início, a criança que se inicia no processo de escolarização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa, com desembaraço e precisão, nas circunstâncias mais variadas de sua vida, mas não sabe escrever nem ler. Esses são novos usos da linguagem para ela, e é isso que ela espera da escola: aprender a utilizar essas modalidades, não só para conseguir decifrá-las, mas para usá-las dentro das mais variadas práticas sociais.

Leitura e escrita são duas práticas sociais e, apesar de englobarem as atividades mecânicas de codificar e decodificar a língua escrita, não se restringem somente a isto. Segundo Soares (2013, p. 16), ler e escrever correspondem à “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)”. Essas duas habilidades permeiam o conceito de alfabetização, que corresponde ao processo que torna o indivíduo capaz de ler e escrever. Desse modo, pode-se pensar em alfabetização como um processo de compreensão e expressão do código escrito, em que o falante possa realizar as atividades mecânicas de ler e escrever e, além disso, refletir sobre esse código e se expressar por meio dele, atribuindo, desse modo, um caráter social ao processo.

Para um maior aprofundamento no tema, dentro dessa perspectiva mais social, serão adotadas, como base teórica, as concepções de alfabetização, letramento, escolarização, leitura e escrita. Desse modo, os conceitos serão tratados, tendo por base os estudos de Kleiman (2012), Ferreiro & Teberosky (2009), Lemle (2009), Soares (2003, 2012, 2013), Cagliari (1997), Silva (1994), entre outros.

1.1- ALFABETIZAÇÃO

Durante muito tempo, a ideia de uma pessoa alfabetizada referia-se àquele indivíduo que sabia ler e escrever, entendida assim inclusive pela UNESCO (1958, apud Soares, 2013,

⁷ As cinco capacidades seriam: a ideia de símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade palavra e a organização da página escrita. (p.: 13-15)

p. 32), “é alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana”, sendo considerada analfabeta aquela que não possuía tais habilidades. A partir daí, a questão passa a ser qual a compreensão que se tem sobre *ler* e *escrever*.

Independente da perspectiva que se assuma para tratar o tema da alfabetização, é inegável seu caráter ortográfico enquanto via para se adquirir o código escrito da língua, por meio das habilidades técnicas de codificação e decodificação. Ou seja, o primeiro passo para se aprender a ler e escrever é reconhecer a modalidade escrita da língua, interpretá-la, decifrá-la, e em seguida, atribuir-lhe um sentido. Sendo assim, o processo se inicia com uma associação simbólica, na tentativa de se representar a língua falada por meio de símbolos (letras). Contudo, sabe-se que, apesar de o sistema alfabético de escrita apresentar segmentos gráficos que representam segmentos sonoros, não há uma total correspondência entre eles.

Sendo assim, tem-se a primeira grande dificuldade na aquisição do código escrito: a assimilação simbólica do som em letras, a qual, como se sabe, nem sempre é correspondente. Sobre isso, Míriam Lemle, em seu “Guia teórico do alfabetizador” (2009), diz o seguinte:

As letras, para quem ainda não se alfabetizou, são risquinhos pretos na página branca. O aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala. Assim sendo, o aprendiz deve poder discriminar as formas das letras. (p. 8)

A autora chama a atenção do alfabetizador para o fato de a grande maioria das letras do alfabeto ser muito semelhante, o que pode tornar a associação simbólica um pouco difícil para o alfabetizando. E mais ainda, o fato de essa associação nem sempre ser fiel, visto que, muitas vezes, a correspondência biunívoca entre os sons da fala e as letras do alfabeto só ocorre em poucos casos, acontecendo em muitas situações aquilo que Lemle chama de *poligamia* e *poliandria*, em termos linguísticos, quando alguns sons se relacionam a letras diferentes, dependendo de sua posição.

Uma das premissas da escrita era sua tentativa de representar a fala, sendo assim, o fato de a criança ter dificuldades em assimilar as convenções ortográficas do código escrito e escrever, muitas vezes, de acordo com sua própria fala, não é um erro de distração ou uma grave dificuldade de aprendizagem, e sim, uma transposição para a escrita de sua percepção da fala. Infelizmente essa realidade costuma não ser vista com bons olhos por muitos educadores, talvez até por desconhecimento da possibilidade de ocorrência desse fenômeno

no processo de aquisição da escrita, o que faz com que, eventualmente, o processo todo se torne doloroso e traumatizante, tanto para alunos quanto para professores.

Segundo Cagliari (1997),

Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a ‘burrice do aluno’, devido a sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta. (p. 29)

O alfabetizador precisa ter consciência do caráter histórico do código escrito⁸, dos seus propósitos iniciais, e suas motivações, para agir sobre a realidade linguística da criança, reconhecendo suas manifestações escritas enquanto passos de um processo.

Segundo Kato (1987), a motivação básica da escrita era antes de tudo fonética, ou seja, cada letra representaria um som da fala, o que demonstra um dos primeiros objetivos da escrita, o de representar a fala. Entretanto, a autora assinala que, devido ao caráter heterogêneo da língua, e sua variabilidade, o que se nota é que a escrita é motivada por diversos fatores: fonéticos, fonêmicos, lexicais e diacrônicos.

Tendo em mente o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças, Silva (1994) considera o seu domínio do código escrito como resultado “de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, no qual participa e atua e que leva para a sala de aula” (p.17). Com esse ponto de vista, o autor concorda com os preceitos da postura construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), de que a criança, mesmo antes de se inserir no ambiente escolar, já possui uma concepção acerca da escrita.

A escola, na maioria das vezes, ignora o conhecimento que a criança já traz de casa, chegando inclusive a tentar substituir esse conhecimento em função daquilo que considera “correto”. Isso acarreta consequências catastróficas, provocando inibição nas crianças, medo de tentar e errar e, principalmente, preconceito, pois nessa tentativa de ensinar a forma “correta”, a escola passa por cima da identidade cultural dos seus alunos, esquecendo, até, do caráter heterogêneo da língua.

Passa-se então a ensinar não só como escrever “certo”, mas a falar também. Uma fala totalmente mecânica e artificial que o aluno desconhece, pois nunca ouviu – nem ouvirá – tais

⁸ Estágios da escrita: autônoma, sintética, logográfica e alfabética.

pronúncias, a não ser nas tentativas do professor ao falar pausadamente as palavras, no momento de ditá-las ou lê-las.

Não se quer dizer com isso que, as tentativas de anulação da influência da fala na escrita não devam ocorrer, pelo contrário, deseja-se, na realidade, que os educadores entendam a razão pela qual isso acontece, e não a ignorem; o aluno deve ser respeitado enquanto falante nativo de uma língua tão heterogênea quanto qualquer outra língua do mundo, e mais, a influência da fala pode ser o primeiro degrau para o ensino da modalidade escrita, pois são, nessas situações, que o professor agirá, mostrando as diferenças entre as modalidades dentro de contínuos, ou seja, caberá ao professor mostrar a seu aluno que, apesar de a língua ser uma só, existe um modo de falar que pode ser variável, mas existe um único modo de escrever, ou seja, existem regras e convenções ortográficas cujo objetivo é padronizar a língua escrita, para que ela seja acessível a todas as pessoas que falam a língua portuguesa.

Enfim, vencidos os primeiros obstáculos do processo de aquisição do código escrito (reconhecimento simbólico, associação entre som e letra, discriminação entre os sons da fala e sua transposição para a escrita), passe-se a um estágio mais psicológico, a atribuição de um sentido, de uma razão para a realização daquelas atividades, a construção de um propósito e uma consciência cultural e social para o processo.

Nesse sentido, vê-se o conceito de alfabetização como algo mais abrangente, que não só envolve o alfabetizando enquanto aprendiz do código escrito, mas também o insere no convívio social, como sujeito atuante e construtor de sua própria realidade.

Contudo, a questão a ser levantada quando a discussão passa a ser vista dentro dessa perspectiva é: até que ponto essa conscientização social pode ser considerada alfabetização?

Para Soares (2013), a assimilação das posturas que veem a alfabetização como meio de aquisição e de desenvolvimento da língua, seja ela oral ou escrita, é um tanto inapropriada, visto que, em seu sentido próprio e específico, alfabetização designa simplesmente o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. A autora lembra, porém, que a aprendizagem de língua materna, vista em sua totalidade (incluindo, inclusive, a alfabetização) é que corresponde a um processo permanente e ininterrupto.

Nota-se com isso que, ainda que todo o processo de aprendizagem de língua materna se inicie na alfabetização, ou melhor, antes dela, pois como já foi dito, a consciência linguística da criança já existe mesmo antes dela se inserir na escola, ele se estende durante toda a vida escolar de um indivíduo, e pode ir além, uma vez que as possibilidades de

aprendizagem e uso da língua estendem-se em todos os estágios da vida de uma pessoa, em suas relações sociais, onde ela fará uso de conhecimentos específicos, aprendidos a partir de ensinamentos técnicos (leitura e escrita), mas que foram desenvolvidos para uso em sociedade, com atuação sobre si e sobre o meio onde vive. Talvez, por esta razão, as consequências de uma má alfabetização também resvalam por toda a vida das pessoas.

Passa-se assim, a se falar em letramento, o qual corresponde ao uso efetivo que se faz dessas práticas dentro de contextos sociais, segundo as considerações de Kleiman (2012). Ou seja, não basta ao aluno simplesmente saber ler e escrever, enquanto atividades mecânicas de uso, mas é preciso realizar essas atividades conscientemente, em qualquer situação em que se encontre, de maneira efetiva e completa.

1.2 LETRAMENTO

Na perspectiva de desenvolvimento da língua (que se faz a partir da aquisição do código escrito, por meio da alfabetização), pode-se falar atualmente em letramento (ou níveis de letramento), definido por Soares (2012) como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (p. 39).

Ainda sobre essa concepção, a autora chama atenção para o fato de que,

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’ (p.39) – grifos da autora

Nem sempre estar alfabetizado significa estar em processo de letramento (porque este é permanente). Possuir as habilidades técnicas de leitura e escrita, não garante ao indivíduo o uso consciente destas. Quando o indivíduo se apossa dessas habilidades e, faz uso delas em suas relações sociais, ele se transforma, passa a agir sobre vários aspectos de sua vida, social, cultural, cognitivo, linguístico, como falante competente; ou seja, ele utiliza a leitura e a escrita dentro de práticas sociais, por meio de uma funcionalidade crítica e reflexiva.

Dentro dessa perspectiva, que aponta o letramento como um processo permanente de uso e aperfeiçoamento das práticas sociais de leitura e escrita, torna-se necessário falar em

níveis de letramento, uma vez que este, tendo se iniciado na alfabetização, quando a criança adquire as habilidades de reconhecimento e representação do código escrito, estende-se por toda a vida. Desse modo, seria interessante, já nessa fase (alfabetização), iniciar-se a conscientização social do uso das atividades de ler e escrever, pois, de acordo com as considerações de Soares (2012), é possível alfabetizar letrando, isto é, pode-se ensinar crianças e adultos a ler, fazê-los adquirir o código escrito e a utilizá-lo para si e para os outros, a usar a palavra escrita em sua vida social. Nas palavras da autora: “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. (p. 58)

No que diz respeito às estratégias utilizadas para se medir os índices de alfabetização e letramento, costuma-se associar os níveis de escolarização e a capacidade que os alunos demonstram durante a execução de atividades de leitura e escrita. Ou seja, supõe-se que, quanto mais elevado o nível de instrução de um aluno (série ou ano escolar em que se encontra), maior será seu nível de letramento. Entretanto, o caminho inverso também representa uma boa tentativa nessa avaliação, isto é, pode-se buscar verificar em que nível de letramento o aluno se encontra e relacioná-lo ao nível de instrução correspondente.

Essas questões serão melhor tratadas posteriormente, antes, porém, é necessário iniciar a discussão acerca do processo de escolarização.

1.3 – ESCOLARIZAÇÃO

Segundo Soares (2003), por ser derivado do verbo transitivo direto **escolarizar**, o substantivo feminino **escolarização** comporta dois direcionamentos no que se refere ao processo que representa, um relacionado ao ato de escolarizar algo (um conhecimento ou conteúdo), e outro relacionado à escolarização de alguém (que passa por processo de aprendizado na escola). Sendo assim, para que se chegue a uma relação entre o conceito de letramento e o processo de escolarização, é preciso que se considerem os dois direcionamentos do termo escolarização:

Por um lado, a fim de discutir as relações entre níveis de aprendizado escolar e níveis de letramento, toma-se a palavra com o complemento “pessoa”, considera-se a escolarização da criança, do jovem, do adulto; por outro lado, em busca das relações entre práticas sociais e práticas escolares de leitura e de escrita, toma-se a

palavra com o complemento “conteúdo” – considera-se a escolarização da escrita como objeto de aprendizagem. (p. 2)

Desse modo, é possível se falar tanto em escolarização como meio de aquisição de um dado conhecimento, como em escolarização de uma pessoa, processo pelo qual se passa durante a vida escolar.

Nesse ponto, há de se avaliar o modo como o ensino das práticas de leitura e escrita é realizado, se tais práticas são efetivadas como mero produto ou como meios de promover a utilização da linguagem do homem em diversos contextos sociais.

1.4 - OS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA

As práticas de leitura e escrita, dentro da escola, têm levantado várias discussões no que se refere às estratégias e métodos, entretanto, a busca por um caminho tem deixado o início de tudo um tanto quanto de lado: *o que é, de fato, ler e escrever?*

Tecnicamente, leitura consiste na decodificação do código escrito, e conseqüentemente, a escrita corresponde à codificação. Em termos educacionais, os conceitos citados vão muito além disso.

Leitura e escrita constituem um processo de interação entre os interlocutores – alguém escreve para alguém que ler – e o instrumento que se usa para que tal ligação se estabeleça é o texto escrito. Com isso, pode-se dizer que, sendo meios para o estabelecimento da interação entre os interlocutores, leitura e escrita constituem os principais desafios do processo de educação, visto que, de acordo com os documentos oficiais, seu domínio, por parte dos alunos, é responsável pelo constante fracasso escolar.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois finais em que se concentra a maior parte da repetência na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (PCN – Língua Portuguesa – p. 17)

Leitura e escrita são, portanto, os principais objetivos do ensino fundamental, devendo o aluno, ao final deste ciclo de ensino, ler textos que condigam com sua idade de maneira independente, utilizando recursos que o possibilitem compreender adequadamente o sentido

dos textos. Entretanto, vale a pena ressaltar que essa postura, de dar ênfase às práticas de leitura e escrita, transcende o ensino fundamental em virtude de as mesmas fazerem parte de um processo contínuo de aprendizagem que tende a melhorar de acordo com os níveis escolares pelos quais um indivíduo passa, ou seja, toda a sua vida escolar. Em outras palavras, o processo de aprendizado permeia toda a vida escolar de um indivíduo.

Desse modo, pode-se conceber a leitura dentro de uma perspectiva interativa, em que a mesma se constitui a partir do processo de compreensão da linguagem escrita. Em termos gerais, o processo todo envolve a decodificação da escrita, o reconhecimento de objetivos e propósitos para a leitura, bem como expectativas do leitor e ativação de seus conhecimentos prévios; é necessário que haja um envolvimento entre o leitor e o texto.

Nesse sentido, para que se leia um texto, é preciso ter o domínio das habilidades de decodificação e realizar estratégias que levem à compreensão do escrito, como a realização de inferências e, enfim, encontrar o sentido geral de um texto. Para isso, é interessante conceber o texto como um evento sócio comunicativo, que nasce dentro de um processo de interação, sendo fruto da ligação de dois ou mais interlocutores, que, por sua vez, inserem-se numa dada situação comunicativa. Ou seja, os interlocutores produzem juntos os textos, mesmo quando não têm a consciência exata disto.

Essa concepção nasce a partir dos estudos de Bakhtin sobre a linguagem e seu caráter dialógico. Na teoria bakhtiniana, a interação é a realidade fundamental da linguagem, para ele, as relações dialógicas dizem respeito às relações entre os enunciados de uma cadeia verbal consecutiva, e por essa razão não há como um texto ser produzido fora de uma relação dialógica (Bakhtin, 1979).

Entretanto, o caráter interacionista do texto costuma se perder dentro das produções textuais promovidas pela escola, uma vez que não é difícil encontrar tais atividades dissociadas desse caráter, sendo realizadas apenas como meros veículos para passar o tempo, e para a correção de erros ortográficos em sala de aula. Esquece-se que existe uma atitude responsiva dentro do enunciado, pois, considera-se apenas um exceto deste que, alheio ao seu contexto de produção, não diz nada ao seu interlocutor.

Isto encaminha o ensino para a seguinte realidade: muitas vezes, mesmo sabendo decodificar (ler) e codificar (escrever), os alunos não atribuem sentido a sua leitura e nem encontram razão para sua escrita, o que os leva a fazerem parte do grande percentual de indivíduos com baixo nível de alfabetismo. Ou seja, não basta saber codificar e decodificar a

linguagem escrita, essas são atividades mecânicas que, apesar de básicas e necessárias, não são suficientes para que um indivíduo realmente leia um texto.

Sabe-se que o sentido de um texto não está nele, mas se constrói a partir dele, e este sentido está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos. Essa perspectiva se concretiza por meio de uma abordagem do Interacionismo Sócio Discursivo.

Desse modo, a postura tradicionalista de que o texto vale por si só, ou seja, que seu sentido é atribuído somente a partir do que está escrito, sem se levar em consideração os agentes envolvidos e o contexto em que se dá a interlocução, perde razão, dando lugar a uma atitude pedagógica mais engajada, de ensinar ao aluno os valores pragmáticos e discursivos do texto, em especial, a intencionalidade do produtor desse texto (o que Bakhtin, 1979, chama de *vontade discursiva do falante*), que vai agir diretamente sobre suas escolhas linguísticas, sobre os elementos linguísticos que estarão estabelecendo as relações existentes entre as partes que compõem o texto, o evento da enunciação, o enunciador e seu interlocutor.

O aluno precisa ter consciência de que o que ele deseja dizer nem sempre é o que ele realmente diz e, para que ele alcance o seu objetivo comunicativo é necessário que tenha certos cuidados e tome determinados direcionamentos no trato com a linguagem. Para isso, é necessário que as práticas de leitura e escrita sejam realizadas em sala de aula desde o início da vida escolar de um indivíduo, que seus conhecimentos prévios sejam utilizados e respeitados e que, o ato, em si, seja significativo para ele.

Até pelo fato de que, mesmo no início do processo de alfabetização, quando o ensino do código escrito começa a ser realizado, a criança já possui certos conhecimentos deste, ainda que não esteja alfabetizada, pois já tem contato com a escrita.

Quanto a isto, Solé (1998, p. 58) também ressalta a necessidade de que o acesso ao código escrito se insira em contextos significativos para os alunos, uma vez que estes possuem conhecimentos pertinentes sobre a leitura, sabem o que significa ler, possuem conhecimento de mundo e estabelecem sentido para o momento da leitura.

Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuimos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras, ou sons, ou as palavras.

Quando a postura que se toma ao ensinar assume um valor usual e real para a vida do aluno, quando se atribui sentido ao processo de leitura, as chances deste aluno chegar a um nível alto de abstração são bem maiores, ou seja, as possibilidades de ele atribuir sentido, fazer inferências, estabelecer relações intertextuais nesta leitura, são bem mais reais. Para a autora, “aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido”. (Solé, 1998, p.61)

1.5 - NÍVEIS DE LETRAMENTO E/OU NÍVEIS DE ALFABETISMO

Uma das grandes dificuldades que se tem para a promoção de métodos e técnicas de medição dos níveis de letramento e/ou níveis de alfabetismo é o fato de não se ter uma definição exata do que seja *letramento*, uma vez que o termo abrange uma extensa dimensão do conhecimento humano, referindo-se a habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais que um indivíduo possui, e das quais faz parte.

Entretanto, mesmo diante de tais dificuldades, sabe-se que é extremamente importante e necessária a avaliação e medição do letramento, para que se tenha um diagnóstico, pelo menos estimado, da realidade da educação de um país e, dependendo dos dados obtidos, possa-se buscar meios de solucionar (ou amenizar) os problemas encontrados.

Desse modo, costuma-se conceber o conceito de letramento sob duas dimensões: a individual e a social. Do ponto de vista individual, observam-se habilidades pessoais do indivíduo, o que, segundo Wagner (1983) citado por Soares (2012, p.66) corresponderia à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”. Já a dimensão social liga o conceito de letramento a fatores culturais, referindo-o “a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de usos da língua escrita” (*ibid*).

Contudo, mesmo quando se opta por uma das duas dimensões nos procedimentos de avaliação e medição de letramento, esbarra-se em algumas imprecisões, visto que ambas comportam, entre de si, características heterogêneas e complexas, no que se refere às habilidades, competências e usos da leitura e da escrita. Ou seja, cada dimensão possui objetivos e focos peculiares, ainda que levem em consideração os processos de leitura e escrita, os quais, apesar de diferentes em suas características fundamentais, são

complementares, e ambos estão envolvidos no cerne do conceito de letramento, visto sob qualquer perspectiva.

Sendo assim, para se chegar a um ponto de partida para a delimitação de níveis de letramento, e sendo este analisado a partir de uma dimensão individual ou de uma dimensão social, há de se avaliar leitura e escrita sob essas suas dimensões também.

Do ponto de vista da dimensão individual de letramento, a leitura e escrita são concebidas como tecnologias.

É um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e *é também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos. [...]. Assim como a leitura, a *escrita*, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura [...]. As habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. [...] A escrita *é* um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e *é também* um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita. (Soares, 2012, p. 68-69; grifos da autora)

Na perspectiva da dimensão social de letramento, leitura e escrita são avaliadas de acordo com os usos que o indivíduo faz em eventos sociais, ou seja, dentro de contextos reais de uso da linguagem. É dentro desta visão que letramento passa a ser analisado de acordo com fatores pragmáticos, e passa-se a adotar o conceito de letramento funcional, muito utilizado nos processos de medição dos níveis de letramento, inclusive pela UNESCO, um dos órgãos responsáveis pela redução do analfabetismo no mundo.

Para Soares (2012, p.76), dentro dessa dimensão social,

o que o letramento *é* depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social: letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever. (grifos da autora)

Tendo em vista tanto a dimensão individual, quanto a social do que é letramento, é conclusão de todos que, devido a seu caráter estritamente abrangente, complexo e heterogêneo, é muito difícil se chegar a uma única definição para o termo e, conseqüentemente, de se estabelecer padrões delimitados que possam medir os níveis de

letramento com precisão. Entretanto, sabe-se também da necessidade que uma comunidade tem em realizar processos avaliativos que meçam esses níveis, como já foi dito anteriormente.

Contudo, estudos especializados mostram que, sobre esse processo de medição, não se trata de estabelecer dois polos opostos; de um lado os alfabetizados (letrados) e de outro os analfabetos (iletrados), pois, levando-se em consideração todas as habilidades, competências, aplicações e usos, individuais e sociais, que um indivíduo pode fazer com a leitura e a escrita, não existe a possibilidade de se estabelecer uma classificação dicotômica. Tal fato já havia sido admitido nos anos 50, quando a UNESCO lançou a *World Illiteracy at mid-century* (1957), reconhecendo que, devido à flexibilidade do conceito de letramento, o mesmo poderia abranger diversos níveis de habilidades, do mínimo ao máximo, e, portanto, seria impossível classificar pessoas como letradas e iletradas categoricamente.

Entretanto, a mesma UNESCO acaba por se contradizer ao buscar meios de padronização, em âmbito internacional, para as estatísticas educacionais, fazendo a seguinte classificação:

É *letrada* a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.

É *iletrada* a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. (UNESCO, 1958, p.4 *apud* Soares, 2012, p. 71)

Para que tal categorização seja utilizada como padrão para a classificação de letramento, resta saber que tipo de frase seria essa, seu nível de complexidade e qual a relação desta com a vida cotidiana de alguém, visto a heterogeneidade do próprio ser humano.

Enfim, o que se tem, na verdade, é uma tentativa de padronização, a qual acaba por levar em consideração diversos fatores, tanto de cunho individual quanto social, do ser humano e, da utilização que o mesmo faz de sua língua. Por isso, muitos estudiosos defendem a ideia de “desagregação” do conceito de letramento (Harman, 1970; Scribner, 1984; Wagner, 1986; Lankshear, 1987)⁹

Partilhando dessa sugestão, alguns autores propõem, sobre a desagregação do termo Letramento, que se distingam, para o mesmo, diferentes estágios ou componentes, ou ainda, que se passe a falar não de *letramento* (no singular), e sim, de *letramentos* (no plural).

⁹ A sugestão de desagregar o termo letramento é compartilhada por todos esses estudiosos (e outros ainda), entretanto, o termo “desagregar” foi proposto por Scribner (1984)

Diante desse novo pensamento, passou-se a considerar as habilidades e usos da linguagem, que o termo letramento comporta, distribuídos num *contínuo*, onde cada ponto possa indicar “diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (Soares, 2012, p.71).

Uma vez estabelecidos tais padrões para promover a medição dos níveis de letramento, há de se considerar em que contextos se pode fazer essa medição.

Em geral, avaliação e mediação do letramento são feitas em contextos escolares, em censos demográficos nacionais e em pesquisas por amostragem¹⁰, cada um contendo características próprias e específicas para os fins que se propõem.

Em contextos escolares, o letramento é visto como um processo pelo qual o indivíduo passa nos anos que frequenta a escola, por isso, acaba recebendo uma denominação variante, de *letramento escolar*, que delimita suas práticas aos usos que o aluno faz da linguagem em sala de aula. Diferentemente ocorre na mediação do letramento em censos populacionais, que se dá por meio de entrevistas, nos quais o próprio informante se classifica como letrado ou iletrado; isso é feito, em geral, por meio de uma autoavaliação ou de acordo com as séries escolares cursadas pelos informantes.

A avaliação e a medição do letramento, em estudos por amostragem, acontecem por meio da avaliação de um determinado número de informantes, e mede, por meio de testes e entrevistas, a qualidade do letramento da população.

Este último contexto parece abranger, de forma mais categórica, um determinado número de pessoas e, conseqüentemente, apresentar informações operacionais sobre os níveis de letramento de uma dada comunidade, pois

o levantamento por amostragem pode avaliar e medir em profundidade tanto as habilidades de leitura e de escrita, através de provas e testes, quanto os usos cotidianos dessas habilidades, através de questionários estruturados. Os levantamentos por amostragem sobre o letramento pode, pois, fornecer dados sobre ambas as dimensões do letramento [...]: a dimensão *individual*, [...] e a dimensão *social* [...]. (Soares, 2012, p. 104) - Grifos da autora

É a partir dos levantamentos por amostragem que se busca identificar o *letramento funcional*¹¹ e, conseqüentemente, medir os níveis de letramento, conforme se tem feito

¹⁰ Não se pretende tratar, especificamente, cada um dos contextos onde tradicionalmente se mede e avalia o letramento. Tais informações podem ser encontradas em Soares, 2012.

atualmente por órgãos responsáveis pela avaliação da educação nacional, como o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), cujo principal objetivo é, a partir de pesquisas, obter informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64; e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que realiza suas pesquisas no âmbito escolar, o qual é dividido em quatro ciclos, definidos a partir de séries escolares concluídas pelos alunos¹².

O INAF define quatro níveis de alfabetismo e duas subcategorias para cada categoria, sendo:

Analfabetos funcionais	<p>1. Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).</p> <p>2. Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.</p>
Funcionalmente alfabetizados	<p>3. Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.</p> <p>4. Alfabetizados em nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.</p>

Tabela 01 – Níveis de alfabetismo, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)

Disponível em: < http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por> Acesso em: 28 de julho de 2014 [Adaptado]

No SAEB, a avaliação é feita para medir os níveis de proficiência em leitura dos alunos (no que se refere à língua portuguesa). A tabela de avaliação¹³ vai do nível 1, onde se

¹¹ A definição dada pela UNESCO para a funcionalidade do letramento é a seguinte: “Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade” (1978 *apud* Soares, 2012, p. 73)

¹² ANEB – Avaliação nacional da educação básica, realizada com alunos matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; ANA – Avaliação nacional da alfabetização, aplicada no 2º ano escolar.

¹³ As tabelas encontram-se nos anexos.

encontram alunos que conseguem desempenhar apenas atividades simples, como localizar informações explícitas num texto, até o nível 9, onde se encontram alunos que possuem diversas habilidades nos procedimentos de leitura, como a realização de inferências. A avaliação é feita por escola (públicas e particulares), nas esferas municipais, estaduais e federais.

De modo geral, esses dois meios de avaliação e medição dos níveis de letramento têm sido realizados e vêm demonstrando alguns avanços na educação básica brasileira, entretanto, os objetivos desses procedimentos não se referem apenas a uma indicação de progresso de um país ou de uma comunidade, mas, servem também, para a reflexão da realidade atual da educação brasileira e, principalmente para a formulação de meios que busquem melhorias para o ensino.

A escolha por um método de avaliação e medição, por uma dimensão (individual ou social) e por um contexto específico (escolar, censitário ou por amostragem), sempre vai apresentar controvérsias, mas, segundo teóricos da educação, o procedimento em si não deve deixar de acontecer.

os critérios comumente utilizados para avaliar e medir o letramento apresentam deficiências e/ou estão muitas vezes baseados em suposições equivocadas; como essas deficiências e suposições são, de certa forma, inevitáveis, a interpretação de dados sobre o letramento deve sempre levá-las em conta. (Soares, 2012, p. 119)

Essa falta de precisão dos dados, eventualmente obtidos, ocorre em função da variabilidade do conceito de letramento, o qual deve ser sempre considerado e revisto de acordo com as necessidades linguísticas que se quer enfatizar, quais situações proporcionam essas ocorrências e o tipo de informantes.

1.6 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Antes de se falar especificamente sobre o que rege a legislação educacional vigente, é interessante fazer uma retomada aos conceitos chave que tem conduzido essa discussão até este ponto, face à necessidade de se passar a ver o ensino de língua materna como algo que vai muito além das práticas de leitura e escrita, enquanto processos mecânicos de decodificação e codificação.

Alfabetização e letramento são duas aprendizagens diferentes, mas que se complementam. Segundo os documentos oficiais e métodos de avaliação de aprendizagem, como o INAF, a alfabetização corresponde à aprendizagem da leitura e da escrita, ao domínio dessas tecnologias. Já o letramento corresponde, dentre uma variedade de definições, aos usos que se fazem da língua escrita dentro de situações reais de utilização da linguagem.

Em termos específicos, não se pode pensar em alfabetização como algo que vai além do domínio tecnológico das habilidades de leitura e escrita, isso cabe ao letramento. Caso se expanda esse conceito, estará se excluindo ou marginalizando as pessoas que apenas têm esse domínio básico, as quais passarão a ser chamadas de analfabetas.

Entretanto, é possível associar os dois processos, a aquisição da tecnologia (alfabetização) e o uso social dela (letramento). Ou seja, associa-se a aprendizagem da tecnologia da leitura e escrita (seu sistema de representação) com a consciência social do processo, a utilização da língua em contextos reais, sob vários suportes e gêneros. É preciso que se aprenda a ler e escrever, lendo e escrevendo em situações reais, assim o indivíduo estará sendo alfabetizado e letrado simultaneamente.

Durante o processo de escolarização, uma vez adquiridas essas habilidades (de leitura e escrita), a escola passa a desenvolvê-las, e tal desenvolvimento não se limita à uma série ou nível escolar, é um processo permanente que se estende para além da educação básica e, portanto, deve ser o ponto principal a ser focado nas práticas educacionais, visto que é o que assegura ao aluno sua elevação nos níveis de alfabetismo.

Em vista disso, acredita-se que a promoção de práticas educacionais que visam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelas quais os alunos passam, em todos os níveis de ensino, pode ser extremamente válida para o bom desempenho destes, não só na disciplina de Língua Portuguesa, assim como em todas as outras e, conseqüentemente, no ensino como um todo. Essa é, inclusive, uma das recomendações da legislação educacional vigente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), em sua apresentação inicial a respeito do ensino de língua portuguesa registram o dever da escola em proporcionar aos alunos condições de ampliar o domínio que possuem de sua língua, para que estes possam, durante os anos de vivência escolar,

ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que

tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (p.59)

Os PCN propõem que a leitura e a produção de textos, dentro da escola, sejam desenvolvidas de uma maneira adequada e útil ao universo escolar e à realidade social do aluno. Para isso, tomam como base as teorias sócio interacionistas e dos gêneros discursivos, a partir das ideias de Bakhtin (1979), muito presentes em toda a extensão do documento, como se pode notar neste trecho:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos [...] (PCN, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. p. 20-21)

Tais princípios vêm sendo amplamente difundidos não só em documentos oficiais relativos à educação, mas em muitas publicações de estudiosos que seguem essa linha de pensamento e servem de suporte para várias inovações no cenário educacional. Nesse sentido, é válido ressaltar as considerações de Schneuwly e Dolz (2004), que consideram o *texto* instrumento base para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e, acreditam ser por meio dos gêneros que se estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Isso fomenta a ideia de que, para que o aluno realmente tenha um ensino de qualidade, este deve ser confrontado com gêneros que sejam (ou venham a ser) relevantes para a sua vida social.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.

Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (*ibid*, p.23)

Dentro dessa perspectiva, o documento alerta para a necessidade de se trabalhar com uma grande variedade de gêneros, tanto orais quanto escritos, para propiciar aos alunos o maior número de situações de fala que ele, de fato, vá participar na vida.

Dolz e Schneuwly (2004) consideram que o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação e que, por meio dos gêneros discursivos, é que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Sendo assim, o foco do ensino de língua portuguesa deve ser os gêneros textuais, pois são eles que possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, para o aprimoramento de seu desempenho nas mais diversas situações de comunicação, mesmo porque, são geralmente essas competências que são levadas em consideração nas avaliações nacionais, como a Prova Brasil, que traz em seu cerne uma relação de competências e habilidades necessárias para o aluno, de acordo com o nível escolar em que se encontre.

A Prova Brasil, que faz parte do sistema de avaliações do governo federal sobre a educação básica (SAEB), avalia, em língua portuguesa, seis temas centrais, subdivididos em quinze itens para o 5º ano, e 21 para o 9º ano do ensino fundamental.

Na avaliação de língua portuguesa, o aluno deve demonstrar habilidades em questões ligadas a procedimentos de leitura, implicações de suporte, de gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

As questões são elaboradas com base nas propostas curriculares estaduais e municipais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (diretrizes elaboradas por disciplina pelo Governo Federal para orientar o conteúdo trabalhado nas escolas do país). A prova é dividida em dois blocos de cada disciplina e um terceiro de ciências (isso, desde o ano de 2013), no caso dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para definir o conteúdo das questões, especialistas de cada área as formulam e classificam por grau de complexidade com base no raciocínio dos próprios alunos que, por amostragem, são selecionados para testar a prova. A partir disso, um conselho verifica como cada item cobrado na questão é resolvido pelos estudantes, eliminando as que têm possibilidade de acerto por chute e atribuindo uma nota de 0 a 500 para cada uma delas.

De acordo com o Departamento de Avaliação da Educação Básica do INEP, cerca de 60% das perguntas são classificadas como nível médio, o restante se divide entre fáceis e difíceis.

Desse modo, os critérios de formulação e avaliação das questões presentes na Prova Brasil são organizados com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa¹⁴.

¹⁴ Ver anexos.

Em Língua Portuguesa (cujo foco é a leitura), são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas *descritores*, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As Matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “*competências*” desenvolvidas pelos estudantes. E, dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos mencionados anteriormente, diferentes para cada um dos níveis de ensino avaliados.

Dentre os descritores determinados pelas habilidades e competências, encontram-se situações que mais uma vez enfatizam o uso consciente da língua, a capacidade leitora dos alunos dentro de uma perspectiva crítica e empírica, além de elementos que enfatizam sua conscientização linguística, e que levam em consideração o texto (ou enunciado), o seu interlocutor, o seu contexto de produção e ele mesmo, enquanto produtor do texto, dotado de intenções e expectativas.

Em suma, são procedimentos avaliativos que consideram uma nova perspectiva de ensino, que se desassocia do ensino tradicionalista de repasse de regras gramaticais infrutíferas, que usa o texto como mero instrumento para o ensino de taxonomias gramaticais, e a produção de texto unicamente como pretexto para a correção de *erros* ortográficos.

Não se tem com isso a premissa de que o ensino da gramática é desnecessário e sem sentido; quanto a isto, os PCN alertam que

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. Uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (*ibid*, p. 28)

A crítica não reside no fato de se ensinar gramática ou não, mas em como ensiná-la.

Rojo e Cordeiro (*apud* Dolz e Schneuwly, 2004), lembram que antes da publicação dos PCN, ainda na década de 80, muitas propostas curriculares estaduais, bem como autores

especializados na área¹⁵, já apresentavam indicações do deslocamento de eixos do ensino-aprendizagem de língua materna:

De um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas¹⁶. (p. 8)

Entretanto, mesmo depois de 30 anos desses primeiros estudos, e de 17 de publicação dos PCN, muitas escolas ainda promovem um ensino de língua portuguesa baseado em preceitos normativistas, descontextualizados e sem funcionalidade social para a vida do aluno. O que ocorre, na verdade, não é nem o desinteresse dos docentes, como se pode supor, mas o desconhecimento desses estudos e, por incrível que pareça, da legislação educacional vigente.

Esta é a realidade de muitas escolas do Estado do Pará, por exemplo, e certamente, de muitas outras espalhadas pelo Brasil. Realidade que abrange, mais especificamente, todas as escolas do município de Soure, localizado na Ilha de Marajó (extremo Norte do Estado do Pará), que serve de *locus* para essa pesquisa.

O que se observa nestas escolas é que a grande maioria dos educadores não acompanha os avanços dos estudos acerca da educação, bem como desconhece a legislação e, em alguns casos, até mesmo as matrizes de referência de cada disciplina. Isso acontece em razão da dificuldade que os docentes têm em dar continuidade a seus estudos, de participarem de formações, até por falta da oferta destas. E, quando o professor possui tais conhecimentos, o que o impede de assumir uma postura mais atualizada e crítica é a insegurança em deixar o que já é costume para trás.

Aquilo que se explora na escola sobre *linguagem, língua, gramática, texto, leitura, escrita, literatura* e, por outro lado, aquilo que se deixa de explorar são coisas decisivas para que as pessoas possam responder com êxito às diferentes demandas político-sociais, sobretudo aquelas que exigem o domínio de capacidades comunicativas, orais e escritas, em textos mais longos e mais complexos. (Antunes, 2014, p. 11)

¹⁵ As autoras citam, como exemplo dessas publicações, a obra “O texto na sala de aula: leitura e produção”, de Wanderley Geraldi, 1984.

¹⁶ As atividades epilinguísticas, das quais falam as autoras, correspondem às atividades de reflexão sobre a língua, quando o aluno pensa sobre suas produções e tende a reescrevê-las. Elas se opõem às atividades metalinguísticas.

Em geral, o que se tem ensinado está muito aquém do que se deveria ensinar, e isso acarreta diversos problemas, para alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional.

São situações que, por mais que pareçam simples, correspondem a uma grande problemática enfrentada pela comunidade escolar, que ainda se vê limitada ao ensino metalinguístico, mas que, aos poucos, vem apresentando alguns avanços e, gradativamente, tende a passar de um estágio de obscuridade e fronteiras, à luz da liberdade e do prazer, de ensinar e aprender.

A necessidade de um ensino mais engajado, que liberte alunos e professores da noção de *certo* e *errado* é urgente e necessária, e por isso vem sendo deflagrada em todos os contextos de discussões sobre a língua, seja na academia, em secretarias de educação, congressos e simpósios, etc; contudo, ela precisa ser vivenciada dentro da sala de aula.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para conduzir a investigação e análise do objeto dessa pesquisa, buscou-se traçar um procedimento metodológico aos moldes da linha da *pesquisa-ação*, por esta constituir uma forma de pesquisa interativa, que busca detectar um problema e resolvê-lo em conjunto com os sujeitos envolvidos na questão investigada. Tal escolha se justifica ainda, em face de a temática proposta ter surgido a partir das inquietações docentes sobre a deficiência da capacidade leitora (e compreensiva) dos alunos concluintes do ensino fundamental e, conseqüentemente, da necessidade de se buscar uma melhoria no nível em que se encontravam os alunos do 9º ano da Escola Gasparino.

Desse modo, os procedimentos descritos a seguir correspondem aos passos dados durante a investigação realizada na escola que constituiu o *locus* da pesquisa, os quais ocorreram no período de maio a dezembro de 2014, e referem-se tanto à pesquisa dos dados em si, quanto aos procedimentos interventivos (nesta ordem). Estes últimos foram construídos conjuntamente com os professores das turmas pesquisadas (as propostas eram apresentadas para as professoras e estas contribuía com sugestões, recortes ou inserções).

Sendo assim, tem-se a seguir as especificações sobre as características do tipo de pesquisa utilizada, descrição sobre o ambiente da pesquisa, bem como dos sujeitos envolvidos e dos procedimentos realizados.

2.1 - A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação, segundo Franco (2005), tem seus princípios difundidos por Kurt Lewis (1946), e é a ele que se atribui a origem do termo. Esse tipo de pesquisa possui várias especificações, que foram se aprofundando desde os primeiros trabalhos de Lewis, ganhando contribuições de Mailhiot (1970), Elliot e Adelman (Centro de pesquisa aplicada em educação, Grã Bretanha, 1973-1976), Kemmis (1984), entre outros, mas de modo geral, caracteriza-se por ser uma pesquisa interativa, que busca compreender as causas de uma dada situação e propor mudanças.

Caracteriza-se, portanto, como uma forma de pesquisa interativa que, tendo detectado uma situação problema, busca compreender suas causas e produzir mudanças. Desse modo,

tem como foco principal a resolução de um problema que esteja prejudicando um indivíduo ou um grupo de indivíduos, sejam eles participantes de instituições, escolas, ou organizações comunitárias.

A pesquisa-ação se desenvolve na medida em que pesquisadores investigam um problema e sugerem possíveis soluções, visando melhorar sua prática profissional, as estratégias por eles utilizadas em sua forma de trabalho e ampliar o conhecimento acerca de questões que afetam diretamente a produtividade ou a qualidade do trabalho desenvolvido por um grupo ou por uma instituição. (Naiditch, 2010)

Durante o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação, técnicas de registro variadas, processamentos reflexivos dos dados, e exposição de resultados para os envolvidos, podendo ainda, mesmo que eventualmente, realizar questionários e técnicas de entrevista individual como meio de informação complementar.

Basicamente, os procedimentos que constituem a pesquisa-ação são os seguintes: identificação do problema, coleta de dados, interpretação de dados, ação e avaliação. Em relação à coleta de dados, os mesmos podem ser obtidos de diversas maneiras, em múltiplas fontes; segundo Naiditch (2010), os pesquisadores podem realizar entrevistas e questionários, utilizar arquivos escolares, diários de classe, avaliação de alunos, boletins, entre outros; o importante é que se utilize pelo menos três fontes de informação.

Após a coleta de dados, passa-se à seleção destes, levando em consideração os mais relevantes para o objeto da pesquisa. Feito isto, o procedimento de análise dos dados constará da avaliação destes, que pode ser quantitativa e/ou qualitativa.

O diferencial nesse tipo de pesquisa são os passos que se seguem aos já mencionados, onde em geral se fixam os demais tipos de pesquisa. Na pesquisa-ação há a existência de um plano de ação, que corresponde à resposta das informações encontradas no decorrer da pesquisa. O pesquisador se utilizará dos resultados obtidos para delinear um plano de ação que permita a realização de mudanças no cenário encontrado durante a pesquisa, que deu origem a sua investigação. Em geral, esse plano de ação é construído de acordo com as principais necessidades percebidas, e realizado com a participação dos sujeitos envolvidos no processo.

Após a realização da ação, cabe ao pesquisador, imbuído ainda de seu papel de investigador, avaliar se a mudança desejada de fato aconteceu, e se a mesma trouxe melhorias para a comunidade pesquisada. Esta fase compreende a avaliação da pesquisa.

Desse modo, a presente pesquisa levará em consideração além de dados quantitativos, como: número de alunos que compõem as turmas pesquisadas, histórico escolar dos alunos (reprovação, dependência em estudos de disciplinas, notas, etc), dados recentes da escola no SAEB, etc.; dados qualitativos, que compreendem questões referentes aos hábitos de leitura dos alunos e dos professores, suas principais dificuldades nas atividades de língua portuguesa, formação dos professores, qualidade das aulas, tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores, tipo de atividades realizadas pelos professores em suas aulas, etc.

Tudo isso dentro de uma perspectiva interativa e participativa, de agregação de saberes e valores entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos (professores e alunos), para que se possa encontrar a melhor maneira de realizar o trabalho interventivo que ora se faz necessário.

2.2 - AMBIENTAÇÃO DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa é o município de Soure, localizado na Ilha de Marajó, arquipélago do estado do Pará. Esse município possui uma população de aproximadamente 23.000 habitantes (segundo o censo de 2010, IBGE¹⁷; a estimativa de 2014 é de 24.076), e IDH (índice de desenvolvimento humano) de 0,615 (2010), tendo relativo crescimento na área da educação segundo esses dados, em comparação a última média realizada em 2000.

Soure conta com 19 escolas, sendo três da rede estadual, que atendem o ensino fundamental maior (6º a 9º ano) e o ensino médio; e 16 escolas da rede municipal, sendo 8 localizadas na zona urbana e 8 na zona rural (incluindo localidades de fazendas e praias). O município conta ainda com duas escolas de educação infantil, que atende o maternal (I e II níveis) e o jardim (I e II níveis).

As 16 escolas municipais atendem crianças numa faixa etária de vai dos seis até aproximadamente catorze anos (a partir dos 15 anos os alunos que ainda encontram-se nesse nível de ensino frequentam turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a não ser que façam parte do grande percentual de alunos que se encontram em *distorção idade/série*). Nas escolas da zona rural, face ao baixo número de alunos, as turmas costumam funcionar em regime multisseriado, sendo ministrados os conteúdos dos cinco primeiros anos do ensino fundamental em uma única série.

¹⁷ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150790> / Acesso em: 20/02/2015

Segundo a resolução municipal, as turmas contêm, em média, de 25 a 30 alunos, sendo a idade limite para ingresso no ensino fundamental a mesma estipulada pela legislação nacional, de seis anos, tendo sido completados até, no máximo, 30 de março do ano corrente. Em casos em que, por algum motivo, o aluno só inicie seus estudos acima dessa idade, o mesmo é inserido na série correspondente à idade em que esteja, ainda que nunca tenha frequentado a escola, ficando a cargo do professor a realização da adaptação desse aluno na turma.

Nas escolas estaduais o número de alunos nas turmas é de 35 a 40, segundo a portaria de lotação estadual.

A pesquisa foi ambientada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Gasparino Batista da Silva, localizada na travessa 14, entre 5ª e 6ª ruas do bairro centro. A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo o ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) e o ensino médio. A modalidade educacional é o ensino regular e a EJA.

A escola conta com um trio gestor (uma diretora e dois vice-diretores) e dez especialistas em educação, sendo quatro lotados no turno da manhã, três à tarde e três à noite. Atende, aproximadamente, 1.600 alunos, distribuídos em 43 turmas, sendo: 15 turmas de manhã; 15 à tarde e 13 à noite¹⁸.

A estrutura física da escola é bem ampla, ela possui 15 salas de aula, distribuídas em três blocos, e mais 10 ambientes destinados aos outros setores da escola, como: sala de multimídia, sala de atendimento pedagógico, secretaria, diretoria, arquivo, cozinha, depósito, biblioteca, laboratório de informática e sala de professores. Há ainda uma área aberta onde funciona a quadra da escola.

Apesar do amplo espaço, a escola apresenta sérios problemas em sua estrutura física, encontrando-se muito deteriorada, seus equipamentos pedagógicos estão em péssimo estado, bem como ventiladores e demais utensílios necessários para o bom desenvolvimento da escola.

O acervo da biblioteca é ínfimo, ou seja, possui um número baixo de obras (o qual não foi informado em exatidão, por não se ter tal informação), em sua maioria são livros de literatura e alguns poucos de disciplinas específicas, principalmente livros didáticos. Não há profissionais destinados especificamente a este espaço, e nenhum projeto desenvolvido no setor.

¹⁸ Esses dados correspondem à lotação de 2014

2.3 - DESCRIÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SOURE

No que se refere ao nível fundamental menor (1º ao 5º ano), o município utiliza, desde o ano de 2010, a proposta pedagógica do pós-construtivismo numa perspectiva de reforço educacional, realizado no chamado *contraturno*, onde os alunos, que até então apresentavam distorção de idade e série, ou apresentavam falta de conhecimentos específicos e/ou habilidades linguísticas, recebiam apoio com aulas extras, as quais visavam, acima de tudo, promover a aquisição ou o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Tal prática era aplicada apenas a partir do 2º ano escolar.

No ano de 2013, o município aderiu ao programa nacional do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que objetiva a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, quando tenham concluído o 3º ano do ensino fundamental, o chamado ciclo de alfabetização.

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (Manual do PNAIC – MEC, 2012, p. 17)

Dentre as propostas metodológicas (ou métodos de alfabetização) apresentadas pelo governo para escolha dos municípios, a gestão municipal de Soure optou pela filosofia pós-construtivista, ancorada na metodologia do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), idealizada pela educadora Esther Pillar Grossi, uma vez que já vinha desenvolvendo atividades dentro dessa proposta em suas escolas.

As orientações pedagógicas e os procedimentos metodológicos do PNAIC começaram a ser desenvolvidas no município no ano de 2013, ou seja, a previsão para a conclusão do primeiro ciclo é o final de 2015, mas, segundo a coordenadora do pacto no município, já é possível se observar avanços consideráveis nas turmas que fazem parte do ciclo.

Os procedimentos metodológicos adotados para a alfabetização no município de Soure são feitos a partir de um levantamento diagnóstico que os professores realizam com seus alunos, a aula entrevista, na qual se busca identificar qual o nível alfabético da criança (pré-silábico, silábico ou silábico-alfabético), para então iniciar o processo, de acordo com a realidade linguística do aluno.

No decorrer do processo, a ênfase é dada às práticas de leitura e escrita dentro de uma perspectiva social, que leva o aluno a construir seu conhecimento a partir do reconhecimento de sua capacidade linguística. Nota-se aí, uma especial relevância aos preceitos construtivistas e psicolinguísticas, difundidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em sua “Psicogênese da língua escrita” (1986).

Entretanto, a visão geral que o município adota para efetuar seus trabalhos no âmbito da alfabetização, são os previstos no manual do PNAIC

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (Manual do PNAIC – MEC, p. 17)

No que se refere às séries seguintes, não há, no município, um programa ou projeto específico para o desenvolvimento da educação, há somente a realização de acompanhamento pedagógico dos professores, reuniões esporádicas e jornadas, além de formações pedagógicas no início dos períodos letivos anuais.

O nível fundamental maior (6º ao 9º ano) é de responsabilidade do governo estadual, e funciona em quatro escolas do município, uma localizada na zona rural e três na área urbana (a escola de zona rural funciona num prédio do município).

Tais escolas não seguem nenhum programa de educação, até porque o estado não possui, atualmente, nenhum plano educacional específico para o ensino fundamental maior. Recentemente, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) abriu espaço em seu *site* para a construção/elaboração de suas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, que deverá ser realizada com a participação dos professores da rede.

O documento, que começou a ser elaborado há pouco tempo, apresenta uma tendência social de interação, visando três princípios básicos, sendo: *respeito à diversidade dos povos amazônicos, desenvolvimento sustentável e interdisciplinaridade*.

O documento sugere ainda a divisão do ensino estadual em ciclos de aprendizagem, assim descritos: 1º, 2º e 3º anos – I ciclo; 4º e 5º anos – II ciclo; 6º e 7º anos – III ciclo; e 8º e 9º anos – IV ciclo. Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas áreas de conhecimento e nos ciclos de aprendizagem, foram eleitos quatro grandes **eixos estruturantes** que, de acordo com Diretrizes Nacionais para a Educação Básica/2013, configuram, segundo a Secretaria, resultados da produção humana no decorrer dos tempos e

nos diversos contextos sociais. São eles: o espaço/tempo e suas transformações; linguagens e suas formas comunicativas; valores para a vida social; e cultura e identidade.

Estes eixos, por sua vez, relacionam-se a subeixos que buscam desencadear os objetivos de aprendizagem, definidos pelas áreas de conhecimento instituídas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica/2013, que seriam: **Linguagens** (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês)); **Ciências Humanas** (História, Geografia, Estudos Amazônicos); **Ciências da natureza** (ciências da natureza); **Matemática** (matemática); **Ensino Religioso** (Ensino Religioso).

A premissa, em suas orientações iniciais, lembra ainda que, a proposta curricular não especifica ou determina conteúdos/temas a serem trabalhados pelo/a professor/a ou pela escola, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados ao final de cada ciclo; mas que, no documento-base, cada área/componente curricular indica seus objetos de estudo, principais alternativas metodológicas, abordagens temáticas constituídas historicamente, entre outros aspectos.

No que se refere às propostas educacionais promovidas na escola pesquisada, as mesmas não existem, o que há geralmente, no início de cada semestre (especialmente no começo do ano letivo), é a realização de encontros pedagógicos, chamados de jornadas, que duram em média uma semana e contam com discussões de temas gerais como, avaliação, metodologia e resultados anuais da escola (índices de aprovação, reprovação, evasão e dependência em estudos).

Além disso, a grade curricular da escola (conjunto de conteúdos que devem ser ministrados em cada ano/série) traz apenas conteúdos disciplinares de cunho gramatical, não há nenhuma menção ou referência ao ensino de gêneros textuais, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), ou como legisla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Em relação ao trabalho ou ao ensino de gêneros textuais, o que se percebe é apenas a utilização dos textos como *pretexto* para o ensino de regras gramaticais, e em raros momentos, para a interpretação de questões inseridas na temática do texto, entretanto, os exercícios de interpretação textuais enfocam questões de caráter mais objetivo e explícito e, muito raramente, questões mais reflexivas, que exijam do aluno a associação com dados intertextuais ou inferências.

2.4 - OS SUJEITOS DO PROCESSO

A pesquisa contou com a participação de dois agentes altamente envolvidos no processo educacional: alunos e professores; mas, a título de esclarecimento, ainda serão citados, no corpo da pesquisa, os papéis e a participação de outros agentes educacionais, como o gestor da escola (e/ou seus vice-diretores), especialistas em educação e outros professores.

Como a investigação foi realizada no 9º ano do ensino fundamental (aqui denominado 8ª série), foram observadas apenas as turmas dessa série, sendo três no total, duas no turno da manhã e uma no turno da tarde. As duas turmas da manhã tem a mesma professora, para a disciplina de Língua Portuguesa, e a da tarde, uma outra professora.

A amostra da pesquisa ficou assim composta: 02 professoras e 94 alunos (36 na turma A, 34 na turma B – manhã; e 24 na turma C – tarde).

As duas professoras pesquisadas são graduadas em Letras (habilitação em língua portuguesa) e, passarão a ser denominadas aqui como professora das turmas A e B, e professora da turma C. A professora das turmas A e B é responsável pelas duas turmas da manhã, somando com elas um total de 280 horas (carga horária total), exclusivamente no ensino fundamental; não possui especialização ou outros cursos de formação continuada; tem nove anos de graduação e nove de docência, sendo dois anos em esfera particular e, sete em esfera pública (quatro anos no regime municipal – com docência do 1º ao 5º ano, e três anos no regime estadual – 6º ao 9º ano).

A professora da turma C possui uma carga horária total de 260 horas, sendo 55h no ensino fundamental (com turmas regulares e de EJA), e 205h no ensino médio. Da carga horária destinada ao médio, apenas 160 horas são destinadas às aulas de Língua Portuguesa, o restante (45h) são de literatura. A professora tem oito anos de graduação e possui especialização em *Ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa*. Seu tempo total de docência é de seis anos, cinco deles na rede estadual de ensino.

Os alunos das três turmas têm, em média, de 14 a 17 anos de idade. Todos cursaram sempre a escola pública e vêm de famílias relativamente carentes, algumas com sérios problemas estruturais de ordem familiar.

Para a obtenção dos dados da pesquisa, um dos procedimentos adotados foi a realização de *rodas de conversa* com os alunos, nas quais se procurou levantar algumas informações referentes às práticas de leitura e escrita dos alunos, bem como sobre seu desempenho escolar e suas opiniões acerca das aulas de língua portuguesa. Esse procedimento

será melhor descrito na sessão destinada à *descrição dos instrumentos e procedimentos metodológicos*.

Com as professoras pesquisadas adotou-se o seguinte procedimento: conversa inicial, na qual se explicou o fundamento e os objetivos do trabalho de investigação e, em seguida, cada uma passou a relatar suas experiências de sala de aula e, após essa etapa, sugeriu-se às professoras que fizessem uma espécie de *diário*, no qual descrevessem, de modo generalizante, suas rotinas profissionais.

No que se refere aos outros agentes educacionais que a escola possui, há a lotação de Especialistas em Educação (Pedagogos). Esses profissionais prestam assistência e acompanhamento pedagógicos às turmas, entretanto, as atividades que desempenham correspondem mais a serviços de supervisão, como: verificar se alunos estão fora de sala, justificar ausência dos mesmos quando lhes é comunicado, fazer ajustes de aulas quando os professores faltam, entre outros afazeres desse tipo. Para o ano de 2015, os especialistas elaboraram um *plano de ação* para ser desenvolvido pela categoria; um conjunto de ações voltadas mais especificamente para as atribuições legais do *técnico em educação*.

Além desses profissionais, há a presença constante de, pelo menos, um dos membros da direção da escola, que, sempre que possível, fazem um acompanhamento mais direto com os alunos.

2.5 - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimentos para obtenção dos dados, a pesquisa se dividiu em dois momentos: 1º - Diagnóstico; 2º - Intervenção.

Desse modo, foram realizados os seguintes passos:

- a) Conversa informal com a direção da escola para que fosse dada a autorização para realização da pesquisa;
- b) Interação com as professoras das turmas selecionadas: neste momento buscou-se formar uma parceria com as docentes, apresentando a proposta de investigação e solicitando a participação de ambas, tanto para a obtenção dos dados pesquisados, quanto para a construção da proposta educacional que se pretendia realizar;
- c) Visita às turmas: o objetivo desse primeiro momento era uma aproximação com os alunos. Nesta visita, foi esclarecido aos alunos o caráter da pesquisa e seu objetivo, solicitando deles sua participação e contribuição, a qual foi acatada por todos;

- d) Rodas de conversa: nas duas aulas seguintes foram realizadas rodas de conversa, nas quais se buscou colher informações referentes às práticas de leitura e escrita dos alunos, a avaliação deles em relação às aulas de língua portuguesa (e outras disciplinas), suas principais dificuldades de aprendizagem e um pouco de seu histórico escolar (início da vida escolar, reprovação, dependência em estudos, etc.). Esses momentos foram todos de caráter informal, com a participação livre e espontânea dos alunos, que se sentiram muito à vontade para falar sobre tudo o que estava sendo discutido. Foi durante a roda de conversa que algumas perguntas mais específicas foram feitas, como: com que idade os alunos começaram a frequentar a escola, quantas vezes já ficaram reprovados, se frequentavam aulas de reforço, quantos livros já haviam lido, etc;
- e) Conversa com as professoras das turmas: momento destinado à investigação dos dados referentes à formação, hábitos leitores, práticas didáticas, entre outros;
- f) Sugestão da produção do “*Diário da professora*”, para que as docentes pudessem registrar, de modo geral, suas atividades, experiências e metodologias, bem como os resultados que costumam obter com tal postura;
- g) Acompanhamento de algumas aulas (4) realizadas pelas professoras, afim de se verificar a procedência (se autoral ou amparada em livros didáticos e outros manuais), e o amparo teórico e legal (se seguiam as sugestões dos documentos oficiais, como o currículo escolar e os PCN, ou se havia a preocupação de um trabalho docente mais atualizado, ou se ainda seguiam uma postura tradicionalista);
- h) Análise dos dados obtidos e elaboração da proposta;

Estes passos correspondem ao 1º momento da pesquisa, que se caracteriza por seu caráter diagnóstico. Os tópicos a seguir dizem respeito ao 2º momento da pesquisa, referente à intervenção.

- i) Sugestão e aplicação de uma atividade correspondente à proposta interventiva que se objetivava propor (sequência didática);
- j) Avaliação dos resultados obtidos com a atividade proposta. Essa avaliação foi realizada juntamente com as professoras, para que elas compartilhassem dos avanços alcançados pelos alunos;
- k) Construção efetiva da proposta de intervenção e aplicação da mesma nas aulas de língua portuguesa das turmas da escola Gasparino Batista da Silva.

2.6 - RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico tem como objetivo descrever e analisar os dados obtidos durante a realização da pesquisa realizada nas turmas de 8ª série, da Escola Gasparino Batista da Silva, com foco na observação de aulas, depoimento de alunos e professores e o desempenho de alunos desta série em atividades realizadas por seus professores.

Antes, porém, é necessário retomar a discussão pertinente à legislação vigente – LDB, 1996; PCN, 1998; e PNE, 2014 – que orientam, ou deveriam orientar, os procedimentos educacionais realizados pelas escolas.

Desse modo, os dados e análises serão apresentados começando pelos documentos que prescrevem a educação básica, seguido da análise dos dados obtidos nas rodas de conversa com os alunos e, por fim, da análise do diário das professoras pesquisadas.

Estas considerações referem-se ao modo como as aulas de língua portuguesa vêm sendo ministradas, e quais os resultados que alcançam em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ou seja, o que se pretende ao realizar esta análise é verificar quais os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores, qual seu embasamento teórico (legislação nacional e escolar), qual o nível de sucesso alcançado pela metodologia utilizada, de que modo os alunos estão se desenvolvendo e qual a avaliação dos próprios alunos acerca do que vêm sendo trabalhado com eles.

2.6.1 - Documentos oficiais: orientações e resultados da escola pesquisada

O atual Plano Nacional da Educação (PNE), que prevê ações direcionadas à melhoria da educação brasileira no prazo de dez anos (2014 - 2024), traz em seu artigo 5ª o alerta para o monitoramento da realização das metas educacionais estipuladas pelo plano, que deverá ser realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tal monitoramento será realizado com base em avaliações bienais, direcionadas aos quatro ciclos da educação básica, sendo: 1º, 2º e 3º ano, que avalia o sucesso da alfabetização dos alunos, desde a educação infantil até a conclusão do 3º ano escolar; 5º ano, que avalia o desenvolvimento dos alunos no primeiro nível do ensino fundamental, que segue desde o 1º ano até a conclusão do 5º ano escolar; 9º ano, que mede o desempenho dos alunos na segunda

fase do ensino fundamental, 6º ao 9º; e 3º ano do ensino médio, que mede, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o desempenho dos alunos neste nível de ensino¹⁹.

As avaliações do desempenho dos alunos, segundo a própria legislação em vigor, são coordenadas pela União e, constituem fonte de informação para os dados referentes à qualidade da educação básica nacional, bem como, para a orientação das políticas públicas direcionadas a esse nível de ensino. Dentre os dados referentes à qualidade da educação básica encontra-se o IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica), que mede o desempenho dos alunos nessas avaliações.

Um dos dados utilizados para a medição do IDEB de uma determinada unidade escolar são as notas do SAEB²⁰. O Sistema de Avaliação da Educação Básica possui três dimensões de avaliação: ANEB - avaliação nacional da educação básica (avalia, por meio de amostragem, a qualidade da educação do 5º e 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio); ANRESC - avaliação nacional do rendimento escolar (também denominada de **Prova Brasil**, corresponde a uma avaliação censitária de alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental); ANA - avaliação nacional da alfabetização (é também uma avaliação censitária, que avalia alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, com vistas a medir seus níveis de alfabetização e letramento).

As questões utilizadas nestas avaliações são elaboradas com base nas propostas curriculares estaduais e municipais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que constituem diretrizes elaboradas por disciplina, cujo objetivo é orientar o conteúdo trabalhado nas escolas do país.

A escola Gasparino participou da última avaliação nacional de rendimento escolar (Prova Brasil), realizada em 2013, bem como nos anos iniciais da avaliação (2005, 2007 e 2009). Em 2011, segundo informações da administração da escola, a mesma não participou da avaliação, em função de um erro no repasse de dados para o sistema do MEC.

A tabela a seguir apresenta os resultados do IDEB das últimas edições. Os dados são referentes ao resultado nacional (NNO - nota nacional observada), aos das escolas paraenses da esfera estadual (NEO - nota estadual observada), das escolas do município de Soure (NMO

¹⁹ Este último nível de ensino (Ensino Médio) tem sua avaliação realizada anualmente, visto que, os resultados servem de meio para os alunos participantes ingressarem no ensino superior.

²⁰ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para sua melhoria. Procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados

- nota municipal observada) e da escola pesquisada²¹ (NEO*- nota escolar observada). Todos são pertinentes apenas aos anos finais do ensino fundamental, que é foco deste trabalho.

Ano/Edição	NNO	Meta	NEO	Meta	NMO	Meta	NEO*	Meta
2005	3,5	-	3,1	-	2,8	-	2,2	-
2007	3,8	3,5	2,9	3,2	2,9	2,8	2,5	2,3
2009	4,0	3,7	3,1	3,3	2,9	3,0	2,4	2,4
2011	4,1	3,9	3,1	3,6	-22	3,2	-	2,7
2013	4,2	4,4	3,0	4,0	2,8	3,6	2,6	3,1

Tabela 02 – Resultados IDEB (2005 a 2013) – Nacional, Estadual (Pará), Municipal (Soure), Escolar (Gasparino Batista da Silva)

Os dados mostram que, em âmbito nacional, o índice de desenvolvimento da educação básica se manteve em crescente avanço, entretanto, na última edição não alcançou a meta pretendida. Já as notas da esfera estadual demonstram uma oscilação de baixa, nas edições de 2007 e 2013, mantendo-se sempre abaixo da nota projetada. Em relação ao município de Soure, as notas observadas encontram-se num valor bem abaixo das notas nacionais, mas nem tanto em relação às notas estaduais, porém, ainda não alcançaram as metas estipuladas. As notas da Escola Gasparino são as mais baixas do município, tendo alcançado a projeção de notas apenas uma vez, na edição de 2007.

Os dados que geram esses resultados são obtidos por meio das avaliações nacionais da educação básica (SAEB), acrescido de informações referentes à taxa média de aprovação percentual.

Um dos instrumentos utilizados para a avaliação do SAEB é a Prova Brasil, que além de contribuir com esses resultados, serve para medir o nível de proficiência dos alunos das escolas participantes. No que tange a este ponto, a tabela abaixo trás os resultados da Escola Gasparino nas últimas edições da Prova Brasil em relação à avaliação de língua portuguesa, onde são medidas habilidades e competências para se classificar o nível de proficiência em leitura dos alunos, numa média que vai do nível 1 (cuja variação de nota é de 200 a 225 pontos), até o nível 8 (com variação de nota entre 375 e 400²³).

²¹ Os dados encontram-se disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=10675602>

²² Em 2011 as escolas do município de Soure não participaram do sistema de avaliação nacional.

²³ C.f anexos, páginas 133-134

Ano/Edição	Nota	Nível
2005	204,62	01
2007	211,00	01
2009	210,69	01
2011	-	-
2013	223,73	01

Tabela 03 – Escala de notas da Escola Gasparino / Notas da Prova Brasil: de 2005 a 2013

Nos anos de 2007 e 2013, percebe-se um considerável avanço nas notas da escola, entretanto, a mesma ainda não conseguiu alcançar um nível acima do 01, no qual se encontra desde a primeira edição de 2005. Segundo a descrição da tabela dos níveis de proficiência em língua portuguesa do 9º ano, os alunos que se encontram no nível 01 são capazes de *“reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião; inferir o efeito de sentido de expressões e opiniões em crônicas e reportagens”*²⁴

Apesar de o resultado desta última edição apresentar um aumento da nota em relação aos anos anteriores, a descrição desta apresenta dados preocupantes, veja-se a seguir:

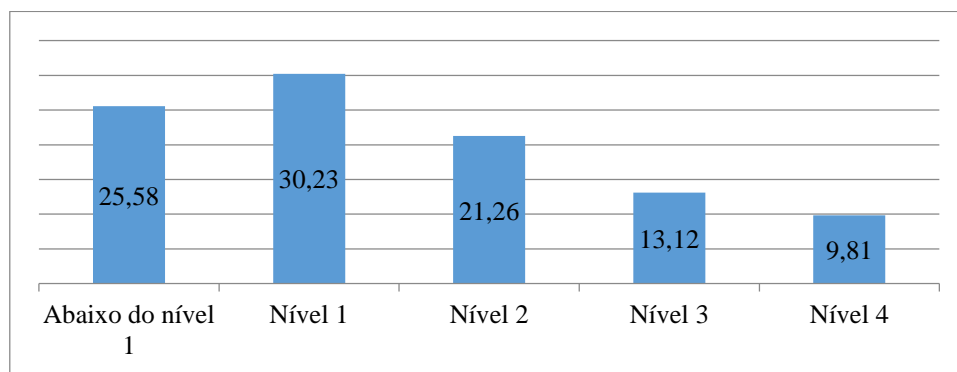


Gráfico 01 - Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência - Língua Portuguesa – Escola Gasparino B. da Silva

O percentual de alunos que se encontram abaixo do nível 01 é consideravelmente alto, ficando a apenas 4,65% pontos percentuais para determinar o nível de proficiências dos alunos da Escola Gasparino. Alunos que se encontram nesse nível não conseguem identificar expressões ou opiniões explícitas nos textos. Segundo dados do INEP/MEC, cerca de 25% do

²⁴ Tabela atualizada de escala de proficiência; disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-de-proficiencia>

alunado brasileiro (matriculados nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas) encontra-se nesse nível de proficiência em leitura; no Pará são cerca de 29.4%

Os outros fatores utilizados para calcular o IDEB de uma escola são os dados referentes à aprovação dos alunos; a seguir, apresenta-se as informações referentes à estatística do ano de 2014, da Escola Gasparino.

Turmas	Matrícula inicial	Evasão	Transferência	Aprovados	Reprovados	Matrícula final
6º ano-A	46	05	-	24	17	41
6º ano-B	32	02	01	19	10	29
7º ano-A	47	03	02	39	03	42
7º ano-B	26	-	-	23	03	26
7º ano-C	45	11	02	20	12	32
7ª série-A	46	-	01	28	17	45
7ª série-B	46	07	01	29	09	38
8ª série-A	40	03	-	29	08	37
8ª série – B	39	05	02	16	16	32

Tabela 04 – Estatística do turno da manhã/ ano 2014

Turmas	Matrícula inicial	Evasão	Transferência	Aprovados	Reprovados	Matrícula final
6º ano-C	48	08	02	26	12	38
7º ano-C	38	08	01	13	16	29
7º ano-D	37	05	-	23	24	08
7ª série-C	29	07	02	19	01	20
8ª série-C	35	10	01	14	10	24

Tabela 05 – Estatística do turno da tarde/ ano 2014

Os dados acima são referentes apenas às turmas de ensino fundamental regular²⁵ (6º ao 9º ano²⁶). Dentre as informações prestadas, o que chama a atenção é a quantidade de alunos evadidos; esta realidade vem se prolongando há muitos anos na escola. Em algumas séries, especificamente do turno da tarde, o número de reprovação foi maior que o de aprovação, o que também representa um dado muito preocupante.

Em geral, o turno da tarde, segundo a coordenação pedagógica da escola, costuma ser pouco procurado comparado ao turno da manhã; seu público também é um pouco diferenciado, são alunos que, em alguns casos, vem de situações de risco social, e outros, já exercem atividade remunerada pela parte da manhã.

²⁵ A escola possuía, em 2014, mais seis turmas de ensino fundamental que funcionavam em regime de EJA, ou seja, duas séries em um ano; as mesmas (três de 3ª etapa - 6º e 7º ano, e três de 4ª etapa - 8º e 9º ano) faziam parte do turno da tarde.

²⁶ A escola ainda está se adaptando à nova nomenclatura (denominação de ano, ao invés de série); as turmas de 6º e 7º ano já estavam acompanhando a determinação de nome, as demais ainda eram chamadas de série.

2.6.2 - A pesquisa em sala de aula: observações sobre os dados e resultados

De modo geral, as informações apresentadas no tópico anterior correspondem aos dados avaliativos das edições da Prova Brasil até o ano de 2013, e dados referentes às estatísticas anuais da escola; os dados que serão apresentados agora correspondem à pesquisa em sala de aula, realizada em 2014, o que não inclui os alunos nos dados apresentados sobre as notas da Prova Brasil, realizada a última vez em 2013. Entretanto, de acordo com as observações realizadas nas turmas de 8ª série, a realidade atual não parece muito distante da encontrada há um ano.

De acordo com as considerações das professoras, os alunos apenas conseguem realizar atividades simples de leitura e compreensão do texto, quando estas tratam apenas do explícito; no que tange a realização de inferência, as dificuldades apresentadas são muitas.

Durante a observação das aulas, pôde-se notar também que as atividades realizadas com o texto são ainda muito focalizadas no conteúdo gramatical, sendo este utilizado como pretexto para a realização de atividades metalinguísticas, do tipo: “retire cinco substantivos concretos do texto”.

Um dos alunos, durante uma das rodas de conversa, declarou que a disciplina que ele menos gostava era Português, principalmente nesta série, porque não suportava mais escutar o nome das orações subordinadas.

No decorrer da pesquisa, foram realizadas conversas individuais com as professoras e, apresentou-se a elas, algumas considerações sobre o trabalho com texto, considerando-se, na verdade, os gêneros textuais; e, sobre esta situação, a grande preocupação das docentes acabava sendo: e a gramática?

Neste momento foi sugerida, às professoras, a realização do *diário*, para que se pudesse tomar conhecimento da verdadeira forma como vinham conduzindo suas aulas. Infelizmente, apenas uma professora realizou a atividade e, de fato, demonstrou interesse em participar da pesquisa. Em razão disso, a parte da proposta de intervenção que foi executada só ocorreu na turma desta professora. As considerações a seguir dizem respeito ao diário da professora da turma C.

2.6.2.1- Dos dados obtidos

A professora da turma C demonstrou, em sua declaração, uma grande preocupação com o cumprimento dos conteúdos curriculares, que correspondem ativamente a preceitos

gramaticais. Na verdade, essa preocupação é geral para todos os professores da escola, não só da disciplina de Língua Portuguesa, e sim todas; não que seja cobrado pelos coordenadores e gestão da escola, mas porque já é algo habitual para os docentes.

Essa é a grade curricular da 8ª série com a qual eu trabalho, como é o primeiro ano que eu trabalho com esta série, tive dificuldades em cumprir à risca este conteúdo, digo isso porque não consegui avançar para os conteúdos referentes ao 3º bimestre. Os meus alunos apresentaram grande dificuldade na aprendizagem dos conteúdos do 1º bimestre, por isso não insisti em avançar no conteúdo, respeitei o tempo deles. Somente agora, mês de outubro, ou seja, início do 4º bimestre é que iniciei Denotação e Conotação.²⁷ (Anexo 5, p. 134/136)

No que diz respeito à sua prática de sala de aula, no trato com os conteúdos e seu repasse aos alunos, a professora declarou que o faz de modo objetivo, enfatizando os conceitos e as regras metalinguísticas.

A minha forma de trabalhar os conteúdos é bastante direta, isto é, vou diretamente aos conceitos. Faço as devidas explicações [...]. Depois, trabalho com as atividades, é a partir delas que eu confirmo se realmente eles estão aprendendo, quando percebo que não, procuro explicar novamente o conteúdo. As minhas atividades são produzidas a partir de pesquisas feitas em livros didáticos, gramáticas normativas e também na internet. (*ibid*, p. 135)

Em relação ao trabalho com o texto, a professora admite que não o faz do modo como gostaria, e declara suas dificuldades na manutenção de seu pensamento em relação ao ensino de língua materna.

Muitas vezes utilizo textos, mas confesso que, na maioria das vezes, estes são utilizados somente para fins gramaticais. Gostaria de trabalhar de forma diferente, porque sinto que estou fazendo “errado”, mas eu também me vejo perdida e não sei como fazer o “certo”. (*ibid*)

A realidade da professora da turma C é a mesma de muitos educadores. O docente se incomoda com a forma rotineira e mecânica de ensinar porque vê, em seus alunos, que esse método não traz resultados; pelo contrário, acaba afastando-os mais ainda dá vontade de aprender. Por outro lado, sabe da necessidade do repasse de regras gramaticais, para que o aluno tenha a sua linguagem aprimorada, e para que possa lidar com várias situações de uso

²⁷ A professora se refere à grade curricular da disciplina correspondente a 8ª série, a qual se encontra nos anexos.

desta, mas não sabe como mediar as duas coisas; como ensinar a língua de modo prazeroso e eficiente.

Sobre os gêneros textuais, a professora demonstra conhecimento acerca de sua existência, teoria e funcionalidade, mas descarta a utilização destes como objeto de ensino.

Com relação aos gêneros textuais, ainda não trabalhei nenhuma atividade esse ano, atividade no sentido de mostrar para os alunos o gênero, falar o que é, para que serve, como é feito, isso, dessa forma, eu ainda não trabalhei. Quando escolho um texto é de forma aleatória, falo de que gênero o texto é e só, dou mais atenção ao tema, trabalho a compreensão, a interpretação e poucas vezes a produção e depois uso o texto, como já disse, para questões referentes ao conteúdo que estou trabalhando. (*ibid*)

O que se nota na declaração da professora se encaixa no que já vinha sendo discutido, em relação ao modo como a maioria dos professores exercem suas práticas de sala de aula, no que tange à disciplina de língua portuguesa. E sobre esta realidade cabe um questionamento: *se não se ensina o aluno a refletir sobre a língua, a perceber-se enquanto produto de um discurso dotado de significado para ele e para o seu interlocutor, se os textos que ele lê e produz são meros instrumentos para atividades metalinguísticas, como querer que esse aluno se desenvolva intelectualmente? Como querer que ele seja um leitor proficiente se não é lido o prazer da leitura? Como querer bons resultados frente às avaliações nacionais que consideram habilidades e competências críticas de uso da língua, se não se ensina isso a ele?*

Os questionamentos são muitos, e talvez as respostas sejam poucas, mas as tentativas de se acertar, ou pelo menos, se melhorar essa realidade vêm crescendo, e isto já representa um grande avanço para o ensino.

Após a realização do *diário da professora* e de alguns encontros para discutir suas inquietações, pôde-se fazer uma avaliação dos primeiros dados obtidos na pesquisa, e, uma vez detectados os principais pontos que se apresentavam como *problema* para o ensino, pôde-se passar à elaboração da proposta de intervenção, que enfocaria, principalmente, as seguintes questões: **texto enquanto objeto de ensino** (o ensino deveria partir do texto, oral ou escrito, e não utilizá-lo como mero suporte para a metalinguagem), e **redirecionamento do ensino de gramática** (uma espécie de contextualização da gramática, sua utilização enquanto um dos meios de realização da atividade discursiva do aluno).

A proposta de intervenção constitui-se da execução dessa nova perspectiva de ensino, que trabalha os gêneros por meio de *seqüências didáticas*; e, como meio de verificação da viabilidade desta, realizou-se, no segundo momento da pesquisa uma *preliminar* da proposta

de intervenção, que correspondeu a uma sequência didática do gênero *artigo de opinião*. Esse modelo de atividade consistia de uma sequência de tarefas, que objetivava o ensino de um gênero textual, e seguia a linha de desenvolvimento consecutivo, onde os pontos que seriam abordados, seja de cunho textual ou gramatical, partiriam daquilo que fosse apresentado nas produções dos alunos, que seria o pontapé inicial para a realização da atividade.

A escolha do gênero foi feita em conjunto com a professora da turma C, que demonstrou significativo interesse em que seus alunos produzissem um texto dissertativo; primeiro, porque se encontravam na 8ª série (série em que geralmente se ensina esse tipo de texto) e, segundo, porque acreditava que eles precisavam se explicar melhor, usar argumentos e melhorar sua linguagem quando fossem falar em público. Sugeriu-se então a realização de duas sequências, uma que enfocasse um gênero escrito, e outra um gênero oral. Desta feita optou-se pelos gêneros *artigo de opinião* e *seminário*.

Foi repassado à professora os primeiros passos da sequência, que correspondiam à apresentação da situação e proposta da produção inicial; em seguida, após esse primeiro momento, a professora realizou a correção dos textos, como habitualmente fazia, e, seguindo as orientações recebidas passou a observar as questões relativas às características do gênero, ao desenvolvimento do texto em si e, pode-se elaborar o plano dos módulos que seriam realizados, o qual será descrito a seguir.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Artigo de opinião²⁸

Apresentação da situação (21/11): a professora apresentou o gênero aos alunos de maneira informal, fazendo a leitura de um exemplo e discutindo rapidamente a temática abordada. Informou qual gênero era aquele e seguiu para o próximo passo.

Produção inicial (21/11): a professora sugeriu a produção de um texto que correspondia ao gênero apresentado.

Obs: O intervalo entre estes passos e os sucessores, em geral, é utilizado para a correção dos textos e avaliação diagnóstica do nível em que se encontram as produções dos alunos, para, a partir disso, se construir os módulos.

Módulos (Esses foram os passos seguidos pela professora, mas serão descritos em forma de imperativo para facilitar a futura aplicação da sequência por outros professores)

²⁸ A sequência apresentada foi elaborada pela autora deste trabalho, baseada no suporte teórico utilizado. Ao final de cada módulo, serão apresentadas algumas considerações correspondentes às intervenções da professora da turma C, por ocasião da realização da sequência. A atividade foi realizada nas duas últimas semanas do mês de novembro de 2014; as datas estão demarcadas na identificação de cada passo da sequência. Esta sequência poderá servir de base para a construção de outras, desde que atenta as exigências do gênero pretendido.

Módulo I – 24/11

1º passo: Estímulo

Iniciar a aula parabenizando os alunos pela produção inicial e dizer que, como os textos foram muito bons, não seria justo deixá-las engavetadas. Então, a professora sugere que tais produções sejam organizadas para serem divulgadas durante as atividades de encerramento do ano letivo, na escola. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que se façam alguns ajustes nos textos dos alunos, uma vez que eles deverão ter as características de um artigo de opinião, e, como tal, precisam atender alguns requisitos básicos da estrutura e peculiaridades do gênero.

2º passo: Conhecendo o gênero

Leitura de dois artigos de opinião (a professora fará a leitura em voz alta, e em seguida, proporá a leitura silenciosa dos dois textos pelos alunos).

Após a leitura, levantar as seguintes questões:

- O que há em comum entre os textos lidos? (instigar a percepção do seu caráter opinativo e argumentativo)
- Como se iniciam? (observar o caráter introdutório, onde se apresentam informações gerais sobre o tema que será desenvolvido)
- Como as ideias são organizadas?
- Quais os objetivos dos textos?
- Exploração da linguagem (linguagem mais formal)

3º passo: Explorando os textos

Cada aluno deverá escolher um dos textos para responder algumas perguntas relacionadas a ele:

- Qual o assunto tratado no texto? (tese)
- Qual sua finalidade? (Para que se diz aquilo?)
- O título do texto está bem relacionado com seu conteúdo? Por quê?
- Que opinião o autor expõe no texto?
- De que maneira ele faz isso? (usa exemplos, informações de outras fontes, dados numéricos, previsões)
- Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor.

***²⁹ A professora procurou seguir os passos indicados na sequência acrescentando comentários sobre a importância de atividades desse tipo e, de tudo o que ainda ia ser visto durante a sequência. Após a leitura dos dois artigos de opinião utilizados como exemplo (a leitura destes foi feita, em voz alta, pela professora, e individualmente, pelos alunos), a docente fez uma espécie de comparativo, levando os alunos a identificarem características comuns entre os textos. Este primeiro momento foi animador para a professora, pois indicou um interesse real por parte dos alunos:

²⁹ Os campos indicados com três asteriscos (***) referem-se às considerações sobre a ação da professora da turma C, ou seja, correspondem à análise do procedimento.

[...] Fiquei animada porque percebi o interesse dos alunos, participaram bastante (das discussões). À medida em que eles iam falando, eu ia anotando no quadro, ao final pude explicar cada tópico, também pedi para que eles fizessem anotações. (Anexo 07, p. 144)

Módulo II – 25/11

1º passo: Dominando o gênero

Por meio das respostas dadas às últimas questões levantadas no módulo I, a professora deverá fazer os alunos perceberem as características do artigo de opinião.

Repassar os conceitos básicos para compreensão do gênero:

- Os artigos de opinião são textos onde o autor expõe seu posicionamento diante de um tema atual e de interesse de muitos, ou particular, visando o convencimento de outro com base em argumentos concretos e relevantes sobre o assunto ora discutido.
- O que é necessário para a produção de um bom artigo de opinião?
 1. Um título atrativo ou provocador, que instigue o leitor a querer ler seu texto;
 2. Formação de uma opinião sobre a questão discutida;
 3. Construção do texto, tendo em mente três partes muito importantes: exposição do tema, interpretação do tema e opinião

Obs.: A professora deverá identificar esses pontos nos textos fornecidos para os alunos.

Linguagem: chamar atenção dos alunos para questões textuais e gramaticais:

- Textuais: mensurar a importância da utilização adequada de recursos coesivos, presentes nas relações de causa e consequência, comparação, adição, bem como nos elementos de retomada de termos (para evitar a repetição), e ainda, termos de conclusão de ideias (finalização do texto)
- Gramaticais: necessidades da utilização adequada dos tempos verbais; do infinitivo (evitar o apagamento do -r), concordância (regra geral); ortografia e pontuação.

Obs.: A professora poderá utilizar exemplos dos textos dos alunos (1ª versão)

*** Este módulo representou um momento de muita aprendizagem, tanto para os alunos quanto para a professora, pois possibilitou a ela fazer pelos alunos o que realmente era necessário, dar aquilo que, de fato, eles precisavam e, a eles, conseqüentemente, aprender o que deveriam realmente aprender. A docente pôde também refletir sobre sua prática docente, e sobre como mediar o ensino de gramática partindo do texto enquanto objeto de ensino.

Foi uma aula muito proveitosa, muito rica, percebi que eu pude transmitir muito mais conhecimentos para os alunos, na verdade, pude transmitir conhecimentos úteis, muito mais relevantes para eles e que, realmente, só o ensino da gramática por (pela) gramática, não tem lógica [...] (anexo 07, p. 139)

Módulo III – 26/11

Esse momento deverá ser direcionado para a apreensão de elementos relacionados à estrutura dos gêneros e de sua contextualização.

- Suporte do gênero: onde, geralmente se encontra um artigo de opinião. (jornais, revistas, *blogs*)
- O destinatário do texto: todo texto possui um destinatário. (o aluno deverá possuir essa consciência para que passe a construir textos mais compreensivos)
- Adequação da linguagem: oralidade x escrita (retomar exemplos dos textos dos alunos como, *pra, aí...*)

Autoavaliação dos alunos: retomada da 1ª versão dos textos dos alunos (eles deverão realizar uma avaliação dos seus textos preenchendo a grade abaixo³⁰)

CRITÉRIOS	ESTÁ OK	DEVE MUDAR
1. Adequação do título		
2. Adequação ao contexto de produção de linguagem:		
• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
• Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
• Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3. Estrutura do texto:		
• Introdução: houve contextualização adequada da questão discutida?		
• Desenvolvimento: houve explicitação da posição defendida perante a questão, e uso de argumentos para defender a posição assumida.		
• Conclusão: presença de uma conclusão adequada.		
4. Argumentação:		
• Seleção de informações relevantes.		
5. Marcas linguísticas:		
• Emprego adequado de unidades coesivas (próprios da argumentação).		
• Adequação das normas gramaticais		
• Abandono de formas típicas da oralidade		
• Legibilidade (grafia, ausência de rasuras, etc)		
6. Revisão: releitura do texto pronto		

Quadro 1 - Grade de avaliação da sequência didática do gênero Artigo de opinião

*** Este módulo foi direcionado para o tratamento de questões de cunho mais estrutural, sobre o suporte do gênero, mas foi válido também para que a professora pudesse trabalhar questões relacionadas à intencionalidade do produtor do texto, e à receptividade do seu interlocutor. Nos registros da professora, os comentários foram poucos, ela apenas informa que tudo ocorreu dentro do que havia sido previsto na sequência, e que os alunos haviam gostado muito das atividades.

³⁰ Este quadro foi construído com base no material didático desenvolvido por Terezinha de Jesus Bauer Uber, apresentado, em 2008, ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, vinculado à Universidade Estadual de Maringá, disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf

Neste momento, poderia-se tratar um pouco mais sobre o caráter interacionista da linguagem, de um modo simples e descomplicado, em que os alunos pudessem perceber as características que um discurso apresenta, em função dos elementos que determinam as escolhas linguísticas do seu produtor, como, o contexto de produção, o tipo de mensagem que se deseja passar, quem seria o receptor desse texto, etc.

Produção final – 28/11

Reescrita do 1º texto: produção final

Com base em tudo o que o aluno aprendeu sobre artigo de opinião, ele deverá produzir a 2ª versão de seu texto.

Após a execução dos módulos da sequência, bem como da autoavaliação dos alunos, passou-se ao último momento da atividade, a produção final dos alunos. Os resultados serão discutidos no próximo tópico.

2.6.2.2 - Dos resultados

As atividades desenvolvidas durante a sequência didática foram bem diferentes das que a professora costumava realizar, principalmente se levar-se em conta as produções de texto. O primeiro momento da sequência, na verdade, já havia sido feito pela professora, nos primeiros dias da pesquisa com as docentes, ou seja, logo nos primeiros encontros da pesquisadora com as docentes, quando se começou a falar sobre o trabalho com os gêneros; nota-se isso em razão de como a professora denomina o gênero trabalhado com os alunos: *texto de opinião*³¹ e não *artigo de opinião*: “Eu expliquei para os alunos o que era um texto de opinião, mostrei que os textos lidos eram exemplos desse gênero textual.” (Professora da turma C, anexo 06, p. 141).

Quando a sequência passa a ser desenvolvida, a partir dos módulos e, conseqüentemente, após a docente ter realizado um estudo maior sobre os gêneros, a mesma já passa a desenvolver um trabalho mais consciente, de acordo com a nomenclatura adequada dos gêneros.

A professora descreve, em suas anotações, como desenvolveu esse primeiro momento:

No primeiro instante da atividade, alguns alunos reclamaram dizendo que não sabiam escrever um texto, mas fizeram mesmo assim. Precisei de quatro aulas para

³¹ Conferir anexos

desenvolver a atividade – nas duas primeiras aulas fizemos a leitura, discutimos sobre o assunto e iniciamos a produção; nas duas últimas concluímos a produção. [...] Esta atividade de produção é a terceira que realizo com esta turma. Todas são incluídas como parte das avaliações. (Anexo 06, p. 138)

Nota-se que as atividades de produção de texto costumavam ser poucas (apenas três, até o mês de novembro), por isso, talvez, os alunos diziam não sabem escrever e, apresentavam ainda tanta resistência. Isso pode ocorrer também, pelo modo como se dava a correção dos textos, baseada em preceitos normativos da língua, como se pode notar na fala da professora: “[...] sempre que eu leio todas as produções destaco os erros ortográficos, de concordância, etc., e devolvo para os alunos refazerem (eles odeiam), mas eu pego no pé deles e eles fazem [...]” (anexo 06, p. 138).

Os temas propostos pela professora, para a produção dos alunos, que são os mesmos dos textos bases utilizados por ela antes da produção, encaixam-se em temáticas do contexto social dos alunos, que são trabalhadas em projetos extracurriculares da escola, como racismo e drogas; esta última produção diz respeito à preservação do planeta.

Por ocasião da primeira produção, dos 24 alunos que estavam frequentando a turma C, apenas 19 realizaram a atividade (houve algumas evasões e ausências); desses 19, a professora só considerou 16 textos, pois três apresentaram problemas: um não foi o aluno quem fez e os outros dois foram cópia um do outro.

A frequência dos alunos foi algo que, de certa forma, prejudicou a realização dos módulos da sequência, que, apesar de não ter seu desenvolvimento comprometido, não pôde agir sobre todos os 16 alunos que tiveram seus textos corrigidos pela professora.

Do módulo I participaram 16 alunos, do II, 18, do III, 19 alunos, mas, no dia da produção final, apenas 12 alunos estavam presentes; desses 12, apenas 10 haviam feito a primeira produção; estas serão avaliadas a seguir.

Foram elencados seis tópicos que a professora deveria avaliar nas produções dos alunos, ou melhor, que deveria levar os alunos a avaliar em seus próprios textos, descritos da grade avaliativa da sequência. Após essa autoavaliação, a reescrita seria feita, e caberia à professora verificar se os objetivos da produção foram atingidos.

Na produção inicial, todos os alunos apresentaram a presença de *problemas* em 90% dos tópicos avaliativos e, destes, cerca de 70% foram sanados durante a execução dos módulos, resultado visível na produção final dos alunos. 20% dos alunos não apresentaram muitos avanços, mas ainda assim, evoluíram diante do que havia sido apresentado em suas produções iniciais.

Dentre os tópicos avaliados, destacam-se:

- Adequação do título;
- Adequação ao contexto de produção do texto;
- Estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Argumentação;
- Marcas linguísticas.
- O sexto item correspondia à revisão do texto pronto.

No que concerne ao primeiro item, dois alunos não incluíram títulos em seus textos, nem na primeira e nem na última versão. Dentre os títulos mais interessantes, pode-se mencionar: *Um planeta sem poluição é possível; Vamos preservar o planeta antes que seja tarde e, Se cuidarmos hoje, teremos amanhã* (que antes era *No futuro teremos verde*).

Sobre o segundo item, pode-se dizer que as questões discutidas pelos alunos possuem uma grande relevância social, por se tratar de algo referente ao bem comum. Ainda que o tema tenha sido proposto pela professora, os alunos demonstraram grande interesse pela temática, apresentando muitas sugestões nos momentos de discussão em sala de aula. Depois da primeira versão dos seus textos, quando questionados se acreditavam que haviam alcançado seus objetivos linguísticos, a maioria dos alunos disse que julgavam que precisavam melhorar seus textos, que haviam dado poucas informações e, que era necessário “enriquecer” mais o texto; tal fato demonstra um significativo amadurecimento dos discentes, que durante a autoavaliação e, levando em conta o que vinham aprendendo sobre o gênero, já eram capazes de perceber problemas em suas produções.

Em relação à estrutura do texto, percebe-se, na primeira versão das produções dos alunos, que alguns iniciavam sua escrita como se estivessem respondendo a uma pergunta, ou seja, seus textos não apresentavam introdução. A motivação da professora partiu de um questionamento: “*você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?*”. Alguns alunos acabaram confundindo essa motivação.

O texto de uma das alunas começou assim³²:

Acho, e sou a favor da Preservação do Planeta, todos nós temos por obrigação de preservá-lo.

³² Todos os textos encontram-se na íntegra nos anexos (p. 145-160)

Na versão final da aluna, após a participação nos módulos da sequência, o mesmo trecho ficou da seguinte forma:

A preservação do planeta é fundamental para a nossa sobrevivência.
Todos nós temos por obrigação de preservá-lo.

Ainda que haja problemas sintáticos, a aluna conseguiu solucionar um problema estrutural, apresentando uma introdução condizente com a ideia que queria apresentar no início de seu texto.

Quanto ao desenvolvimento dos textos, muitos indicaram, em suas primeiras versões, problemas quanto à exposição de suas ideias e na apresentação de argumentos para sustentá-las, como se pode notar do exemplo abaixo:

Quando derrubamos árvores, estamos matando vidas, podemos também derrubar ninhos com lindos passarinhos. Hoje São Paulo está sofrendo com a seca, uma das cidades mais grandes do Brasil de desenvolvimento.
As árvores são produtos que respiram o carbono, e nós respiramos o oxigênio que eles transmitem, eu acredito que sem as árvores não estaríamos vivos hoje.
Por isso eu considero as árvores, com os mais importantes, porque árvores da frutos que podem ser consumidos no nosso dia-dia.

O aluno apresenta duas ideias, *derrubada de árvores* e *a seca em São Paulo*, está última, entretanto, não se desenvolve, ficando no texto de forma vaga e infundada. Os argumentos utilizados pelo aluno para sustentar a ideia de preservação das árvores começam pela função de produção de oxigênio destas, mas sua conclusão se fundamenta em outro argumento que não havia sido apresentado, a função frutífera das árvores.

Na segunda versão, o aluno abandona a ideia das árvores e se aprofunda na questão da água, e seus argumentos são melhor desenvolvidos.

A falta de preservação acontece com pessoas que não tem consciência. Viemos ao mundo para vivermos nele e não para destruí-lo.
Na cidade de São Paulo, por exemplo, aconteceu a pior notícia, que é a seca.
A água é o recurso mais importante de todo o nosso planeta, o que seríamos sem a água? Já pensou alguma vez na vida?
Pois, a água hoje está em falta, se não soubermos cuidar dela o Sudeste sofrerá muito mais.

O texto ainda apresenta alguns problemas, mas já se pode notar uma melhora no desenvolvimento do argumento e na sustentação dele, ou seja, já existe uma sequência lógica de pensamento no texto.

Muitos textos apresentavam um único parágrafo, o que descaracterizava, em termos estruturais, um artigo de opinião e, após a reescrita, apesar de muitos se manterem no número mínimo de linhas, já trazia divisão paragrafal. Consequentemente, ficava mais nítida a organização tópica do texto, com seu fechamento conclusivo.

O Planeta terra está passando por uma fase de desmatamento nós devemos preservar não poluindo os rios, lagos, etc, porque quando poluímos, a consequência é pra nós mesmo, atingem pessoas que não tem nada aver, com a poluição do planeta, também tem muita desmatamento de planta, arvores, etc, então vamos mudar a situação do nosso planeta preservando e cuidando, para que podemos ter um planeta melhor, vamos ter mais árvores ao invés de ter um campo vazio, ter um lindo rio ao invés de lama, pedras e lixos, Muitas pessoas estão sofrendo com a poluição e a desmatamento vamos mudar o planeta, preserve, cuide assim será um planeta bem melhor.

O texto acima se apresenta confuso e desorganizado, sem sequência tópica ou divisão de parágrafos; a aluna apresenta uma tese a ser defendida, mas se perde do desenvolvimento dela, com argumentos fracos e repetitivos.

Já na segunda versão, a aluna desenvolve sua tese com argumentos mais fundamentados, desenvolvendo sua ideia e, dividindo o texto em parágrafos, consegue atribuir-lhe uma sequência lógica; percebe-se a apresentação da ideia central, presente na introdução do texto; o desenvolvimento desta ideia e sua conclusão que, inclusive, é introduzida já com elementos coesivos de conclusão.

O Planeta terra está passando por uma fase de desmatamento, nós devemos preservá-lo não poluindo, devemos ter consciência do que estamos fazendo, jogamos lixo por onde passamos, estamos destruindo o planeta. Quase todo dia árvores são derrubadas, há muitas queimadas, quando poluímos a consequência é para nós mesmos, então preserve, cuide, você preservando terá um planeta bem melhor.

Grandes cidades estão passando por fases complicadas, secas, falta de chuva, o que gera um grande transtorno, já que a água é vital.

Sendo assim, precisamos nos conscientizar com relação a preservação do planeta, pois se isso não acontecer, como iremos viver?

Portanto, precisamos que nossos governantes realizem projetos sobre a preservação, para nós termos a consciência de preservar é ter um planeta bem melhor.

A presença de marcas linguísticas aumentou consideravelmente, em relação à primeira versão do texto: *já que, pois, sendo assim, portanto*. A ausência de outros ainda causam

prejuízo à coerência global do texto, como em: “*para nós termos a consciência de [que] preservar é ter um planeta bem melhor*”. Contudo, a evolução da aluna já foi bastante satisfatória.

Em relação às demais marcas linguísticas que se pode considerar, além do emprego adequado de unidades coesivas próprias da argumentação, como por exemplo, adequação às normas gramaticais, rasuras, formas típicas da oralidade e outras, percebe-se, nos textos, que os desvios de ordem gramatical são bastante significativos, como já pôde ser observado nos exemplos anteriores.

De modo geral, o que menos se notou foi a presença de formas próprias da oralidade, como *aí, né, e*; contudo, questões de ordem fonética, próprias da influência da linguagem falada, como: apagamento do -r nos infinitivos (*para/ parar; preserva/preservar*), harmonia vocálica (*dismatamento/desmatamento*); hipercorreção (*enocente/inocente*), entre outras, são muito frequentes. Dentre as questões de ordem sintática, a grande ocorrência foi de desvios de concordância verbal e nominal, como em: *a gente temos que preservar o nosso planeta; para nós poder viver no ambiente limpo; faz mal pra nós mesmo; os posto de armazenamento de água*.

A ausência de pontuação (ou o excesso dela), em muitas produções, também causou problemas para a instauração da coerência global nestas. De todas as ocorrências de valor gramatical, esta foi a que mais se manteve resistente nos textos dos alunos. As demais, em sua maioria, foram sanadas durante a realização dos módulos da sequência.

Dos dez textos analisados, cinco merecem um destaque especial; dois, por apresentarem, já em suas primeiras versões, um bom nível de coerência e um bom domínio do gênero. Tais produções foram melhoradas durante a sequência didática e consideradas excelentes pela professora (identificadas abaixo como **texto 1** e **texto 2**); outros dois, na primeira versão apresentaram muitos problemas, em todos os sentidos avaliados e, mesmo os alunos acompanhando toda a execução dos módulos, praticamente não houve avanços em suas produções (identificados a seguir como **texto 3** e **texto 4**).

Você acha importante preservar o planeta atualmente, ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?

NO FUTURO TERÁ VERDE

Na minha opinião, se o planeta e o nosso meio-ambiente continuam sendo tratados com a pouca importância e com o desleixo que hoje há, logo, as próximas gerações não saberão o que é ou o que foi o Planeta rico em natureza.

Muita gente acha que mais cedo ou mais tarde nossas riquezas naturais serão totalmente extintas da Terra, caso isso aconteça, com certeza não estaremos devidamente prontos para essa catástrofica incidente que nós mesmos provocamos.

A não ser que com ajuda da tão adorada tecnologia, esse quadro pode ser estagnado ou até mesmo retrocedido.

Eu nunca me preocupei com esse assunto, mas com o passar do tempo, passei a ser mais ecológico em relação à biodegradação do planeta.

Pense assim! Pois juntos, poderemos deixar algo bom para nossos filhos!

Figura 1: Texto 01- produção inicial

3) Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?

3) Vamos preservar antes que seja tarde

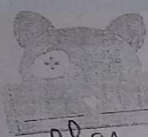
A preservação do planeta depende de todos os seres humanos. Pois, o planeta está morrendo pelos nossos atos de poluição, desmatamento e outras coisas.

Se nós não pararmos com nossos atos de descuido com o nosso planeta vamos nos prejudicar e prejudicar outras pessoas, vamos ficar doentes, têm pessoas que vão perder suas casas e suas próprias vidas.

3) Vamos parar pra pensar e refletir o que estamos fazendo para o planeta, se isso vai trazer coisas boas ou coisas ruins para o nosso futuro.

O planeta é muito importante para nossa vida, então vamos preservá-lo. Ele precisa da nossa ajuda enquanto há tempo, pois se continuar assim, o planeta vai morrer e quando as pessoas forem parar para preservá-lo pode ser tarde demais.

Temos que preservar o planeta para nossa



geração futura porque o que eles vão pensar de nós quando eles verem o planeta como nós deixamos para eles.

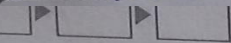
Figura 2: Texto 2 - Produção inicial

Se cuidarmos hoje, teremos amanhã!

O Nosso planeta sempre foi repleto de riquezas naturais, que não utilizadas para a vida na Terra e manutenção de toda a humanidade. Mas, há algum tempo vimos que isso tudo não vai durar por muito tempo, pois estamos à beira da extinção desses bens, e logo, não teremos essa tão variada vida que hoje existe.

No mundo todo, sentimos a necessidade da Fauna e Flora do mundo.

Toda essa riqueza está sendo destruída pela ganância e irracionalidade



do homem, que está sempre em busca de tecnologia, e urbanização e outras formas de consumo. Consumimos estes que se alimentam dos bens naturais da terra. Estamos na beira do abismo, da destruição da vida na terra.

Vivemos disso, pois necessitamos da natureza para sobrevivermos. Se não cuidarmos agora, e as futuras gerações como ficam?

Imagine-se no lugar de uma pessoa em um mundo sem nenhuma natureza, sem nem mesmo conhecimento do que seriam as riquezas naturais da Terra. Pois é isso que vai acontecer se não houver logo a consciência global.

Quanto mais cuidarmos do que é nosso, mais teremos no futuro.

Por menor que seja o seu descaso com a natureza, é um enorme problema para a sociedade, pois isso terá consequências desastrosas para todos nós!

Vamos nos conscientizar!

Vamos cuidar do que é nosso!

A natureza ama você, ame-a também!

Pois quem ama cuida!

Figura 3: Texto 1- Produção final

3 Vamos preservar o planeta antes que seja tarde

Todos sabemos que o planeta precisa que cada pessoa faça sua parte, temos que ter a consciência de que estamos jogando, desmatando, poluindo e outras coisas, se isso vai trazer coisas boas ou ruins para nosso futuro.

Sem o planeta o que será de nós?

Muitas pessoas já estão morrendo, pelos seus atos de descuido com o planeta, temos que fazer alguma coisa antes que seja tarde demais.

Pois, quando chegamos no mundo, não encontramos o planeta assim como ele está hoje.

Você acha justo a geração futura cometer o que destruímos?

Notícias de jornais relatam: "Falta de água em São Paulo", "Muitas cidades alagadas", "Famílias perdendo suas casas", "Pessoas morrendo".

Isso está acontecendo, por falta de consciência nossa com o planeta.

Então, vamos abrir nossos olhos para essas notícias, e tomar uma atitude antes que o planeta fique pior do que está, esse é o primeiro passo para começar a mudar o planeta, e até mesmo a nossa vida.

Hoje, não devemos abusar do que o planeta está nos oferecendo, devemos protegê-lo para a geração futura.

Figura 4: Texto 2- Produção final

Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?

Preservação do planeta

Vamos preservar o planeta porque se não preservarmos todos vamos adoecer por causa que o efeito estufa está com um barulho e cada dia os raios do sol está vindo mais forte e prejudica nossas a nossa saúde, e vamos adalencando pouco a pouco.

Porque os raios do sol traz doenças como coque de pele e etc... por isso devemos preservar o planeta. Porque se não preservarmos nem um ser vivo irá reziste ou colar e as doenças que a queatura que o sol nos causa, e é por isso que devemos preservar o planeta Terra.

Evitando os queimados e os dermatite, porque se não tomarmos essas coisas nos não causamos deslamente no efeito estufa, evita queimada e dermatite vamos preservar o planeta.

Figura 5: Texto 3- Produção inicial

Você acha importante preservar
atualmente ou isso poderá ser feito pelas
futuras gerações?

A. Preservação do planeta

A Preservação do planeta: pessoas falo que
nossas futuras gerações não preserve o planeta
mais pra isso a gente tem de preservar para as nossas
futuras geração mais a sim então está o nosso planeta
com lixo jogado nas ruas nos rios, e enchente, e
e poluição, então está uma calamidade
nossas pessoas estão ficando conscientes disso
nos estamos preservando o nosso planeta e assim
que mais vamos deixar o nosso planeta para a
nossa futura geração.

Figura 6: Texto 4 - Produção inicial

Preservi o nosso planeta

Vamos preservar o planeta, porque se nós não preservarmos todos vamos adoecer, por causa que o Efeito Estufa está com um baraco e cada dia os raios do sol está, vindo mais forte e prejudica, cada vez mais a nossa saúde, e vamos adoecendo pouco a pouco.

Por que os raios do sol trás muitas doenças, como câncer de pele e etc... e é por isso que devemos mudar os nossos atitudes, por que se não preservarmos o nosso planeta os seres vivos não irão resistir ao calor, e as doenças que o sol nos causa.

Todos sabe porque isso está acontecendo. É por causa das queimadas e desmatamento, que nós causamos ao nosso planeta, e a nós mesmos. Porque isso não prejudica só eu, é você mas sim a todos.

Por favor pense muito bem antes de cometer, as queimadas e desmatamento ao nosso planeta, por que isso não prejudica só a nós, mais sim os nossos filhos que são o futuro do nosso planeta.

Figura 7: Texto 3 - Produção final

- Você acha importante preservar atualmente ou isso poderia ser feito pelas futuras gerações

A. Preservação do planeta

Todos sabemos que nos pessoas temos que para com esse caos nos estamos prejudicando o nosso planeta com o que desmatamento, poluição e lixo jogado nos rios e que mandam enchentes, para de desperdiçar a nossa água, temos de ter consciência disso isso não é bonito para o nosso planeta nos estamos destruindo com o nosso planeta e nos estamos nos matando tanto porque nos moramos nele temos de saber disso. Olha hoje São Paulo está parando pela uma falta de água porque.

Os posto de armazenamento de água estão cercando quem sofre com isso é a população porque não tem água pra beber não fica com sede.

O governo ^{preciso} investir nas parte de ~~água~~ armazenamento de água, na limpeza dessa água e nos projetos para mais saneamento e mais emprego para ~~as~~ ~~trabalhadores~~ serem entre nessa área de trabalho?

Figura 8: Texto 4 - Produção final

O outro texto tinha muitos problemas em sua primeira versão, mas melhorou consideravelmente, sendo avaliado pela professora como um dos melhores, não porque apresentasse um alto grau de coerência e estivesse de acordo com o gênero estudado, mas porque foi o que mais exigiu sua atenção, pela resistência da aluna, e que, ao final, apresentou grandes melhorias.

Fiquei muito feliz com o texto da aluna D porque tive muita dificuldade com essa aluna, no primeiro dia ela ficou com raiva, não quis colaborar, e a cada dia ela foi se interessando mais [...]. o texto dela não é o melhor em comparação aos outros, mas pra mim é, porque foi o que mais me deu trabalho. (Professora da turma C, anexo 08, p.147)

As produções inicial e final da aluna seguem abaixo, identificadas como **texto 05**.

Você acha importante preservar o planeta atualmente
 de isso poderia ser feito para futuras gerações?

não poluir o planeta e não desmatar.

Hoje nós temos que preservar o nosso planeta,
 porque atualmente acontece muito desmatamento e
 muita poluição no planeta. Eu acho que nós
 temos que pegar o lixo e não jogar no chão, temos
 que pegar o lixo e jogá-lo no lixo. Tem pessoas
 vem nós jogamos o lixo na lixeira e poderia fazer
 o mesmo, porque o planeta tem que ser melhor
 de que é hoje, o desmatamento nós prejudica a nós.
 Saúde e também dos animais. porque, os animais
 e os seres humanos vão viver sem com esse
 desmatamento que está acontecendo no nosso planeta.
 nós temos que ter o nosso planeta sem desmatando
 para poder ~~ter~~ ter uma saúde melhor, e respirar
 sem poluição.

Eu queria que não fosse isso com o planeta e
 a minha opinião é essa.

Figura 9: Texto 5 - Produção inicial

Et poluição no planeta e o desmatamento.

Podes nós sabemos que o planeta inteiro existe uma grande quantidade de poluição e desmatamento, hoje em dia têm-se poluição em toda parte do mundo. Nós não temos que jogar o lixo e jogá-lo no chão, porque também é falta de educação e falta de preservação. No nosso lugar onde vivemos, nós temos que tomar uma grande providência, vamos combater isso, vamos jogar o lixo na lixeira e não no chão.

O desmatamento em nosso planeta não é bom para ninguém e principalmente para os animais, o homem não pode desmatar a nossa floresta, porque eu estar falando isso é porque, existe muito desmatamento onde eu morei.

Eu vejo as pessoas desmatando no nosso lugar e eu fico pensando nisso, porque eles fazem isso?

Será que eles não têm nenhum pouco de consciência sobre isso, porque prejudicam a nossa saúde e, principalmente, a dos animais, como nós vamos ter oxigênio se destruímos a nossa floresta? Se nós não tivermos oxigênio vamos morrer.

Vamos salvar o nosso planeta dessa poluição e desse desmatamento.

Figura 10: Texto 5 - Produção final

De modo geral, pode-se dizer que as atividades realizadas foram muito produtivas, frente aos resultados obtidos. Se os textos das primeiras versões forem postos em comparativo com os da última, pode-se notar o quanto os alunos evoluíram. A produção final apresenta um significativo amadurecimento dos alunos, mostra que as informações dadas durante a sequência foram assimiladas em sua maioria, e mais, o modo como todo o processo foi conduzido (mesmo quando era necessário realizar o repasse de conteúdos gramaticais), não foi algo cansativo e enfadonho, nem para a professora e nem pelos alunos.

É claro que, quando se realiza uma atividade didática, sempre se espera que os resultados sejam os melhores possíveis, mas, como se trata de sujeitos reais, sempre há a possibilidade de insucesso em alguns casos; foi o que ocorreu com os dois alunos que não conseguiam alcançar um nível mais elevado em suas produções. Sobre isso, a professora estava consciente dessa realidade: “nós conversamos sobre isso, sabemos que o êxito dificilmente será 100%” (Professora da turma C, anexo 08, p.147).

Entretanto, de um modo geral, pode-se dizer que os resultados estão dentro do que era esperado, visto que os alunos não tinham o hábito de realizar atividades de produção de texto, e o ensino de gramática costumava ser o único foco nas aulas e, apesar disso, ainda assim o número de incidência de desvios gramaticais foi muito alto, o que mostra que, um ensino baseado apenas na metalinguagem (como, em geral, é feito por muitos professores) é insuficiente para a formação dos alunos.

Segundo Antunes (2014, p. 24),

A gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua. Um dos componentes, bem entendido. Não é o único nem o mais importante. Forma, com o léxico, a matéria que se concretiza em produções verbais, que, são, na verdade, ações verbais. Tem fundamental importância. É necessária. Mas, o exercício da atividade verbal requer muito mais do que o concurso da gramática.[...] (grifos da autora)

Nas palavras da autora, “a gramática é necessária, mas não é suficiente” (*ibid*, p.27). Essa é uma realidade que, apesar de vir sendo debatida exaustivamente por muitos estudiosos da área, há muito tempo, ainda representa algo muito distante para diversos educadores, mas, que tende a se propagar; pelo menos é o que se almeja.

Na avaliação final da atividade realizada pela professora da turma C, muita coisa mudou, não só para os alunos que finalmente tiveram prazer em aprender, ou em fazer um texto, mas, nas concepções da docente que, imbuída de um sentimento de mudança, tem

buscado novas informações a respeito da concepção interacionista da língua, do trabalho com os gêneros, de uma nova maneira de ensinar.

A seguir se tem a transcrição do último registro diário da professora da turma C, escrito logo após o término das sequências³³. É importante lembrar que, como foi informado anteriormente, a proposta inicial sugeria a realização de duas sequências didáticas, uma para o gênero escrito, o artigo de opinião (a qual foi descrita aqui) e, outra para o gênero oral, no caso, o seminário; entretanto, esta última, apesar de ter sido iniciada, partindo, inclusive, dos artigos produzidos pelos alunos, infelizmente, não pôde ser concluída, uma vez que a professora, por motivos pessoais, ficou impossibilitada de dar andamento à sequência. Segue, abaixo, trechos do diário da professora:

Nas atividades aplicadas na turma F8TR01 da Escola Gasparino Batista, referentes a SD do artigo de opinião, pude observar um grande avanço no que diz respeito a qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Claro que apareceram algumas dificuldades (os alunos faltavam muito; alguns se recusaram a participar até porque não foi atribuído nota etc.), mas nada que não pudesse ser resolvido. No que diz respeito a mim, também tive dificuldade, pois precisei deixar de lado o conteúdo que eu estava trabalhando naquele momento (Figuras de Linguagem) e isso me deixou preocupada porque eu precisava cumprir o conteúdo programático (pelo menos era o que estava enraizado na minha mente, como uma obrigação).

Na medida em que as atividades da SD foram se desenvolvendo fui percebendo o interesse dos alunos, a atenção e a participação efetiva quando eu abria o espaço para discussão dos textos lidos, era algo surpreendente, agiam como se estivessem livres, podiam falar, expor sua compreensão, argumentos, defendiam as suas ideias. Apesar de ser uma atividade voltada para a produção textual escrita, a produção textual oral, para mim, foi muito significativa, porque percebi naquele momento, meus alunos efetivamente participantes e ativos nas minhas aulas. É como se fosse algo que tivesse fazendo sentido para eles e assim, fazendo sentido para mim também. Até então, estávamos na compreensão do texto.

[...]

Apesar dos contratemplos, os alunos finalmente começaram a escrever (como já foi dito antes, nem todos participaram), produzir seus primeiros textos a partir SD do artigo de opinião. A atividade de produção textual escrita revelou-me algo que me deixou bastante assustada, através dela fui constatando o quanto os meus alunos estavam “fraquinhos” não só nos aspectos gramaticais (tendemos a dar importância somente a esse aspecto), mas também nos aspectos semânticos, linguísticos. Então eu percebi que de nada estava adiantando as aulas sobre figuras de linguagem. Se meus alunos não conseguiam organizar as suas ideias no papel, se não havia coerência no que escreviam, para que então saber (ou decorar) o conceito de metáfora se na hora de usá-la não sabiam onde e como empregá-la?

Essa atividade não foi nada fácil, mas como já disse antes, foi muito produtiva. Os alunos que realmente se dedicaram iam apresentando uma progressão significativa a cada atividade de refação (que aliás, gerou outro conflito: muitos não aceitavam refazer os textos). Essa progressão dos alunos deu-me muita segurança no que eu estava fazendo. Observei que a cada refação os textos iam ficando melhores e os

³³ Estes e os demais registros do Diário da Professora constam nos anexos

alunos mais satisfeitos por se sentirem capazes de produzirem seus próprios textos. [...]

No que diz respeito ao gênero textual (que no caso era o artigo de opinião) ou aos gêneros textuais para serem trabalhados de fato na escola será necessário um comprometimento por parte do professor, uma vontade de querer mudar a sua prática de ensino. Digo isso baseado nessa experiência que aqui relato. Não é uma atividade fácil, até porque estamos impregnados no ensino das nomenclaturas gramaticais. E deixar isso de lado, de uma hora para outra, não é fácil. Porém, afirmo que trabalhar com os gêneros textuais deu muito certo nas minhas aulas, obtive resultados concretos. Percebi um grande avanço no desempenho dos meus alunos.

É importante destacar também, que exploramos o gênero textual (artigo de opinião), conhecemos a sua função, e todos os outros aspectos relacionados a ele como a própria estrutura, por exemplo, e ainda pude explorar dentro dos próprios textos produzidos em sala alguns conteúdos que considere importantes para os alunos, veja bem, já não segui o que estava proposto no conteúdo programático e sim parti daquilo que realmente os alunos precisavam, como por exemplo, os sinais de pontuação que são importantes para a coesão e coerência do texto, só que ao invés de mostrar para eles uma tabela pronta e decorável de conceitos sem sentido, eu os fiz experimentá-los, colocá-los em prática na medida em que iam escrevendo os seus textos, desta forma teve muito sentido (anexo 09, p. 148-149)

A realização desta SD, que representa um exemplo do que será apresentado na Proposta de Intervenção, é a garantia para a confecção da mesma; primeiro porque apresenta a realidade do que vem sendo ensinado não só na Escola Gasparino, mas em todas do município³⁴, e de como, um ensino baseado na concepção interacionista da língua, que tendo no texto o seu objeto de ensino, levando em conta as necessidades linguísticas dos alunos, é válido e bem mais eficiente que um ensino pautado puramente na gramática.

O ensino da gramática precisa ser contextualizado e voltado para a realidade linguística na qual o texto está inserido. Exercer um ensino que se baseie apenas em questões de nomenclatura e classificação não é uma prática de ensino eficiente, pois não vai colaborar para o desenvolvimento linguístico de um indivíduo, nem em sua escrita e nem em sua oralidade, e muito menos em sua competência leitora. Possuir todas as regras gramaticais internalizadas não assegura a ninguém um bom nível de proficiência em leitura. A gramática é, como afirma Antunes (2014), *um dos* meios constituintes da língua, portanto, não deve ser utilizado na escola como tábua de salvação para a aprendizagem dos alunos.

Hoje, o que se almeja é a formação de alunos críticos, sujeitos pensantes que possam usar a língua a seu favor, que leiam um texto e o compreendam, que saibam a sua função, a razão por que foi escrito; e, para se chegar a isso, ensinar apenas a gramática não será o suficiente.

³⁴ Diz-se isso, em razão do fato de a maioria dos professores de Língua Portuguesa trabalhar em todas as demais escolas do município.

Para Perini (2010, p. 18), “estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito”; sua importância é inegável e necessária, mas é um suporte para o ensino e não sua única opção.

O próximo capítulo apresenta, de fato, a proposta de intervenção, que vem sendo desenvolvida, atualmente, em todas as turmas de língua portuguesa da Escola Gasparino Batista da Silva.

CAPÍTULO III

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O presente capítulo apresenta a proposta de intervenção que foi construída com o intuito de solucionar, ou pelo menos, amenizar, os principais problemas relacionados à competência leitora dos alunos da escola Gasparino Batista da Silva, em face dos resultados obtidos durante a pesquisa de campo.

As considerações a seguir compreendem as referências relacionadas à base teórica que fundamenta a proposta e a exemplificação da mesma refere-se à sequência didática realizada na turma pesquisada. Ou seja, as sequências didáticas que serão construídas pelos professores da escola, onde vem sendo executada a proposta, poderão ser realizadas aos moldes desta.

No que se refere a sua construção, percebeu-se, durante a pesquisa (e antes dela) que, os problemas que mais afligem professores e alunos, dizem respeito ao modo como as aulas de língua portuguesa vêm acontecendo, uma vez que o foco destas é o ensino puramente gramatical, que exclui as circunstâncias de enunciação, a noção de que a língua “é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se” (Bakhtin, [1979] 2011, p. 270).

Em outras palavras, tem-se atribuído ao ensino uma postura fantasiosa, na qual costuma-se impor ao aluno modelos de uma língua que, na maioria das vezes, é lhes totalmente alheia, porque não faz parte de sua realidade, e nem se relaciona a ela; seria mais uma língua estrangeira. Tais modelos são baseados em regras e normas que, em alguns casos, já até caíram em desuso e que, muitas vezes, são retiradas de obras literárias clássicas de séculos de idade. Não há contextualização no ensino, e isso acaba por torná-lo infundado e ineficiente.

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com que intenção, não se sabe a quem, não se sabe se oralmente ou se por escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar, na prática de sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica; formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos da oração; ...; ... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer!” (Antunes, 2014, p. 16)

De fato, é isto que se tem feito nas aulas de língua portuguesa; ensina-se a classificar, a categorizar, a listar, mas não se ensina a refletir sobre a língua, a pensá-la como meio de interação entre os falantes.

Por outro lado, atrelada a esta postura metalinguística em relação ao ensino de gramática nas salas de aula, tem-se uma outra questão que merece atenção: a produção de texto. As atividades de produção de texto são, em sua maioria, meros pretextos para a ação corretiva dos professores, ou seja, manda-se o aluno escrever um texto para verificar questões de ordem ortográfica e sintática. Em muitos casos, a única orientação que o aluno recebe é a indicação do assunto sobre o qual deve escrever, “faça uma redação sobre a violência”; não se diz a ele para quem deve escrever, qual atitude linguística deve tomar (argumentativa, descritiva, narrativa), qual o seu contexto de produção, etc; como se a atividade fosse apenas uma maneira de se passar o tempo em sala de aula.

Com isso, é cada vez maior o número de alunos que demonstram pouca ou nenhuma habilidade nas práticas de escrita, julgam não saber escrever (como o ocorrido na aula da professora da turma C; *c.f.* p. 68) e, não conseguem desenvolver suas ideias no papel.

Para Antunes (2014) a escola é extremamente contraditória no trabalho que desenvolve com a linguagem; ela deseja formar alunos críticos, capazes de desempenhar com mestria suas atividades linguísticas, mas os ensina uma língua abstrata e desprovida de sentido real. Segundo a autora, “quando se pede ao aluno que ‘escreva um texto’, sem especificar para quem, em que gênero, com que finalidade [,] qualquer coisa serve, contanto que não tenha erros.” (p. 21; *nota de rodapé*). É como se a escola fosse regida por um conjunto de regras que diferem, quase em sua totalidade, da linguagem que se usa nas situações reais de seu uso.

Muito infelizmente, podemos constatar que o ensino da escrita no Brasil, quando acontece, é mesmo um ensino do tipo “vai escrever”. Com um “vai escrever” ninguém aprende a escrever. As coisas do redigir, ou seja, as habilidades implicadas na competência do escrever, têm de ser ensinadas de forma sistemática [...], constante, metódica, progressiva. Ninguém pega a chave de uma Ferrari, dá na mão de alguém que nunca dirigiu e diz: “Vai dirigir lá nas marginais de São Paulo”! Mas se faz isso com a escrita: pega-se um título qualquer e se diz: “Faz uma redação. Você tem meia hora para isso. No mínimo 15 linhas”. Esse é um procedimento absurdo! Não existe a menor possibilidade de alguém aprender a redigir corretamente, de forma coerente e suficiente, com um método como esse, sem focar nas habilidades de escrita. (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2015, p. 17)

É necessário que se eleja o texto como objeto de ensino, visto e analisado dentro de uma perspectiva sócio interacionista, que eleve seus produtores a categoria de sujeitos

criadores de seus próprios enunciados; que leve em consideração os aspectos pragmáticos da linguagem, bem como sua ação dialógica. Por isso, é importante um trabalho com textos, que aborde a teoria dos gêneros, pois ela determina as escolhas linguísticas do falante, suas intenções discursivas, permitindo-lhes não só criar o seu discurso, mas modificá-lo sempre que necessário, pois considera o momento da enunciação, os interlocutores, dentre outros fatores muito importantes para a comunicação efetiva e eficiente dos falantes.

De modo geral, não basta a escola realizar o repasse de regras e normas gramaticais, ou levar os alunos a produzirem textos sem um *quê* ou um *porquê*; esse tipo de prática, que vem se arrastando durante anos no ensino brasileiro, e que teima em ser a única alternativa de vários professores, não tem formado alunos críticos, leitores e escritores proficientes; prova disso são os resultados que as avaliações nacionais vêm apresentando.

Desse modo, esta proposta de ensino objetiva ser, pelo menos, uma tentativa de mudança nesse cenário tradicional (para não dizer arcaico), do ensino de língua portuguesa; algo que possa representar uma alternativa a uma parcela dos docentes do município de Soure, que se sente incomodada com o tipo de ensino que vem praticando em suas aulas, para que se possa buscar novas perspectivas e atitudes no processo ensino aprendizagem.

Sendo assim, apresentar-se-á, a seguir, a base teórica necessária para a fundamentação da proposta, bem como as sugestões práticas para a realização desta e, as especificações sobre o ensino por meio de gêneros, utilizando uma gramática contextualizada.

3. 1 - TEORIAS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

Durante muitos anos se pensou o ensino de uma forma normalista e prescritivista, onde se privilegiava a chamada *norma culta*³⁵, e para isso, o modelo escolhido foi o da língua usada por pessoas que detinham um alto grau de instrução escolar, sendo escritores ou estudiosos conceituados, como se pode notar na definição dada por grandes gramáticos da língua portuguesa.

“Fundamentam-se as regras da Gramática Normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou.” (LIMA, Rocha. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. 1989)

³⁵ Sobre este termo cabe uma necessária reflexão, uma vez que sua conceituação tem causado, por vezes, uma certa confusão, em função das várias definições que recebe. Sobre esse assunto pode-se consultar Bagno 2003, Faraco, 2008; entre outros.

Ou,

“ A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.”
(BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática da Língua Portuguesa. 1999)

A norma culta, que era descrita e efetivada por meio das gramáticas normativas, correspondia a um modelo prescritivo, inspirado em grandes escritores da tradição literária; representava uma língua ideal, e passou a ser um padrão pré-estabelecido que vigorava como uma espécie de lei.

Entretanto, por ser de domínio das pessoas que detinham o conhecimento, a grande maioria da população estava alheia a esta norma, pois não se encaixava nos padrões por ela estabelecidos. Esta realidade desencadeou uma série de problemas de ordem linguística, pois ignorava aquilo que é mais comum e peculiar na língua, sua variabilidade e sua heterogeneidade.

A partir do momento em que se elege um padrão (no caso, a norma culta), se marginaliza o que é diferente, se exclui o que não é norma, e com isso, cria-se um ambiente propício para que o chamado *preconceito linguístico* vigore.

No decorrer dos anos, muitos estudos têm sido realizados com o intuito de desmistificar a ideia de que só existe uma forma de utilizar a língua (que seria a culta); nesse sentido, a sociolinguística é uma das áreas de atuação que mais tem contribuído. Munidos desse saber, vários estudiosos da língua, em parceria com os governos, que ditam as leis educacionais, têm unido forças para promover um ensino que não seja exclusivamente direcionado ao repasse da norma culta, mas que possibilite ao aluno desfrutar de uma diversidade maior de variantes linguísticas, ou seja, que envolva os alunos nas mais variadas situações de fala, conscientizando estes da adequação linguística de cada situação comunicativa.

Entretanto, sendo a norma culta a variante da língua que detém maior prestígio em razão de seu valor social, é importante que seja ensinada na escola, mas sem que se imponha a mesma em detrimento das demais, pois, apesar de seu reconhecido valor social, ainda assim ela é “uma” variante, e como tal, deve ser utilizada de acordo com a situação comunicativa que ancora os falantes, para que de fato seja bem utilizada.

De modo geral, o que é preciso para se chegar a um ensino significativo é, antes, elege uma ou outra variante, reconhecer os aspectos semânticos e pragmáticos que envolvem

a comunicação, ou seja, o que há por trás do texto que se produz (seja ele oral ou escrito), qual seu valor enunciativo, e quem são os seus interlocutores.

Em outras palavras, não adianta ensinar regras gramaticais, se o texto que se lê ou se produz não tem sentido para o aluno, se ele não o compreende perfeitamente.

Por essa razão, faz-se necessário falar sobre o caráter social e interativo da linguagem humana, que se insere na teoria do *Interacionismo Sócio Discursivo*, a qual é amplamente discutida por Bronckart (1999).

3.1.1 O Interacionismo Sócio Discursivo (ISD)

A concepção de que a língua é um sistema heterogêneo, passível de diversas possibilidades de realização, e, portanto, bastante variável, ganhou força a partir dos estudos de Bakhtin, nas primeiras décadas do século XX; até então, o que imperava eram as teorias estruturalistas que apontavam a língua como fruto de modelos preestabelecidos fechados. Para Bakhtin (1929), a linguagem é um sistema abstrato, resultado de uma criação coletiva, e integrante de um processo dialógico entre o “eu” (que produz o enunciado), e o “outro” (a quem o enunciado é direcionado), sendo a interação realizada de forma escrita ou oral.

Em toda a sua obra, o autor defende o caráter interativo da linguagem, a qual é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica. Segundo Bakhtin, a enunciação, que constitui o produto da linguagem humana, tem caráter social, e deve ser sempre considerada a partir das circunstâncias que levam a sua realização (interlocutores, intenções, perspectivas linguísticas, contexto de produção, etc.), pois é fruto da interação entre as pessoas.

Para o autor, a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” ([1929]1992, p. 123). Bakhtin reitera ainda, em seus estudos, que uma das formas mais importantes da interação verbal é o *diálogo*, que se realiza tanto pela oralidade quanto pela escrita, presencial ou não, ou seja, todo e qualquer meio de comunicação verbal.

Os estudos de Bakhtin ampliaram a concepção de língua, e isto possibilitou uma série de novas teorias, direcionadas, inclusive, ao ensino de língua materna. Para ele, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 261); ou seja, o falante

faz suas escolhas linguísticas baseado no seu contexto de fala, de acordo com seus objetivos comunicativos e de seus interlocutores.

Bronckart (1999) elaborou, a partir da concepção interacionista da linguagem, uma série de considerações didáticas para o ensino, as quais levavam em consideração a teoria dos gêneros, desenvolvida por Bakhtin (1979). Bronckart desenvolveu um estudo de linha teórica procedente aos princípios do Interacionismo social, o chamado *Interacionismo Sócio Discursivo* (ISD). Em linhas gerais, o Interacionismo Sócio Discursivo é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas’ cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. (Bronckart, 1999, p.13)

Em seus estudos, lançando um olhar mais direcionado ao conteúdo educacional, Bronckart questiona a eficácia de um ensino que desconsidera as reais situações de comunicação, que se baseie apenas em fragmentos da língua (recurso muito utilizado no ensino tradicional), entretanto, não desmerece o ensino da gramática, saber necessário para a articulação da língua em suas diversas manifestações. O que o autor defende é um ensino contextualizado, que considere o caráter interacionista da língua, e que parta de situações reais de uso linguístico, e não apenas de situações hipotéticas e ideais, por isso sua recomendação na prática do ensino de língua é que ela se realize por meio de gêneros textuais. Esse ponto será tratado a seguir.

3.1.2 Gêneros e ensino

A teoria dos gêneros do discurso foi desenvolvida por Mikhail Bakhtin no início do século XX, aproximadamente em 1929, mas ganhou maior proporção no ano de 1979. O autor, ao considerar a ligação concreta entre a linguagem e toda e qualquer atividade humana, concluiu que, tanto quanto hajam diferentes formas de se realizar ações humanas, também haverá diversas maneiras de uso da linguagem. Essa atividade, que constitui o emprego real de uma língua, realiza-se, segundo Bakhtin, por meio de *enunciados*, sejam eles orais ou escritos, efetuados em todos os campos da comunicação humana, por todos os usuários da língua.

Tais enunciados compreendem, em sua totalidade, as condições próprias da comunicação, como, objetivos, estilo, escolhas linguísticas, etc; todos esses fatores, agrupados em um texto, correspondem ao que o autor denominou *gêneros do discurso*.

Todos esses elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin, [1979] 2011, p. 262 – grifos do autor)

Os gêneros discursivos, posteriormente denominados pelos seguidores das ideias de Bakhtin como gêneros textuais, não compreendem “modelos” de textos, pois não são definidos e fechados, modificam-se conforme a emergência da comunicação humana, daí a definição de Bakhtin sobre eles, “tipos relativamente estáveis” de enunciados, que surgem em função das várias ações humanas. É como se fossem grupos de textos que apresentam características comuns, mas que não se limitam a um único padrão. Podem ser assim definidos por constituírem atividades sócio discursivas, fruto de fenômenos sócio históricos, e sensíveis culturalmente; portanto, passíveis de se modificar e adaptar.

Segundo Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, ou seja, surgem em meio às situações de urgência e emergência linguística, que não correspondem a uma forma linguística propriamente dita, mas a uma forma de realizar a comunicação humana, levando em conta seus objetivos e finalidades. Desse modo, é possível concluir não só o caráter estável e variável dos gêneros, mas seu caráter criador, enquanto meio de se retomar a linguagem e, ao mesmo tempo, fazê-la evoluir. Quanto a isto, Bakhtin reforça o caráter heterogêneo dos gêneros.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo. (Bakhtin, [1979] 2011, p. 262)

A filosofia que ampara o surgimento da teoria dos gêneros é a do Interacionismo Social, a qual, conforme já foi dito anteriormente, ressalta a importância do outro no papel constitutivo da linguagem, situando-o no tempo e no espaço e, sugerindo a responsividade como ação propiciadora do processo dialógico em circunstâncias de uso da língua. Para Bakhtin (p. 268) “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”; o teórico reconhece, a partir daí, o caráter da linguagem numa proposição viva, dinâmica, dialógica e interacional.

A interação, neste contexto, como constitutiva da construção do sentido, tem papel fundamental na formação do discurso, apresentando caráter essencialmente dialógico e responsivo. Nota-se que a interação passa a ser entendida como essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito.

Considera-se, assim, o papel do sujeito como agente do seu próprio discurso, estabelecido em relações sociais, de forma singular, mas que acontece em situação de interação em meio a outros sujeitos, outras vozes, caracterizando a concepção dialógica da linguagem. Dessa maneira, evidencia-se o caráter social do ensino, a serviço do desenvolvimento humano.

Em vista disso, surge, já por parte de Bakhtin, a sugestão de um trabalho linguístico que parta dessa concepção de linguagem, enquanto meio de interação entre os falantes, que tenha no enunciado, a unidade real da comunicação discursiva.

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. (p. 269)

Detalhando mais o direcionamento de um estudo que se baseie nas concepções de Bakhtin, pode-se chegar ao ponto do ensino de língua materna a partir dos gêneros.

Sobre a escolha de um trabalho que parta da concepção de gêneros, Bazerman (2011) diz que

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (p. 49)

Sendo assim, os gêneros podem ser definidos pelo que as pessoas reconhecem que eles sejam, a partir de seus usos, e emergem dos processos sociais em que os sujeitos estão inseridos, sejam eles retóricos, culturais, institucionalizados etc. Os gêneros, neste caso, proporcionam limites, transformações e realizações que constroem sentidos nas atividades humanas, e que introduzem práticas discursivas de usos em situações cotidianas veiculadas pela ativação do controle social, do exercício de poder, da organização das atividades humanas etc.

Para Bronckart (1999),

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolúvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais [...] (p. 31).

Nota-se assim que, todo esse processo constitui-se de verdadeiras mediações de interação verbal, vivenciadas pelos sujeitos da ação comunicativa, encontrando, na intertextualidade, recursos de dimensões sociais e históricas efetuadas no tempo e no espaço e que situam os gêneros em condições especiais de usos, dependendo do parâmetro do contexto social, reproduzindo-o, adaptando-o, transformando-o.

3.1.3 - As sequências didáticas

A partir das ideias de Bakhtin, muito estudiosos aprofundaram suas pesquisas sobre os gêneros textuais, obtendo-se assim, uma grande gama de trabalhos, que hoje servem de base para muitos suportes didáticos.

Dentre estes trabalhos, chama-se a atenção para os estudos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly (2004), que elaboraram, entre os anos de 1994 e 1997, um instrumental muito eficiente, segundo os mesmos, no trabalho com gêneros textuais para a escola básica, a *sequência didática*, a qual foi utilizada pelos autores para elaboração de material didático em suas experiências docentes.

O procedimento foi apresentado a primeira vez na Coleção Didática “Expressar-se em francês: Sequências didáticas para o oral e o escrito”, de autoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001). Na coleção, direcionada ao ensino do nível fundamental menor da França, eram apresentadas sequências didáticas que abordavam tanto gêneros orais, quanto escritos.

Esse tipo de trabalho com o texto, ou seja, a utilização do conceito de gênero nas escolas da Suíça francófona, foi realizado pelos autores a partir da ideia de que “aprender uma língua é aprender a compreender e produzir textos orais e escritos variados e construir-se instrumentos de representação e de comunicação” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2001 *apud* Dolz e Schneuwly, 2004, p. 11- nota de rodapé). Para os autores, o ensino de textos baseado no conceito de gêneros possibilita aos alunos um maior acesso à cultura linguística de um país

e, conseqüentemente, um melhor domínio da comunicação oral e escrita, nas mais diferentes situações de uso da língua.

Os autores assim definem o procedimento *Sequência Didática*: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 82).

A justificativa para um trabalho que parta do texto, ou seja, que tenha no texto seu objeto de ensino, pauta-se na concepção sócio interacionista da linguagem, que reconhece a escolha do texto, ou o nível de formalidade da linguagem, de acordo com a situação de interação na qual se inserem os falantes, bem como, avalia esses, seus interesses, expectativas, intenções, etc. Como já antecipava Bakhtin, a linguagem do indivíduo advém de sua vontade discursiva, e é isto que determina a escolha por este ou aquele gênero textual. Segundo o autor, tal escolha se faz em face das características que configuram o campo da comunicação discursiva, a temática subjacente a ela e, as especificidades de seus participantes.

O objetivo da sequência didática é possibilitar ao aluno dominar as características de um determinado gênero e, tendo em vista seu caráter heterogêneo e variável (apesar de sua estabilidade), ser capaz de identificar o porquê de tais características, sejam elas linguísticas, de estilos ou temáticas. “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (*ibid*, p. 83).

Em suas considerações, os autores recomendam que o trabalho escolar deve ser focalizado sobre os gêneros que os alunos menos têm contato, que são mais inacessíveis a eles, bem como aqueles que circulam em esferas públicas e privadas, para que os alunos tenham acesso a novas práticas de linguagem.

Os autores recomendam a seguinte estrutura básica para o desenvolvimento de uma sequência didática:

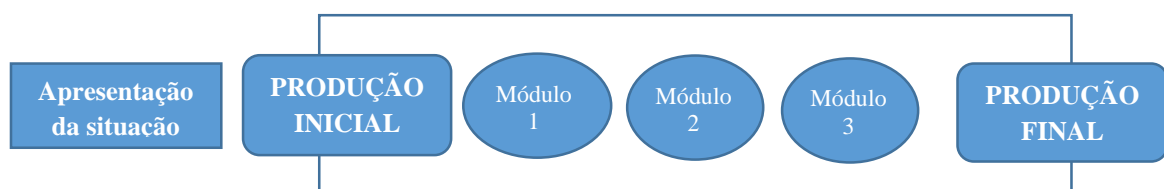


Gráfico 2 - Esquema da Sequência Didática (Dolz e Schneuwly, 2004)

Na apresentação inicial ocorre a realização de duas dimensões linguísticas: primeiramente, expõe-se, ao aluno, o objeto de seu estudo, o projeto de comunicação que será

realizado. Nesse momento, tem-se a construção da situação comunicativa que ampara aquele evento linguístico: o gênero que será produzido, as características dos interlocutores, expectativas sobre a comunicação, suporte do gênero, etc. Em seguida, organiza-se a dimensão dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Nesta etapa, estuda-se a natureza temática dos textos, suas características semânticas e, seus objetivos comunicativos, por exemplo, *o que se espera de uma carta argumentativa?*

Segundo os autores, “a fase inicial da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (p. 85).

Dolz e Schneuwly lembram ainda que, as sequências didáticas devem abordar uma situação comunicativa que seja, de fato, significativa, ou seja, que represente algo real para os alunos, apresentando-lhes um retorno.

Após a apresentação inicial, passa-se a sugestão de uma primeira produção, já sobre o gênero que será abordado. Nessa fase, os alunos irão dispor apenas de informações primárias sobre a atividade discursiva que irão produzir, os conhecimentos que já possuem e as informações obtidas da apresentação inicial realizada pelo professor. É a partir da produção inicial que o docente terá suporte para construir os módulos da sequência, pois, uma vez que os alunos produzam seus textos apenas com o conhecimento que já possuem, o professor poderá observar o que ainda é necessário para que os mesmos dominem mais completamente o gênero estudado e, conseqüentemente, fixar melhor certos pontos ou reiterar outros, de acordo com o nível dos alunos.

Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (p. 87)

É a produção inicial dos alunos que vai determinar ao professor o que, de fato, é necessário ensinar, pois dá indicativos reais daquilo que o aluno sabe e do que ainda precisa aprender, seja no âmbito do desenvolvimento textual (oral ou escrito, dependendo do gênero), ou de saberes gramaticais, também necessários ao ensino objetivado.

Após a avaliação das produções iniciais dos alunos, o professor passará a construir os *módulos*, que correspondem às fases da sequência que serão desenvolvidas durante as aulas,

no sentido de sanar os “problemas” apresentados pelos discentes em suas primeiras produções. A organização desses módulos deve compreender uma abordagem que parta daquilo que é mais complexo para o que é, aparentemente, mais simples e, ao final dela, volta-se ao momento de alta complexidade novamente, que é a produção final.

Durante a realização dos módulos, o professor irá abordar o que julga mais importante para a aprendizagem dos alunos, por isso, não há como se definir algo com muita antecedência (como em geral se faz na elaboração de grades curriculares). Os conteúdos que serão abordados no módulos são determinados a partir das necessidades dos alunos, devendo ser discutidos de acordo também com as características do gênero estudado.

O professor deve, portanto, dar preferência às questões relacionadas ao bom desenvolvimento dos textos e conteúdos gramaticais que auxiliem esse desenvolvimento, de modo a levar os alunos a dominarem não só as características do gênero que ora estudam, como também, a dominarem sua própria linguagem; para que, futuramente, possam fazer uso desta de uma maneira mais completa, natural e eficiente, para usá-la adequadamente e, saber, principalmente, quando ela está mal-empregada.

Todo o conhecimento adquirido pelos alunos durante a realização dos módulos deve sempre ser registrado e referendado por alunos e professores, segundo os autores, na forma de *listas de constatações* ou de *lembretes* ou *glossários*.

O fechamento da sequência consiste na produção final, momento no qual se coloca em prática tudo o que foi aprendido nos módulos. Os alunos, nessa fase, irão reescrever suas produções iniciais.

Essa produção final possibilitará ao professor realizar a avaliação da atividade, a qual, segundo os autores, pode ser de modo *somativo*³⁶.

Em relação à avaliação, os autores recomendam que ela se realize também dentro da perspectiva dos alunos, para que eles mesmos possam verificar suas evoluções, indicando o que foi aprendido, o que ainda resta aprender, de que modo se deu seus progressos, e, como se comportam enquanto produtores de textos, considerando sua revisão e reescrita.

Essas conclusões são observadas durante toda a realização da sequência, e, mais especificamente no momento da produção final, em geral, por meio da *lista de constatações*. Nesta lista, ou grade, alunos e professores, detectam os elementos trabalhados na sequência, que constituem seus critérios de avaliação.

³⁶ A avaliação somativa é um tipo de avaliação que ocorre ao final de um ciclo de atividades, com o objetivo de verificar o que o aluno realmente aprendeu.

Para Dolz e Schneuwly, esse meio de explicitar os critérios de avaliação ajuda o professor a aproximar-se mais dos alunos, pois este consegue desfazer-se de julgamentos vagos e complexos, que não são compreendidos pelos alunos, para tornarem-se mais explícitos e precisos, utilizando um vocabulário comum às duas partes.

A grade de avaliação serve ainda para que os professores centrem suas intervenções nos pontos mais importantes da sequência. “Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados”. (p. 91)

CRITÉRIOS	ESTÁ OK	DEVE MUDAR
1. Adequação do título		
2. Adequação ao contexto de produção de linguagem:		
• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
• Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
• Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3. Estrutura do texto:		
• Introdução: houve contextualização adequada da questão discutida?		
• Desenvolvimento: houve explicitação da posição defendida perante a questão, e uso de argumentos para defender a posição assumida.		
• Conclusão: presença de uma conclusão adequada.		
4. Argumentação:		
• Seleção de informações relevantes.		
5. Marcas linguísticas:		
• Emprego adequado de unidades coesivas (próprios da argumentação).		
• Adequação das normas gramaticais		
• Abandono de formas típicas da oralidade		
• Legibilidade (grafia, ausência de rasuras, etc)		
6. Revisão: releitura do texto pronto		

Quadro 2 – Exemplo de grade de avaliação

Uma vez registrada a evolução dos alunos enquanto produtores de texto, seus pontos fracos e maiores facilidades durante a realização das sequências, fica mais fácil dar continuidade ao trabalho no decorrer do tempo, porque, uma sequência didática não se esgota definitivamente com a produção final; dependendo dos resultados obtidos, o professor pode dar continuidade com a mesma família de gêneros na sequência seguinte. Por exemplo, se o professor está desenvolvendo uma sequência com um gênero da capacidade linguística do argumentar (quem sabe uma carta argumentativa) e, algumas especificações desta capacidade

não foram bem apreendidas pelos alunos, o professor poderá desenvolver outra sequência que se encaixe nesta mesma capacidade, um artigo de opinião, por exemplo.

No decorrer do estudo sobre as sequências didáticas desenvolvido por Dolz e Schneuwly, pode-se encontrar ainda diversas orientações a respeito de como as sequências podem ser desenvolvidas, bem como, algumas considerações sobre a base teórica que as sustenta, e os pontos que devem ser considerados quando se proceder a organização dos módulos.

E, de modo geral, tendo em vista as atitudes que se tomam ao se produzir uma sequência didática, os autores lembram quais devem ser suas principais finalidades:

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (p. 93)

Segue abaixo um exemplo de sequência didática do gênero oral seminário.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Seminário

Tipo de gênero: Oral.

Tema: Preservação do meio ambiente

Organização da turma: a turma deverá ser dividida em grupos (sugestão: 5 grupos de 5 alunos); cada grupo ficará com um subtema relacionado à temática principal: ÁGUA – FAUNA – FLORA – AR – LIXO (TERRA); o que pode ser levantado na abordagem dos alunos: situação problema atual; consequências para o futuro (comparativo com o passado); possível solução (princípios de sustentabilidade e responsabilidade social – coletiva e individual); resultados prováveis.

Apresentação da situação:

- A professora apresenta um vídeo, se houver, com a reprodução de um seminário; logo em seguida, propõe aos alunos a realização de um seminário, que tenha como tema central a questão já discutida pelos alunos em seus artigos de opinião: A preservação do meio ambiente;
- O trabalho deverá ser realizado em grupos. A professora propõe a topicalização do tema, para que cada equipe possa abordar um tópico relacionado ao tema central;
- Os destinatários da exposição serão os próprios colegas da turma e alunos de outras séries, além das professoras presentes no momento da exposição.

Produção inicial:

- Os alunos deverão realizar pesquisas simples, em meios como a internet, a escola/professores de outras disciplinas, e outros meios;
- Realizar o seminário – neste momento, a professora, de posse da grade de avaliação, toma nota dos pontos positivos e negativos das exposições)

ROTEIRO DO SEMINÁRIO:

Apresentação/ Abertura

- Cumprimentos formais e apresentação geral sobre o tema do trabalho, sua importância; delimita e informa de que maneira ele será desenvolvido (sequência da apresentação)
- Exposição / Desenvolvimento: dar-se início à exposição. O primeiro expositor inicia o primeiro ponto abordado e, ao término de sua apresentação, dá o gancho para o próximo colega.
- Conclusão: o apresentador retoma os principais pontos abordados durante a exposição (recapitulação). Pode ainda apresentar a opinião geral do grupo sobre o que foi discutido.
- Encerramento: agradecimentos finais. É quando o grupo se põe a disponibilidade para tirar possíveis dúvidas.

GRADE DE AVALIAÇÃO

CRITÉRIOS	ESTÁ OK	DEVE MUDAR
1. Apresentação/Abertura <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentos iniciais • Apresentação do tema • Apresentação da sequência do seminário 		
2. Exposição <ul style="list-style-type: none"> • Domínio do assunto • Passagem para outro colega 		
3. Conclusão <ul style="list-style-type: none"> • Retomada dos pontos principais 		
4. Encerramento <ul style="list-style-type: none"> • Agradecimentos • Abertura p/ sessão de perguntas 		
5. Qualidades do gênero oral <ul style="list-style-type: none"> • Postura adequada • Linguagem adequada • Entonação 		
6. Tempo		

Quadro 3 - Grade de avaliação de SD de gênero oral: seminário**MÓDULOS**

Confecção dos módulos de acordo com o que foi observado na apresentação da produção inicial e avaliado na grade acima. A quantidade de módulos varia com a necessidade dos alunos para a aprendizagem do gênero estudado.

Dentre tudo o que foi exposto até aqui, sobre o ensino de gêneros por meio da sequência didática, algo pode, ainda, causar certo desconforto para o professor que está habituado com um ensino mais tradicional e que focaliza muito mais o ensino de regras e normas, em detrimento da livre produção textual, que objetiva uma ampliação dos domínios discursivos dos alunos. Cabe, então, uma discussão acerca do lugar da gramática, dentro dessa proposta educacional.

3.2 - O LUGAR DA GRAMÁTICA

No decorrer deste estudo, muito já se falou sobre o modo como as escolas têm ensinado gramática, como renegam ao texto seu valor interativo e comunicativo, pois só o utilizam como mero pretexto para o ensino de regras gramaticais. Será apresentada, nesta seção, uma visão diferente do ensino da gramática, um enfoque diferenciado, que visa a um ensino mais engajado, atenuado com as propostas atuais de educação, e que assuma um caráter mais epilinguístico e, esteja, de fato, a favor de uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Primeiramente, existem, como se sabe, muitas nomenclaturas para definir o que é *gramática* – normativa, prescritiva, gramática de uso, etc. – mas, em geral, todas subentendem a mesma ideia, *norma* ou *regra*. É como se a gramática fosse um grande manual de leis, que rege a língua, que diz como se deve falar, que impõe as noções de *certo* e *errado*. E toda esta gama de significados causa muitas dificuldades para alunos e professores, que tentam seguir essas “leis”.

De fato, não há como se retirar do conceito de gramática a noção de normatização, de regras, contudo, o modo como se vai analisar e mesmo *usar* essas regras, é que vai fazer toda a diferença no ensino.

Existe, por conta do modo tradicional e agressivo com que as escolas impõem o ensino da gramática, uma grande convergência de opiniões para a extinção do ensino de gramática, como aponta Neves (2013), “[...] é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele vem se reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si por si [...]” (p.18). Entretanto, a importância do ensino de gramática é incontestável, pois, se o que se quer é levar os alunos a realizarem ações linguísticas diferenciadas, que dominem gêneros e produzam textos coerentes, é óbvio que o saber gramatical se faz necessário. Mas, que tipo de *saber*?

Atualmente, muitos estudiosos têm se empenhado na pesquisa e no desenvolvimento de trabalhos que discutem o modo equivocado como as escolas vêm ensinando gramática, procurando sugerir meios de realizar um ensino menos tradicionalista e mais eficiente para a aprendizagem dos alunos. São visões atuais e críticas que, assumindo uma postura mais interacionista (em alguns casos), discutem usos e formas da língua, ocorrências e casos, estabelecendo parâmetros entre o que vigora dentro e fora das escolas, na atualidade, sem deixar de mencionar, é claro, o que é tradição (mas sem impô-la).

Alguns desses trabalhos são de autoria de Neves (2013), Neves e Casseb-Galvão (2014), Antunes (2007, 2014), Bortoni-Ricardo (2014), Vieira e Brandão (2013), Castilho e Elias (2012), Perini (2003, 2010); entre outras obras, desses e de outros estudiosos da língua, que demonstram um interesse real em desmistificar e facilitar o ensino da gramática nas escolas.

Atrelar o ensino de gramática a uma perspectiva textual é mostrar ao aluno como, de fato, a língua funciona; pois se assume realmente uma abordagem funcional, a partir de textos que são produzidos por falantes reais.

É nesse sentido que se propõe este trabalho, de que se produza um ensino que parta de textos reais e concretos e, por meio deles, se possa desvendar os mistérios da língua portuguesa, utilizando a gramática como aliada para a compreensão dos alunos, e não como fórmula abstrata.

Perini (2010), ao discutir a ineficiência do ensino de gramática nas escolas, conforme vem sendo feito, relaciona uma série de sugestões para que se chegue a resultados mais expressivos nesse tipo de ensino, levando em conta principalmente, a abertura de espaços para se questionar a ocorrência ou não de certas estruturas da língua³⁷. Segundo o autor, é preciso que se atribua à gramática um *status* de ciência, e como tal, passível de pesquisas, de análises e verificações, de experimentações e claro, questionamentos; para ele “a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real” (p. 37).

Para Perini, a gramática deve se encaixar no rol de disciplinas úteis para a vida dos alunos, que seja, assim como a ciência, uma possibilidade para o desenvolvimento do

³⁷ Por exemplo, se alguém fala “me empresta o lápis”, iniciando a oração com o pronome oblíquo (o que fere os preceitos da gramática normativa), como posso dizer que tal ocorrência não existe, se alguém acabou de dizê-la? É necessário verificar a natureza de tal ocorrência, e analisar sua função, para que o aluno compreenda sua circunstância de realização, para enfim julgar se é adequada àquele contexto de fala ou não.

pensamento do aluno, da observação isenta e cuidadosa dos fatos, bem como do respeito a estes.

[...] é preciso trabalhar com gramática como se trabalha com as ciências em geral [...]: abandonar de vez falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita. Ou seja, reformular os objetivos do estudo de gramática, reposicionando-o e redimensionando-o de acordo com esses objetivos. Por exemplo, não faz sentido insistir no ensino de gramática a alunos que nem sequer têm domínio básico da língua padrão. Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer. [...] (p. 39)

Adotando-se ou não uma nova determinação para a gramática, o importante é vê-la como um meio de ensino da língua, e não como a língua em si, pois como lembra Castilho (2012), “a língua é mais que sua gramática” (p.37).

Buscando essa nova postura para o ensino de língua materna, muitas outras linhas da linguística geral têm contribuído significativamente para a utilização de uma gramática mais contextualizada, que parta do ensino de textos e considere os contextos de produção e de uso da língua; uma dessas vertentes da linguística geral é a Sociolinguística, que aborda, por exemplo, a classificação das ocorrências linguísticas (variação) a partir de contínuos de urbanização, oralidade e letramento e monitoração estilística, que consideram o contexto de fala ou de escrita³⁸.

Cada uma dessas contribuições representam elementos novos que surgem para situar mais adequadamente o ensino de língua materna, de modo a incluir o aluno no processo de aprendizagem enquanto agente de sua própria linguagem, e produto dela.

De modo geral, o que se quer é uma contextualização da gramática e, nesse sentido, Antunes (2014) defende essa nomenclatura para a *nova* gramática que se deve ensinar, uma *gramática contextualizada*. Segundo a autora, “gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (p. 47).

Essa gramática a serviço da língua compreende uma nova perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou, segundo Antunes, uma estratégia de investigação do componente gramatical do texto, suas funções, valores e efeitos, dentro da produção verbal, escrita ou falada. Em outras palavras, leva-se em conta a ocorrência dos fatos gramaticais a partir dos

³⁸ Ver mais sobre os contínuos em Bortoni-Ricardo 2004.

seus contextos de realização, pois assim, constituem, realmente, atos da linguagem humana concretos.

Dessa maneira, toma-se o texto como objeto de estudo e, a partir dele, passa-se a investigar, analisar e avaliar as ocorrências gramaticais, dentro de uma concepção interacionista da língua, que envolve todos os participantes do processo comunicativo. Na verdade, a autora lembra ainda que, “no uso ordinário da interação verbal, toda gramática é contextualizada, quer dizer, está integrada, de forma indissociável, num complexo de ações e escolhas” (p.46); sendo assim, a gramática, vista de forma contextualizada, não corresponde a uma característica específica da gramática, e sim, a uma escolha metodológica, um *como agir* sobre os fatos gramaticais.

A gramática, em seu sentido lato, subtende um conjunto de regras e normas que prescrevem a língua; mas, analisar ou estudar a língua, a partir somente desses preceitos normativos significa excluir todas as ocorrências que fogem a eles e, conseqüentemente, excluir seus falantes, que são a grande maioria da população que se utiliza da língua portuguesa³⁹. Em consequência disto, restringe-se o ensino de língua a essa única variedade, privando o aluno de conhecer sua língua em sua totalidade.

Esse tipo de atitude excludente (e preconceituosa) marginaliza alunos que, incompletos do domínio de tais normas, acabam por julga-se incapazes de produzir bons textos e ler com proficiência. Isso ocorre também, porque o principal direcionamento das aulas de língua portuguesa é o repasse de regras gramaticais, de atividades metalinguísticas, como suposto meio de levar o aluno a ler e escrever bem; ora, se o aluno não consegue aprender essas regras, logo se julgará incapaz de produzir textos e compreendê-los.

Por outro lado, quando assume-se uma atitude responsiva de ensino, que leva em conta a descrição da língua dentro de suas ocorrências concretas, o aluno não só passa a compreender como a língua funciona, como também a fazer suas escolhas linguísticas, que se realizam dentro de uma consciência de interação, considerando o contexto e seus interlocutores.

Desse modo, Antunes indica qual o objetivo pretendido com o desenvolvimento de uma gramática contextualizada nas escolas:

³⁹ Diz-se isso porque, em geral, a grande maioria das gramáticas normativas utiliza, na demonstração de suas regras, exemplos de textos, ou melhor, de trechos de textos, oriundos da literatura canônica, ou de discursos de oratória, ou simplesmente, frases criadas por seus autores; desconsiderando (e até condenando) qualquer ocorrência linguística mais simples, própria dos falantes que não dominam as regras expostas, e que nem têm contato com esse tipo de texto.

Nada mais, nada menos que: *a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro e microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem* e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido. (p. 46-47) – grifos da autora

A autora reforça ainda que esse tipo de abordagem (contextualizada), deve partir do texto, visto em seu sentido global, levando em consideração todas as suas especificidades de gênero: *eixo temático, suporte, características específicas, propósitos comunicativos, os interlocutores, estilo*, etc; e nunca proceder à segmentação, ou seja, ao isolamento de itens do texto, como se fossem algo totalmente independentes, dotados de um significado autônomo. Para Antunes, “a relevância dessa gramática contextualizada está, exatamente, na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos (p. 47)

Com isso, pode-se concluir que, um ensino de língua eficiente utiliza *sim* a gramática, mas dentro de uma atitude contextualizada, que inclui os alunos no processo de aprendizagem, partindo do texto e, enfocando assim o ensino de gêneros.

No que se refere à execução dessa proposta por meio das sequências didáticas, a dúvida do professor pode recair sobre o momento em que deve incluir o saber gramatical em seus módulos. Para responder a essa questão é necessário que se considere, primeiramente, o momento de execução das aulas, as situações reais de ensino.

As atividades com os textos permitem ao docente assumir qualquer postura gramatical, desde que ambientada no todo; desse modo, até os *desvios* cometidos pelos alunos podem servir de ponto de partida para o ensino de uma regra gramatical. Deve-se atentar, porém, para as especificidades dos textos, seu contexto de produção, seus interlocutores, suporte, ou seja, para as características do gênero em si, para que fique claro para o aluno, porque se deve ou não utilizar aquela determinada estrutura gramatical.

As oportunidades de ensino surgem de acordo com as necessidades linguísticas dos alunos. Entretanto, o professor não deve esperar somente por essas oportunidades, pois, como lembram Dolz e Schneuwly (2004), “é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (p. 97); mas, esse momento reservado ao ensino de gramática refere-se à realização de atividades de caráter epilinguístico, e não ao modelo tradicional que só enfoca a metalinguagem.

Nesse sentido, cabem também, momentos destinados ao ensino de ortografia, pois a familiarização dos alunos com questões de fonética e fonologia lhes permite pensar sobre as ocorrências da língua e, é inegável a importância que um texto com um bom desempenho ortográfico apresenta.

Para a correção ortográfica as atividades de reescrita são muito eficientes, e podem ocorrer, inclusive, na passagem da primeira à produção final, durante a execução das sequências didáticas.

Enfim, o que se defende aqui, é a utilização da gramática em sentido amplo, dentro do texto, servindo a tudo que gere investigação da língua, pois acredita-se que, a partir do momento em que se pensa sobre a linguagem, o aluno conscientiza-se de sua funcionalidade e, conseqüentemente, passa a agir de modo mais coerente e eficiente sobre esta.

O ensino de gramática é muito importante para a aprendizagem da língua, mas não é o único instrumento para se chegar a isso. Há de se considerar a gramática que o aluno já traz de casa, que já vem internalizada e é eficiente para seus usos, e, a partir dela, apresentar a gramática mais estruturada da língua, dentro de uma perspectiva interacionista, que sempre considere as situações concretas de comunicação.

Neves (2013), reiterando os estudos de Rosenblatt (1967), afirma que

[...] até pela pressão social por preservação de identidade, há lugar para o estudo da língua-padrão na escola. Mas, na avaliação final, a única certeza é a de que temos de ir da **língua** – da linguagem – para o **padrão** (isto é, do **uso** para a **norma**), e não do **padrão** para a linguagem e para a **língua**, que é o que numa visão acrítica se tem feito. (p. 22)

A gramática que se deseja para a escola deverá sempre estar vinculada aos processos estruturais da língua, mas deve focá-los a partir de sua funcionalidade dentro do texto, e do seu contexto de produção.

3.3 - QUE GÊNEROS ENSINAR NA ESCOLA?

Depois dos esclarecimentos dados sobre o trabalho com os gêneros e sobre o trabalho com a gramática, a partir de uma postura mais contextualizada, cabe agora discutir quais gêneros ensinar na escola.

Primeiramente, é importante dizer que, devido a seu caráter social e emergencial, os gêneros não podem ser delimitados em termos de quantidade, então, qualquer escolha que se

faça, em um determinado período, pode (e deve) ser repensada com o tempo, pois, uma vez que os gêneros surgem em função da necessidade comunicativa do homem, gêneros novos podem surgir a qualquer momento e, pode haver a necessidade de uma reorganização nas escolhas feitas para o ensino.

Nesse sentido, reconhece-se que uma das necessidades de todo sistema de ensino é a elaboração de um currículo escolar, o qual poderia apresentar melhores resultados para as escolas se fossem elaborados por elas; essa, inclusive é a orientação dos PCN, já em sua introdução (p.51, 1998). Entretanto, o que ocorre na maioria das vezes, é uma determinação superior, geralmente das secretarias estaduais ou municipais de educação, que acabam por contemplar uma totalidade (em termos), mas não atendem as escolas em si.

O que se tem na realidade, em muitas escolas, não é um currículo escolar, mas a organização de um conjunto de conteúdos didáticos que devem ser ensinados, os quais, como já se disse anteriormente, são elaborados, basicamente, sob à luz dos preceitos da gramática normativa, como se pode comprovar no quadro a seguir, retirado das orientações curriculares da escola Gasparino Batista da Silva.

1º BIMESTRE	3º BIMESTRE
Leitura, interpretação e produção textual.	Leitura, interpretação e produção textual.
- Período Composto	- Concordância nominal.
- Orações coordenadas e classificação (revisão)	-Concordância verbal.
- Orações subordinadas substantivas	- Orações subordinadas adverbiais
2º BIMESTRE	4º BIMESTRE
Leitura, interpretação e produção textual.	Leitura, interpretação e produção textual.
- Orações subordinadas adjetivas	- Regência nominal e verbal.
- Denotação e Conotação	- Emprego da crase
- Figuras de linguagem	- Colocação pronominal
- Noções de versificação (soneto, verso, rima e estrofe, sílaba poética)	- Orações reduzidas

Quadro 4 - Conteúdo programático do 9º ano/8ª série, da Escola Gasparino Batista da Silva – Ano: 2014

As orientações dadas a respeito do trabalho com os textos passam apenas pela determinação de um dos conteúdos: *leitura, interpretação e produção textual*; sendo a indicação desse tipo de “conteúdo”, apenas uma vez a cada bimestre.

Em vista disso, os professores tornam-se reféns do conteúdo, lutando a todo custo para contemplá-lo, mesmo que em alguns casos esses conteúdos não acrescentem nada para a aprendizagem dos alunos. Em algumas situações, a preocupação com o cumprimento desses

conteúdos é tanta, que o docente chega, muitas vezes, a repassá-los sem a preocupação de haver a aprendizagem por parte dos alunos, só para constar no caderno destes.

Todavia, o que está sendo proposto aqui, é um instrumento de ensino que, tendo nos gêneros textuais seu objeto de ensino, possa contemplar os conteúdos gramaticais e as atividades de leitura e escrita dentro de uma perspectiva interacionista, que considere o aluno enquanto principal sujeito, junto ao professor, do processo educacional.

Então, não se deseja criar uma nova grade de conteúdos programáticos, que passe a atender exclusivamente o ensino de gêneros, mas sim, uma indicação de gêneros que venham suprir as necessidades comunicativas dos alunos e, inserir os conteúdos gramaticais dentro da noção de texto, nos princípios e objetivos de sua construção. Ou seja, a base do ensino deverá ser o texto (oral e escrito), e todos os elementos necessários (seja de fundo gramatical ou não) para a compreensão deste, bem como para a sua construção por parte dos alunos.

Para isso, levando em consideração as observações de Dolz e Schneuwly (2004) e Dolz, Gagnon e Decânio (2010), que embasam muitos estudos e projetos sobre o ensino dos gêneros, tem-se a proposta do *agrupamento de gêneros*.

Os agrupamentos de gêneros correspondem à organização de vários gêneros, feita a partir das características comuns que eles possuem pois, apesar de apresentarem certas particularidades, é possível realizar o agrupamento a partir das regularidades linguísticas e das adaptações que venham a ser feitas.

Os agrupamentos devem obedecer a três critérios básicos, que visam a progressão do ensino (seja por séries, anos ou ciclos). Para que os agrupamentos possam ser inseridos na didática escolar, é necessário que eles

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 101)

Com base nesses três critérios, os autores criaram um quadro que sugere o agrupamento de gêneros, o qual é centralizado a partir das características comuns dos gêneros que, apesar da junção aproximada, permite a exploração das peculiaridades de cada gênero.

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiano
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção dos saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras do jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 3 – Aspectos tipológicos (*ibid*, p. 102)

Os autores lembram ainda que, o quadro acima é apenas uma sugestão, e portanto, passível de reorganização e outras escolhas.

O agrupamento proposto contempla tanto gêneros orais quanto escritos. A escolha dos gêneros sugeridos leva em conta a diversidade destes, sua recorrência contextual, dentro e fora da escola, e a importância que apresentam para a vida dos alunos.

Segundo Dolz, Gagnon e Decânio (2010), o agrupamento de gêneros, além de permitir o contato dos alunos com uma diversidade considerável e necessária de textos, possibilita também o trabalho com práticas sociais, e a conscientização crítica sobre os usos e funções dos gêneros, o que situa os alunos no processo de aprendizagem. Para eles, “a construção de um modelo didático de gênero envolve a identificação das dimensões ensináveis que podem gerar atividades e sequências de ensino” (p. 47)

Em suma, independente da organização que se faça para o agrupamento dos gêneros, é preciso que se considere as finalidades sociais do ensino, assim como as necessidades

linguísticas dos alunos (orais e escritas), as características tipológicas sobre os gêneros, que já são de domínio dos alunos ou não, e, as demais especificações necessárias para a aquisição de todo conhecimento linguístico dos alunos.

Desse modo, na tentativa de adaptar a sugestão dos autores citados à realidade escolar do município pesquisado, que serve de base para esta análise, será apresentada uma sugestão de agrupamento de gêneros, que assim como a proposta de Dolz e Schneuwly, segue o princípio do agrupamento correspondente às características em comum dos gêneros, ou seja, as capacidades dominantes da linguagem, sendo: *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações*. Tal postura é adotada por acreditar-se que essa divisão contempla algumas das capacidades mais importantes da comunicação.

Sendo assim, têm-se as seguintes sugestões:

- Narrar: *fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de enigma, adivinha, piada, crônica literária, conto, parábola, romance, novela, conto de fadas;*
- Relatar: *diário íntimo, anetoda ou caso, autobiografia, notícia, reportagem, histórico, biografia, crônica social, crônica esportiva;*
- Argumentar: *diálogo argumentativo, carta de reclamação, carta de solicitação, resenha, artigo de opinião, debate regrado, discurso de defesa, discurso de acusação;*
- Expor: *seminário, conferência, exposição oral (comunicação pública), palestra, resumo, relatório;*
- Descrever ações: *instruções de uso, regulamento, receita.*

As propostas de Dolz e Schneuwly (2004) e Dolz, Gagnon e Decâncio (2010) apresentam um número maior de gêneros para cada domínio discursivo; os que foram citados acima são os que melhor atendem a realidade e as necessidades dos alunos da escola pesquisada, entretanto, o caráter sugestivo da proposta possibilita a inserção ou retirada de alguns gêneros, ficando a cargo do professor tais escolhas, as quais devem ser analisadas de acordo com as particularidades de suas turmas.

Com relação à progressão do ensino, ou seja, o modo como os gêneros poderão ser ensinados no decorrer dos anos escolares, a ideia base é que um mesmo gênero pode ser aplicado em várias séries, o que determinará as especificidades do ensino serão os níveis de dificuldade que o professor irá explorar. O que se deve evitar é a repetição consecutiva dos gêneros, isso se consegue a partir dos níveis de complexidade exigido em cada série. É

importante, também, que haja sempre uma variação entre a natureza dos gêneros, orais e escritos, para que se contemple as várias realizações da língua.

O número de sequências para cada gênero também varia, dependendo do que for detectado nas produções iniciais dos alunos.

Dolz e Schneuwly lembram ainda que,

para adaptar o trabalho à realidade de sua turma, o professor deverá, por vezes, criar outras atividades ou modificar os textos de referência utilizados [...]. [Além disso] nem toda atividade de produção deve, forçosamente, dar lugar a uma aprendizagem tão sistemática quanto a que se tem em vista nas sequências, e que deve ser deixado um espaço para as atividades mais informais e menos exigentes em termos de tempo (p. 108)

De modo geral, as iniciativas devem partir do princípio de possibilitar uma melhor aprendizagem para os alunos, com atividades significativas e produtivas.

CAPÍTULO IV

AValiação e Perspectivas

A proposta descrita na presente dissertação vem sendo realizada na Escola Gasparino Batista da Silva, em Soure, neste ano letivo de 2015. Inclusive, a escolha dos gêneros que foram agrupados a partir dos domínios discursivos citados anteriormente, foi feita com o auxílio das professoras de Língua Portuguesa da escola, durante o planejamento anual, realizado em fevereiro deste ano.

A proposta foi apresentada, pela primeira vez, durante este planejamento, também denominado de Jornada Pedagógica, para todos os docentes da escola, quando, na oportunidade, pôde-se perceber o interesse de vários professores (de áreas diversas), em saber como funcionavam as sequências didáticas.

O momento foi oportuno por possibilitar a observação do conhecimento que cada docente tem sobre as orientações legais que suas disciplinas possuem; por exemplo, muitos não tinham conhecimento acerca das matrizes curriculares das disciplinas que ministram; bem como desconheciam (em partes), o caráter avaliativo das avaliações nacionais, suas características, os aspectos abordados nas provas e o efeito que seus resultados causam ao ensino.

Em outro momento, quando se passou a tratar especificamente do ensino de língua portuguesa (juntamente com os professores da cadeira), alguns questionamentos começaram a surgir.

Em primeiro lugar, como já era esperado e já até tratado aqui, questionou-se muito o lugar do ensino da gramática nesse tipo de proposta; depois, o caráter da proposta no que concerne à realização das sequências didáticas nas aulas (os professores a entendiam apenas como uma metodologia). E, por fim, os conteúdos programáticos que, para os professores, precisavam ser relacionados detalhadamente para poder serem cumpridos durante o ano letivo.

Depois de alguns encontros, onde foram tratados esses questionamentos, os professores passaram a construir seus próprios conteúdos, distribuídos de acordo com as séries. Os gêneros escolhidos nos agrupamentos foram distribuídos pelos anos escolares com base no nível de complexidade de cada um, por exemplo, as fábulas, agrupadas no domínio do narrar, ficaram atreladas ao sexto ano. Alguns gêneros também se repetiram em mais de uma

série, onde, respeitando-se o nível do aluno, serão enfatizados pontos mais complexos. Desse modo, mesmo havendo repetição de gênero em mais de uma série, o conhecimento será diferenciado, pois serão tratados pontos diferentes, determinados pelo nível de aprendizagem que os alunos já possuem.

Das seis docentes de língua portuguesa que fazem parte da escola, quatro participaram da organização dos conteúdos, a qual se baseou nos seguintes critérios: ênfase ao Interacionismo Sócio Discursivo como linha de pensamento, os gêneros como objeto de ensino, e as sequências didáticas como principal meio de realização das atividades de aprendizagem. Entretanto, ainda houve muita resistência em vários momentos, e muitas questões ainda precisam ser desmistificadas. Apesar disso, o trabalho foi iniciado e, após a realização das primeiras sequências, ou seja, das atividades com os primeiros gêneros, as professoras já apresentavam uma visão mais otimista em relação à proposta.

Assim como aconteceu durante a aplicação do modelo piloto, na turma de 8ª série no ano de 2014, os alunos demonstraram um maior interesse nas aulas e um avanço considerável nas produções (comparando-se a primeira às finais).

Infelizmente, o trabalho foi interrompido em razão de uma paralização trabalhista dos professores, iniciada no final de março, praticamente a um mês depois do início do ano letivo, tendo se alongado até início de junho, e em razão disto, não se pôde continuar com a execução da proposta.

Entretanto, de modo geral, com base nos resultados que já foram colhidos, já se pode dizer que a utilização da proposta é válida e, dentre a atual situação em que se encontra o ensino na referida escola, constitui uma importante ferramenta para que se obtenha uma melhor qualidade educacional.

O ensino de gêneros por meio das sequências didáticas possibilita uma maior aproximação entre alunos e professores, permite aos alunos atuarem concretamente no processo de ensino e aprendizagem, assim como, possibilita, aos professores, terem um real conhecimento acerca dos saberes e necessidades dos seus alunos.

Sobre uma proposta curricular que adote os gêneros como objeto de ensino, Rojo (2000), enfatiza a necessidade de se observar três fatores fundamentais: “a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais [...]; a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos [...] [e] a formação inicial e continuada de professores e educadores” (p.28).

Contudo, muitas dificuldades ainda precisam ser sanadas, principalmente em relação à concepção que os professores têm do ensino atual. Desse modo, uma última sugestão que se faz, é a respeito especificamente da *formação dos professores*.

No decorrer deste trabalho, muito se falou sobre a postura dos professores diante da perspectiva atual do ensino, levando em consideração as recomendações da legislação vigente (LDB, PCN, PNAIC, etc.), as avaliações nacionais (ANA, SAEB, ENEM), etc. E, no geral, pelo menos nas escolas do município de Soure, percebe-se que muitos educadores desconhecem ou não consideram tais informações quando colocam em prática suas atividades em sala de aula.

Não se quer com isso, dizer que os professores são desinteressados ou negligentes, muito pelo contrário; mas que, se lhes faltam tais conhecimentos ou informações, é dever dos órgãos competentes e responsáveis prestar esses esclarecimentos e, em contra partida, os professores também buscarem sempre novas atualizações profissionais.

Sabe-se que os impedimentos para isso são muitos, falta incentivo por parte de muitos governos (estaduais e municipais), e até mesmo das escolas, pois quando o professor se empenha em realizar um investimento em sua formação, muitas vezes vê-se limitado pela escola em que trabalha.

Enfim, são casos e casos, e não se vai entrar no mérito da discussão, mas, o que se deseja enfatizar é a importância de uma formação continuada para todos os docentes, seja de língua portuguesa, ou de qualquer outra área de ensino. Contudo, muitas vezes, o problema é ainda mais profundo, tendo origem desde a graduação.

Além das dificuldades inerentes [ao] trabalho pedagógico, temos de considerar também que a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas. (Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, 2010, p.17)

Segundo essas autoras, um dos grandes problemas relacionados à formação de professores é quando, ainda na graduação, enfatiza-se mais o conhecimento teórico que o conhecimento prático. Existe, nesse sentido, uma supervalorização do conhecimento teórico, o que não é suficiente quando o professor em formação passa a colocar em prática o que estudou; existem situações em que só o trabalho efetivo em sala de aula dará ao professor o conhecimento necessário para aprimorar sua didática e sua prática, ou seja, sua atuação enquanto professor.

O que acontece, porém, é que, durante a formação inicial, os professores graduandos não realizam atividades de domínio prático. Seria interessante se, a exemplo do período de residência médica, os professores em formação também pudessem passar um período (um ano letivo talvez), em sala de aula, atuando como auxiliares dos professores titulares, para se habituarem com a realidade com a qual lidarão no futuro e, com a realidade escolar que, na grande maioria das vezes, não vem descrita nos livros.

Nesse sentido, as autoras, fazem referência à pesquisa do norte-americano Martin Carnoy (2009), que faz sérios indicativos acerca da fragilidade da formação dos professores brasileiros para o efetivo trabalho em sala de aula, atribuindo a este fato, a justificativa para os principais problemas educacionais do Brasil.

As considerações de Carnoy indicam que as faculdades que ofertam licenciatura (Letras, Pedagogia, Matemática, etc.), valorizam muito a teoria, e acabam formando não professores, mas teóricos que tendem a repassar a seus alunos os conteúdos da gramática normativa, sem nenhuma criticidade (Martin Canoy, Veja.com. Edição. 2132 - 30/9/09)

O ponto chave para os professores em formação inicial ou continuada talvez seja conseguir aplicar na prática a teoria que adquiriram, de modo a promover um ensino coerente com as necessidades dos alunos. No caso da língua portuguesa, especificamente, um ensino que focalize atividades epilinguísticas, que demonstrem a funcionalidade da língua.

Mas, quando já se passou pela graduação e já se enfrentam as primeiras dificuldades da efetiva docência, o que resta fazer?

Primeiramente, dar continuidade à formação com cursos de aperfeiçoamento, eventos especializados, cursos de especialização (*lato e stricto sensu*), e estudos individualizados, por meio de leituras específicas de autores especializados. Claro que, para isso, é necessário que haja interesse por parte dos docentes e facilidades por parte das política públicas, o que, eventualmente, acontece em partes.

Kleiman (2005), ao tratar sobre a formação do professor, reconhece a atual importância que inúmeras pesquisas e estudos vem dando a este assunto, atribuindo a esta ação uma possibilidade de se melhorar os diversos problemas da escola pública.

A formação do professor transformou-se em objetivo prioritário de um bom número de programas de pesquisa e de ação no governo e na universidade nos últimos anos. Acredita-se que parte do enormes problemas que assolam a escola pública brasileira será atenuada, e até remediada, em decorrência de uma formação renovada desse profissional. (p. 203)

A autora considera que um ponto fundamental para essa renovação do profissional das letras é a sua *concepção identitária*, fruto do processo de formação dos professores, que se constrói não só com o conhecimento teórico adquirido na academia, mas também, com a prática de sala de aula, ainda na graduação, para que o futuro professor possa compreender como o seu conhecimento conceitual se realiza dentro da realidade educacional.

De modo geral, é importante que, além da relação teoria e prática, o professor esteja constantemente se atualizando, buscando novas ideias e produzindo suas próprias teorias, ou melhor, sendo autor de seu próprio material (um material consistente e com uma boa base teórica). Além disso, que este professor leve sempre em consideração o principal agente do processo educacional, o aluno, que vem para a escola já com uma gama de conhecimentos, que podem (e devem) muito bem ser aproveitados em sala de aula.

No que se refere mais especificamente ao que esta dissertação apresenta e propõe, que é a incorporação dos gêneros textuais como objeto de ensino para a escola pesquisada⁴⁰, algumas considerações devem ser feitas.

Para o professor que deseja incorporar o ensino de gêneros em sua prática docente, é necessário que algumas concepções se façam presentes em sua formação, na verdade, todas as que foram tratadas no decorrer deste trabalho, como: a teoria sócio interacionista, os gêneros do discurso e as sequências didáticas, bem como as informações pertinente às recomendações que os documentos oficiais fazem a respeito do ensino de gêneros e, o modo como costuma-se abordá-los nas avaliações nacionais.

Segundo Ferreira, Rodrigues e Leal (*apud* Gomes-Santos, Bentes e Almeida 2014), de modo geral,

Para um trabalho como base nos gêneros, é necessário que o professor tenha uma formação inicial consistente e uma formação continuada efetiva, a fim de que esteja apto, seja para a escolha dos gêneros a serem trabalhados, seja para a produção de sequências didáticas adequadas às suas possibilidades institucionais e estruturais de trabalho, ou, e, sobretudo, para a opção para a escolha política, ideológica, acadêmica de adotar este novo, e ao mesmo tempo velho, objeto de ensino (p.80)

As autoras recomendam ainda que, um dos requisitos básicos para essa postura de ensino, por parte dos professores, é o tipo de filosofia educacional que ele vai adotar.

⁴⁰ Havendo a possibilidade de se estender a outras escolas também.

Defendemos que um pressuposto essencial para o desenvolvimento de uma prática docente desta natureza é a adoção de uma concepção interacionista da linguagem, uma vez que produzir práticas de linguagem situadas implica necessariamente convocar o heterogêneo, a variabilidade, a polêmica, a criatividade, a alteridade, a complexidade, a postura do sujeito mediante a linguagem, a sociedade, a vida e a cultura. (p. 89)

Desse modo, é necessário que se tenha um conhecimento teórico que possa dar suporte às práticas educacionais que apresentam uma postura interativa entre o conhecimento e os sujeitos que farão uso deste; sendo assim, o ensino se tornará mais eficiente e palpável, representando um melhor desenvolvimento intelectual para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua materna, atualmente, constitui-se em uma das grandes preocupações das políticas públicas nacionais, pois representa um dos principais itens por meio do qual se pode almejar a melhoria da qualidade de ensino do país. Entretanto, apesar dos consideráveis avanços que muitas iniciativas, públicas e privadas, têm apresentado, ainda há muita coisa a se fazer.

Dentre estas muitas coisas, está a necessidade de se incorporar uma concepção de língua menos distante da realidade diária do aluno. Isto não significa que não se vai ensinar a gramática ou a norma culta. Significa sim que a língua formal será ensinada por meio de estratégias menos díspares da realidade linguística do usuário da língua.

A presente dissertação apresentou uma discussão que, apesar de não ser inovadora, é bastante interessante e pertinente frente aos dados e iniciativas atuais em relação à educação nacional.

Atualmente, o ensino brasileiro passa por diversas ações de incentivo, tanto para a educação básica quanto para a superior, mas os resultados ainda estão longe do esperado. Deseja-se elevar os níveis de alfabetismo dos brasileiros, melhorar os índices de proficiência em leitura e escrita, diminuir o número de alunos com distorção idade/série, entre outras coisas, mas, nem sempre tais ações chegam à todas as escolas.

Neste caso, é interessante que toda e qualquer iniciativa que possa vir a colaborar para a melhoria do ensino parta da própria sala de aula, mesmo que se proponha a mudar apenas uma realidade (uma comunidade escolar). É neste sentido que esta dissertação de mestrado profissional se propõe, em, com base em uma pesquisa *in loco* (no caso, a Escola Gasparino Batista da Silva), apresente uma alternativa de ensino para que a realidade daquela escola possa melhorar.

Claro que, visto dentro de um âmbito global, é algo mínimo, mas, tendo em mente que cada esforço empenhado para a melhoria de uma escola é extremamente válido, a ação envolvida por trás desta pesquisa configura uma grande iniciativa para todas as escolas do município pesquisado, e, em especial, para a escola Gasparino Batista da Silva.

Neste sentido, dentre as discussões levantadas neste estudo, questionou-se o modo como o ensino de língua materna tem sido conduzido na maioria das escolas brasileiras, em face dos resultados das avaliações nacionais que indicam um baixo nível de competência linguística dos alunos.

Sabe-se que a língua de uma comunidade é seu principal meio de estabelecer a comunicação entre seus iguais; e tal língua é de domínio público, natural a todos os falantes de uma comunidade linguística (inclusive aqueles que detém algum tipo de deficiência física de audição ou fala, visto que dispõem de um sistema linguístico adequado às suas necessidades, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS).

Mas, apesar disso, o que parece estranho é que, em sendo a língua portuguesa natural a seus falantes nativos, como pode configurar uma das disciplinas que mais acarreta dificuldades de aprendizagem para os alunos nas escolas? Se se trata da língua materna de cada aluno, o que poderia explicar o fracasso do ensino de língua materna? Onde estaria o problema? Na língua, em sua modalidade formal? Ou no ensino dessa modalidade?

Em geral, isso se dá em razão do modo como os educadores, desde as séries iniciais, lidam com a língua que seus alunos já dominam, aquela que é de fato natural a eles, ouvida e reproduzida de acordo com seus ambientes de convívio. Essa variedade de língua não é agramatical, ela comunica e, mesmo que apresente falhas (do ponto de vista da gramática normativa), serve muito bem às necessidades comunicativas de seus falantes. Além disto, o ensino de língua materna não pode ficar limitado à sua variedade popular, ou à sua variedade mais formal. O ensino deve capacitar o falante a usar as diversas modalidades de língua.

Geralmente, quando os alunos iniciam sua vida escolar, deparam-se com uma realidade linguística diferente da sua, onde, primeiro, precisam aprender que aquilo que falam pode também ser escrito, mas nem sempre os sons que reproduzem correspondem aos símbolos que devem utilizar na escrita. E, a partir disso, inicia-se uma série de aplicações (e, por vezes, imposições) de regras e normas que, cada vez mais, distanciam os alunos da língua que dominam. Entretanto, eles não param de utilizá-la; em casa, no convívio familiar e em outros ambientes, os alunos continuam a se valer da língua que dominam, e entram em choque quando lhes é cobrada a utilização da língua que a escola ensina.

Isso acarreta diversos problemas, pois, apesar de os professores buscarem ensinar a seus alunos as regras da gramática normativa, os mesmo não a veem como algo útil para a sua vida, e, talvez, por essa razão, não se empenhem em aprendê-la e exercitá-la.

O que se quer dizer com isso é que um ensino que priorize apenas as regras gramaticais exclui os alunos que não as dominam e, conseqüentemente, atrasa a aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ao professor de língua materna de todos os níveis de ensino assumir uma postura mais consciente e engajada, que promova a aprendizagem dos alunos a

partir do conhecimento que eles já trazem de casa e, possam, paulatinamente, introduzir novos conhecimentos, sem desmerecer o domínio linguísticos dos alunos. Esse tipo de postura aproxima mais alunos e professores, pois proporciona uma interação maior, até mesmo porque, utiliza os conhecimentos que os alunos já possuem, mostrando uma aplicabilidade destes dentro do processo de ensino e aprendizagem.

O que se precisa fazer é conscientizar os alunos de que a língua possui diversas variedades linguísticas, e que cada uma possui seu valor, dependendo do momento em que se faz uso dela. É preciso levá-los a pensar a língua, questioná-la, teorizá-la e refleti-la; uma vez que o aluno se vê enquanto criador de seu discurso, passa a usá-lo com mais consciência, pois aprende também a considerar o seu interlocutor, a pessoa a quem se dirige no ato da comunicação.

O trabalho com a linguagem não é algo fácil, nem para quem ensina e nem para quem aprende, mas é extremamente necessário durante o processo de aprendizagem da língua, porque é ele que faz com que o falante produza textos, sejam orais ou escritos, capazes de reproduzir seus pensamentos e realizar atos de comunicação significativos. O trabalho com a linguagem possibilita ao falante seu convívio em sociedade.

Contudo, tal trabalho precisa ser realizado de modo consciente, com princípios sociais atrelados aos conceitos e regras gramaticais, para que não perca seu sentido, pois, um falante que tem domínio de sua língua, dentro de sua variabilidade, é capaz de utilizá-la em diversas situações comunicativas, das mais informais às mais formais. Sendo assim, acredita-se que, o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos possibilitará o aprimoramento de sua competência discursiva, para que se tornem não só leitores proficientes, como também bons produtores de textos (orais e escritos); e que compreendam o valor do papel que desempenham junto à sociedade.

Todavia, para que se chegue a este ponto no ensino de língua materna, é necessário que a escola crie condições para que tanto alunos quanto professores reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de escolarização e socialização, a fim de que possam agir sobre (e com) eles, transformando-os continuamente, em ações e atitudes, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam.

Nesse contexto, pode-se considerar como trabalho de linguagem, a ação de proceder à escolha prévia e planejada de elementos específicos a serem utilizados na construção de um texto, a fim de que este transmita a ideologia de quem o elabora e, além disso, alcance o objetivo de convencer o leitor ou ouvinte acerca daquilo que está sendo enunciado. Assim

como, a reflexão sobre o que foi dito, a verificação do alcance dos objetivos pretendidos e a qualidade da produção.

O conteúdo proposicional de uma enunciação é aquilo que realmente é dito, desse modo, a produção de um texto demonstra as intenções, os sentimentos e as atitudes do enunciador em relação a sua linguagem, a qual pode ser expressa por meio de diferentes recursos linguísticos, e cabe ao professor abrir o caminho para seus alunos nessa busca. Um desses caminhos é a realização de atividades que enfoquem a produção textual, leitura reflexiva, reescrita de textos, e atividades de gramática dentro de uma postura epilinguística, que, atreladas a uma concepção interacionista de linguagem, ajudam o aluno a se estabelecer no processo de pensar e repensar sobre o que foi dito, ou seja, de refletir sobre a linguagem.

É nesse sentido que se precisa reforçar que o que é dito tem várias configurações ao ser enunciado, desvendando que esses inúmeros formatos permitem àquele que recebe a mensagem inferir conhecimentos, adicionar elementos, criar imagens, repensando o foco do texto, mobilizando os conhecimentos prévios para o entendimento global do enunciado. Então, é pertinente que, no processo de ensino e de aprendizagem, seja praticada a reflexão sobre a língua dentro das salas de aula, abordando as suas implicações no discurso do falante e na concepção do seu interlocutor. O ensino de língua materna deve, também, privilegiar a utilização da língua em situações reais de uso, sendo elas tanto formais quanto informais.

Desse modo, o ensino de língua não será um mero repasse de regras. Mas para isso, o professor precisa saber lidar com as marcas linguísticas que contribuem para a criação de um estilo para o aluno, o que é alcançado quando se utiliza a gramática como ferramenta para o ensino, aplicando as regras para a construção de um sentido para o texto. Só assim a escola estará formando leitores, produtores de textos e cidadãos conscientes.

Mas, para que o ensino de língua materna chegue a este grau de eficiência, algumas questões muito importantes, que foram tratadas neste estudo, devem ser lembradas e levadas em consideração.

Primeiramente, que se considere, dentro das posturas educacionais que as escolas venham a assumir, que a ideia de que o aluno aprende a ler e a escrever apenas nas séries iniciais é infundada, ao menos, de acordo com a visão que se tem atualmente. Como foi discutido aqui, o período denominado de alfabetização é responsável pela aquisição das capacidades de codificar e decodificar os signos, ou seja, ler e escrever; mas, a conscientização desses atos se concretiza com as práticas de letramento, que fundamentam e incorporam as atividades mecânicas de codificação e decodificação. Ou seja, não basta ao

aluno apenas saber ler e escrever, é preciso que ele atribua sentido ao que está lendo e escrevendo, até porque, este processo está sempre em constante amadurecimento, não se findando ao término do ciclo da alfabetização.

Desse modo, acredita-se que, para que se alcance uma aprendizagem realmente significativa desde o início da vida escolar de um indivíduo, é necessário que o processo educacional se inicie com a aplicação dos meios de alfabetização, atrelados à noção de letramento, a qual deverá se estender em todos os anos escolares deste indivíduo, pois é o que vai lhe possibilitar a conscientização de que seu discurso possui significado e, portanto, tem um *que* e um *porquê*; ou seja, uma razão de ser.

Essa postura educacional se liga à filosofia interacionista da linguagem, que considera as relações existentes entre os interlocutores, seus objetivos e expectativas, e seu ambiente de comunicação.

Por essa razão, este trabalho apresentou como sugestão de trabalho, uma proposta baseada nos princípios do Interacionismo Sócio Discursivo, e que considera o texto como principal objeto de ensino, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa.

Estudar os textos, dentro da concepção interacionista, permite aos alunos a conscientização dos valores que suas escolhas têm. Quando se optar por um determinado gênero textual, não se faz uma escolha aleatória, existe, por trás dessa ação, uma postura responsiva e capaz de realizar os objetivos linguísticos do falante. As escolhas feitas por eles são fruto de sua vontade discursiva, que é construída a partir da postura criativa da língua, que se fundamenta desde o início de sua vida escolar, quando os alunos são incentivados por meio das práticas de letramento.

O ensino de gêneros é um dos meios que leva os alunos a assumirem suas posturas responsivas frente às capacidades linguísticas que desejam realizar, além de representarem uma crescente ação junto à concepção de que a língua evolui, assim como seus falantes.

E, para que esse ensino chegue aos alunos de modo eficiente e concreto, um instrumento bastante eficaz é a sequência didática, proposta por Dolz e Schneuwly (2004), que vem sendo reproduzida e adaptada por várias escolas. Sua eficiência e aplicabilidade ficaram comprovadas na demonstração da proposta didática apresentada neste trabalho que ora se encerra. A evolução dos alunos, apesar de singela, foi bastante significativa e o nível de satisfação dos docentes demonstra o quanto é válida a execução da proposta.

É claro que, o que foi apresentado aqui configura-se apenas como uma das propostas de ensino que podem ter resultado positivo, e como tal, é aberta a sugestões, modificações e

correções; além dela, existem, mundo afora, outras diversas propostas de ensino que se pautam no gênero como objeto de ensino, como os PDG (Projetos didáticos de gênero)⁴¹. Ademais, o importante é que sempre hajam novas ideias que possam vir a contribuir para a elevação da qualidade de ensino em nossas escolas.

E, tendo em vista isto, é válido ressaltar também, a importância da boa formação dos professores, inicial e continuada, pois é o que dará suporte para a construção dessas novas ideias e das posturas inovadoras que poderão fazer a diferença no ensino futuramente.

De modo geral, após todas as discussões que foram realizadas e debatidas aqui, a conclusão final a que se chega é que, o ensino de língua materna deve envolver atividades que visem o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso da língua em práticas sociais, ou seja, é necessário que ocorram práticas de letramento, não só na alfabetização (mas a partir desta), como em todos os níveis de ensino pelos quais passa uma pessoa. Percebe-se assim a importância de se ter um ensino desenvolvido dentro do contexto de práticas sociais de leitura e escrita.

Contudo, é necessário que essa concepção faça parte da vida dos professores e da escola como um todo, bem como sejam dados maiores incentivos governamentais que visem o aperfeiçoamento dos profissionais da área, que, por sua vez, também devem buscar esse aperfeiçoamento.

Em suma, deseja-se que, de posse dos conhecimentos necessários, alunos e professores possam desempenhar melhor seus papéis, não apenas enquanto membros de uma comunidade escolar, mas como membros de uma sociedade, e que esta possa proporcionar oportunidades iguais àqueles que dela fazem parte.

⁴¹ Ver: Guimarães e Kersch (2014)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929]

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979]

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.) Trad. e adap. Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adap. Joaquim Dolz e Fabrício Decânio. Trad. Fabrício Decânio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010

DOLZ, Joaquim; Schneuwly, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015

FERREIRA, Débora Cristina do Nascimento; RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos; LEAL, Rita de Cássia Macedo. **Trabalho docente e didatização de gêneros discursivos**: desafios e avanços no ensino de português para turmas numerosas. In GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; BENTES, José Anchieta de Oliveira; ALMEIDA, Patrícia Sousa (orgs.). Trabalho docente e linguagem: em diferentes contextos escolares. Belém, PA: Paka-Tatu, 2014

FERREIRO & TEBEROSKY, Emília; Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999

FRANCO, M. A. R. S. **A Pedagogia da pesquisa-ação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2005

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2005

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2011

MEC (Ministério da Educação). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001: novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. – Brasília: O Instituto, 2001.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa** (Livreto do pacto). Brasília: O Instituto, 2012

NAIDITCHF, F. **Pesquisa - ação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?: norma e uso na Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2013

PERINI, Mário A. **Gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010

ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000

SILVA, Ademar da. **Alfabetização, a escrita espontânea**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1994

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012;

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p.89-113

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

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

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

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. 8 ed. São Paulo: Parábola, 2003

BAMARSHI, Anis S.; Reiff, Mary Jo. **Gêneros**: história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. Benedito Gomes Bezerra *et al.* São Paulo: Parábola, 2013

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004

_____. [et al]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005

FERREIRA, Débora (org.). **Letramento escolar**: saberes e fazeres da docência. Belém, PA: Cromos e Graphitte, 2014

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. São Paulo: Mercado das letras, 2014

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010

MENDONÇA & MENDONÇA, Onaide Schwartz; Olympio Correa. **Alfabetização**: método sociolinguístico. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2014

NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra os autores. São Paulo: Parábola, 2014

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013

ANEXOS

ANEXO 01 - Tabela do PISA (Relatório Internacional PISA 2012 - Leitura) - Colocação, país, pontuação

1	 Xangai , China	570
2	 Hong Kong , China	545
3	 Cingapura	542
4	 Japão	538
5	 Coreia Do Sul	536
6	 Finlândia	524
7 =	 Taiwan	523
7 =	 Canadá	523
7 =	 Irlanda	523
10	 Polônia	518
11 =	 Liechtenstein	516
11 =	 Estônia	516
13 =	 Austrália	512
13 =	 Nova Zelândia	512
15	 Holanda	511
16 =	 Macau , China	509
16 =	 Suíça	509
16 =	 Bélgica	509
19 =	 Alemanha	508
19 =	 Vietnã	508
21	 França	505
22	 Noruega	504
23	 Reino Unido	499
24	 Estados Unidos	498
25	 Dinamarca	496
26	 República Tcheca	493
27 =	 Áustria	490
27 =	 Itália	490
29	 Letônia	489
30 =	 Luxemburgo	488
30 =	 Portugal	488
30 =	 Espanha	488
30 =	 Hungria	488
34	 Israel	486
35	 Croácia	485
36 =	 Islândia	483
36 =	 Suécia	483
38	 Eslovenia	481
39 =	 Lituânia	477
39 =	 Grécia	477
41 =	 Rússia	475
41 =	 Peru	475
43	 Eslováquia	463
44	 Chipre	449
45	 Sérvia	446

46	 Emirados Árabes Unidos	442
47 =	 Tailândia	441
47 =	 Chile	441
47 =	 Costa Rica	441
50	 Romênia	438
51	 Bulgária	436
52	 México	424
53	 Montenegro	422
54	 Uruguai	411
55	 Brasil	410
56	 Tunísia	404
57	 Colômbia	403
58	 Jordânia	399
59	 Malásia	398
60 =	 Argentina	396
60 =	 Indonésia	396
62	 Albânia	394
63	 Cazaquistão	393
64	 Catar	388
65	 Peru	384

Continuação do anexo 01 - Disponível em: www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm

ANEXO 02 - Tabela de Avaliação SAEB - Proficiência em Língua Portuguesa (9º ano)

Escala de proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano

(continua)

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e <i>charges</i>, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, <i>charges</i> e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4: 275-300	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em <i>charges</i> e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5: 300-325	<ul style="list-style-type: none"> Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e <i>charges</i>. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em <i>charges</i>, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6: 325-350	<ul style="list-style-type: none"> Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.

(conclusão)

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 7: 350-375	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. ▪ Identificar variantes linguísticas em letras de música. ▪ Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8: 375-400	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. ▪ Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. ▪ Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. ▪ Inferir o sentido de palavras em poemas.

* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último.

Continuação do anexo 02 - Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-de-proficiencia>

ANEXO 03 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa

Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas.

Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

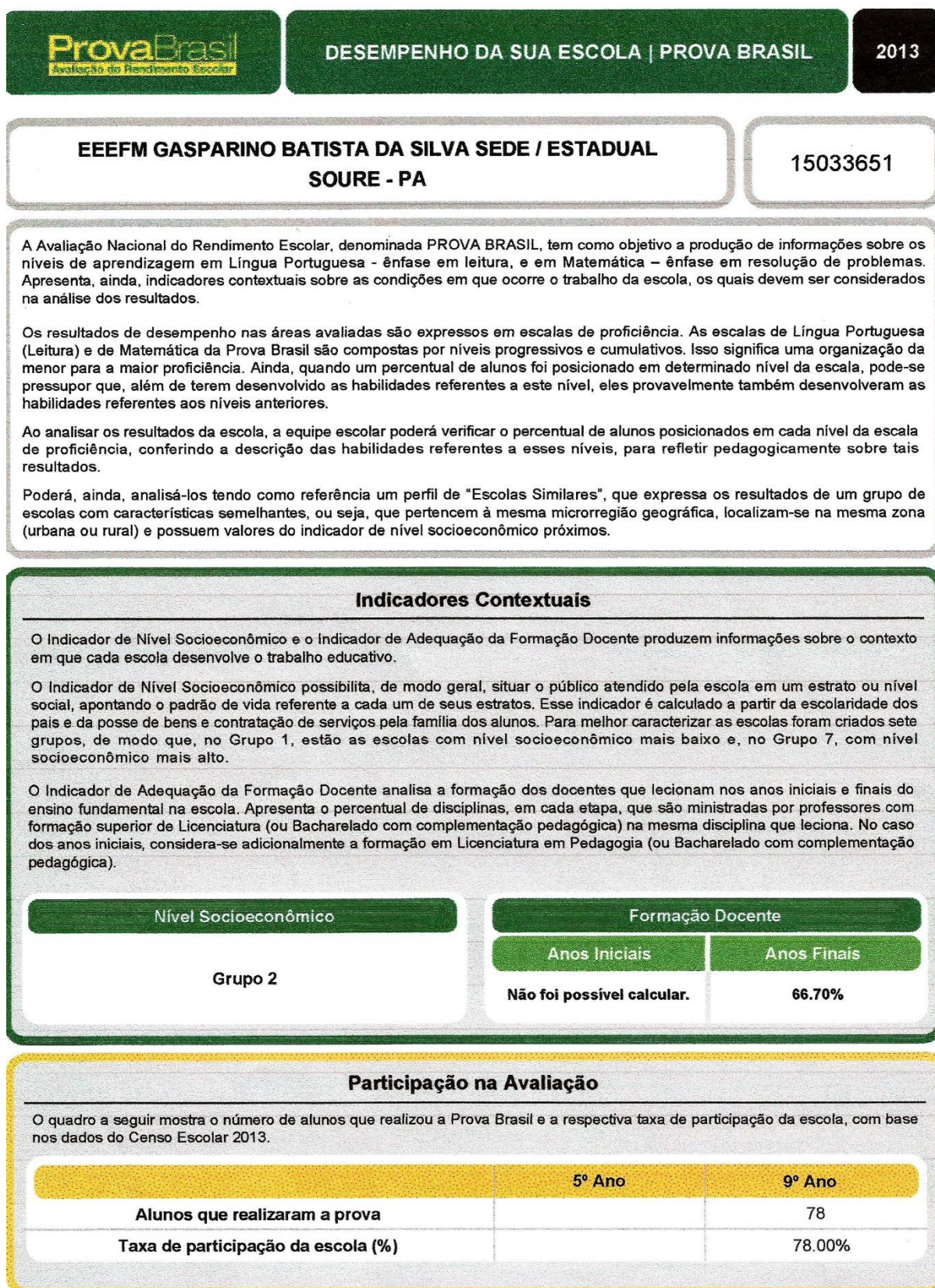
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

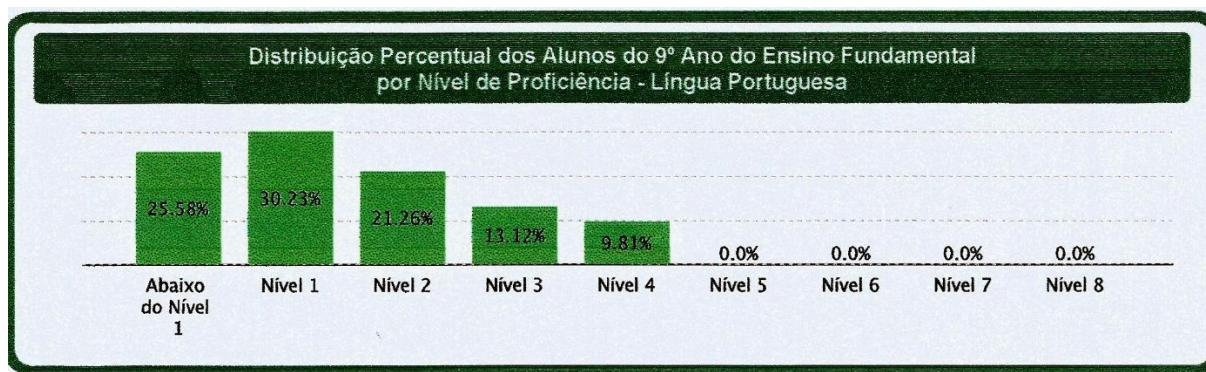
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Continuação do anexo 03 – Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-de-proficiencia>

ANEXO 04 - Desempenho da Escola Pesquisada na última edição da Prova Brasil (2013)



Continuação do Anexo 04



Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	25.58%	30.23%	21.26%	13.12%	9.81%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	25.43%	20.94%	22.37%	18.24%	9.28%	3.27%	0.33%	0.13%	0.00%
Total Município	32.51%	24.12%	19.71%	12.50%	9.11%	2.05%	0.00%	0.00%	0.00%
Total Estado	29.47%	20.42%	20.30%	15.58%	9.20%	3.69%	1.14%	0.20%	0.00%
Total Brasil	24.45%	16.41%	18.35%	17.20%	12.91%	7.30%	2.77%	0.60%	0.01%

Médias de Proficiência

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	244.18	257.81	298.02	321.45
Escolas Estaduais do Brasil	198.22	214.11	239.84	244.41
Escolas Municipais do Brasil	187.30	202.53	234.35	238.85
Total Brasil	189.72	205.10	237.78	242.35
Escolas Estaduais do seu Estado	162.63	170.63	228.39	226.53
Escolas Municipais do seu Estado	163.43	173.85	225.74	227.53
Total Estado	163.43	173.48	226.73	227.39
Escolas Estaduais do seu Município	159.19	167.51	221.02	219.52
Escolas Municipais do seu Município	163.53	176.85		
Total Município	163.23	176.21	221.02	219.52

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola			223.73	224.94
Escolas Similares			228.80	228.77

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2013			223.73	224.94

ANEXO 05 - Grade curricular da disciplina para a 8ª série/ 9º ano, considerações sobre o trabalho docente da professora pesquisada e exemplo de atividade utilizada antes do projeto (Diário da Professora I)

EEEFM. GASPARINO BATISTA DA SILVA - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – 8ª SÉRIE - 2014

1º BIMESTRE
Leitura, interpretação e produção textual.
- Período Composto
- Orações coordenadas e classificação (revisão)
- Orações subordinadas substantivas
2º BIMESTRE
Leitura, interpretação e produção textual.
- Orações subordinadas adjetivas
- Denotação e Conotação
- Figuras de linguagem
- Noções de versificação (soneto, verso, rima e estrofe, sílaba poética)
3º BIMESTRE
Leitura, interpretação e produção textual.
- Concordância nominal.
-Concordância verbal.
- Orações subordinadas adverbiais
4º BIMESTRE
Leitura, interpretação e produção textual.
- Regência nominal e verbal.
- Emprego da crase
- Colocação pronominal
- Orações reduzidas

Continuação do anexo 05:

Essa é a grade curricular da 8ª série com a qual eu trabalho, como é o primeiro ano que eu trabalho com esta série, tive dificuldades em cumprir à risca este conteúdo, digo isso porque não consegui avançar para os conteúdos referentes ao 3º bimestre. Os meus alunos apresentaram grande dificuldade na aprendizagem dos conteúdos do 1º bimestre, por isso não insisti em avançar no conteúdo, respeitei o tempo deles. Somente agora, mês de outubro, ou seja, início do 4º Bi é que iniciei Denotação e Conotação.

A minha forma de trabalhar os conteúdos é bastante direta, isto é, vou diretamente aos conceitos. Faço as devidas explicações, também peço a participação dos alunos para exporem oralmente a sua compreensão, essa é uma tarefa complicada porque na maioria das vezes, os alunos ficam tímidos e não querem falar. Quando perguntados se entenderam, eles respondem que sim. Depois, trabalho com as atividades, é a partir delas que eu confirmo se realmente eles estão aprendendo, quando percebo que não, procuro explicar novamente o conteúdo.

As minhas atividades são produzidas a partir de pesquisas feitas em livros didáticos, gramáticas normativas e também na internet. Muitas vezes utilizo textos, mas confesso que, na maioria das vezes, estes são utilizados somente para fins gramaticais.

Gostaria de trabalhar de forma diferente, porque sinto que estou fazendo “errado”, mas eu também me vejo perdida e não sei como fazer o “certo”.

Tenho percebido que alguns livros didáticos estão trazendo uma nova “roupagem” para o ensino de língua portuguesa, um ensino voltado para a leitura, compreensão, interpretação e produção de textos e isso tudo a partir de diversos gêneros textuais. Experimentei essa prática e gostei, percebi que os meus alunos também gostaram, eles produziram mais e até me surpreenderam. Porém, não me desprendo do ensino tradicional, pois me sinto na obrigação de cumprir o conteúdo programático, como já disse, à risca.

Com relação aos gêneros textuais, ainda não trabalhei nenhuma atividade esse ano, atividade no sentido de mostrar para os alunos o gênero, falar o que é, para que serve, como é feito, isso, dessa forma, eu ainda não trabalhei. Quando escolho um texto é de forma aleatória, falo de que gênero o texto é e só, dou mais atenção ao tema, trabalho a compreensão, a interpretação e poucas vezes a produção e depois uso o texto, como já disse, para questões referentes ao conteúdo que estou trabalhando.

Trabalhei a produção de textos com os meus alunos, na maioria das vezes, com o objetivo somente de avaliar questões referentes a ortografia, a pontuação. Atualmente, eu estou mudando essa minha prática, consegui entender que dessa forma a produção não tem sentido.

Também proporcionei aos meus alunos momentos para leitura livre na biblioteca da escola, foi muito bom, observei que havia alunos que nunca tinham tido contato com livros, fiquei impressionada, mas também fiquei feliz em perceber que alguns ficaram maravilhados com as histórias que leram. Vale ressaltar, que essa atividade aconteceu apenas duas vezes até este momento, pouco não é?

Continuação do anexo 05:

Clébia, coloquei um exemplo de atividade que trabalhei com os alunos da 8ª, não sei se é preciso vc demonstrar em seu trabalho, mas está aí. Espero ter contribuído de alguma forma, se faltar alguma coisa é só avisar.

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA- 8ª série (Assunto: orações coordenadas e subordinadas)**Questão 1**

Levando em consideração as características que demarcam as orações subordinadas adjetivas, leia, analise e descreva as diferenças de sentido que há no páreo de enunciados. Abordadas tais diferenças, classifique as orações.

Ela visitará o primo que mora em Brasília.

Ela visitará o primo, que mora em Brasília.

Questão 2

“João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou pra tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história”.

(Carlos Drummond de Andrade)

A primeira parte do poema (versos de 1 a 3) é marcada, sintaticamente, pela presença de orações _____, cujos termos introdutórios atuam como _____.

- a) subordinadas adjetivas restritivas – conectivos T– sujeitos.
- b) coordenadas sindéticas explicativas – simples conectivos.
- c) subordinadas adverbiais comparativas – simples conectivos.
- d) subordinadas adjetivas explicativas – conectivos – sujeitos.
- e) coordenadas sindéticas aditivas – simples conectivos.

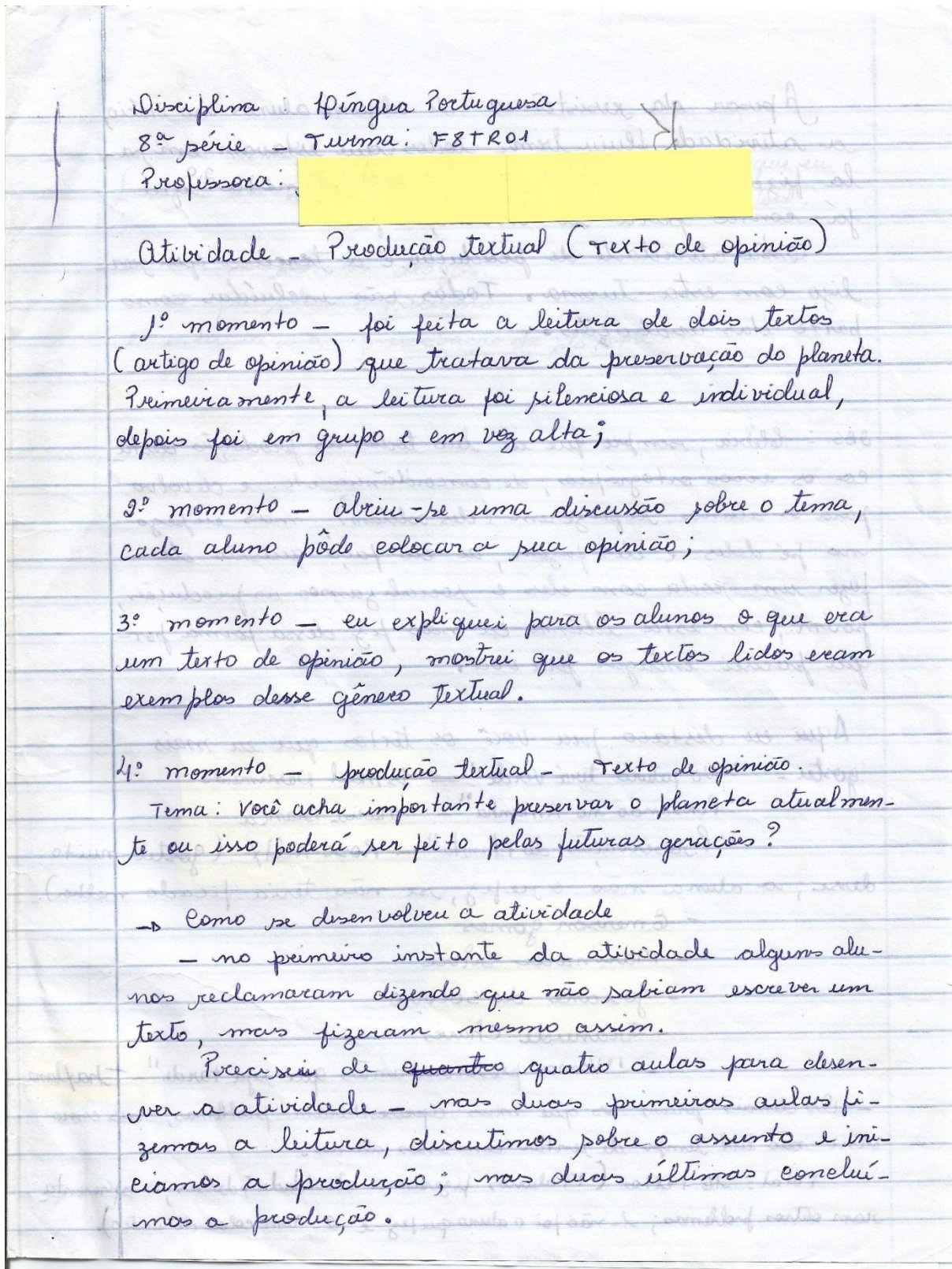
Questão 3

Considere a palavra destacada neste período:

“E há poetas míopes que pensam que é o arrebol”. Ela introduz, respectivamente, orações:

- a) subordinada substantiva completiva nominal e subordinada substantiva objetiva direta.
- b) subordinada substantiva objetiva direta e subordinada substantiva predicativa.
- c) subordinada adjetiva restritiva e subordinada adjetiva explicativa.
- d) subordinada substantiva predicativa e subordinada substantiva objetiva direta.
- e) subordinada adjetiva restritiva e subordinada substantiva objetiva direta.

ANEXO 06 - Relato da atividade de produção textual feito pela professora pesquisada no início da pesquisa (Diário da professora II)



Continuação do anexo 06:

Apesar da resistência de alguns alunos no início, a atividade fluiu bem, todos que estavam em sala fizeram. Porém, foi atribuída a nota 2^o que já conta para a avaliação final.

Esta atividade de produção é a terceira que realizo com esta turma. Todas são incluídas como parte das avaliações.

Obs.: blévia, sempre que eu leio todas as produções desta e os erros ortográficos, de concordância etc. e devolvo para os alunos refazerem (eles odiam), mas eu peço no pé deles e eles fazem, aí eu faço questão de fazer um roda com eles e socializamos as produções, porém, com esta última eu não fiz dessa forma porque precisei entregar pra você.

Aqui eu destaco pra você os textos que eu mais gostei - "No futuro terá verde" -

"Pensando no Amanhã" -

"Preservação do Planeta" -

desse, a aluna não o fez, se não teria ficado melhor).

-

-

- "Vamos preservar antes que seja tarde" -

- Os demais foram os que mais apresentaram problemas, mas como disse não tive tempo de pensar com esses alunos.

Total = 16 Textos (19 alunos fizeram a atividade; desses, 3 apresentaram outros problemas; 1 - não foi o aluno que fez e 2 - um colou do outro).

Outro detalhe, Todas as atividades de produção que eu trabalhei com essa turma foi dentro desse gênero textual.

a 1^a foi sobre as doenças.

a 2^a foi sobre o Racismo

e esta agora preservação do planeta.

ANEXO 07 - Sequência didática aplicada pela professora sob orientação da autora da dissertação (Diário da professora III)

Sequência didática - Artigo de opinião

Módulo I

1º passo: Estímulo

A aula foi iniciada com comentários positivos a respeito das produções feitas pelos alunos. Falei para eles da importância da participação de todos, do interesse também. Expliquei ainda que no decorrer da semana aprenderíamos muito mais com relação ao Artigo de opinião e que ao final faríamos a reescrita das primeiras produções já colocando em prática os novos conhecimentos.

2º passo: Leitura de dois artigos de opinião (primeiramente eu li em voz alta, logo após os alunos fizeram uma leitura silenciosa).

3º passo: no terceiro passo foi seguido o que foi proposto na SD, analisamos o que havia de comum entre os textos; como se iniciavam etc., fiquei animada porque percebi o interesse do alunos, participaram bastante. À medida que eles iam falando, eu ia anotando no quadro, ao final pude explicar cada tópico, também pedi para que eles fizessem anotações.

OBS.: Neste dia 16 alunos estavam presentes. 07 ausentes.

Continuação do anexo 07:

sequência didática - Artigo de Opinião

Módulo II -

1.º passo: Dominando o gênero.

Repassei os conceitos básicos para a compreensão do gênero; nesse momento, os alunos também puderam participar expondo as suas ideias e, principalmente, as dúvidas.

Depois, trabalhamos em cima do tópico "O que é necessário para a produção de um bom artigo de opinião?" Foi discutido, cuidadosamente, cada subtópico, tomando como exemplos os textos lidos no Módulo I.

Foi uma aula muito proveitosa, muito rica, percebi que eu pude transmitir muito mais conhecimentos para os alunos, na verdade, pude transmitir conhecimentos úteis, muito mais relevantes para eles e, realmente, só o ensino da gramática por gramática não tem lógica. Espero que você me entenda Clébia, é que falando é mais fácil (risos).

Utilizei o primeiro texto produzido pelos alunos, como foi pedido, para fazer algumas análises com relação ao uso de elementos coesivos; marcas da oralidade, concordância nominal e verbal, ortografia, quer dizer: eu dei uma aula de vários "assuntos" partindo daquilo que realmente os alunos ~~precisam~~ precisam e utilizam no seu dia a dia, seja falando, lendo ou escrevendo.

OBS.: Nesse dia 18 alunos estavam presentes. 05 ausentes.

Continuação do anexo 07:

Sequência Didática - Artigo de Opinião

Módulo III -

Ocorreu tudo normalmente de acordo com o proposto na SD.

A autoavaliação também foi feita, os alunos gostaram bastante.

OBS.: 19 alunos presentes. 04 ausentes.

Sequência Didática - Artigo de opinião.

Módulo IV -

Reescreva do 1º texto: produção final.

Os alunos produziram a 2ª versão de seus textos a partir dos novos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores.

OBS.: 12 alunos presentes. 11 ausentes.

Ps.: os textos usados para leitura foram: Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra e Os piratas do rio Amazonas.

Cléia, dos 12 textos produzidos, 2 em destaque como aqueles que não atingiram o grau esperado, você perceberá, são os textos dos alunos

ANEXO 08 - Diário da professora IV - Considerações finais sobre a aplicação da SD

Nós conversamos sobre isso, sabemos que o êxito dificilmente será 100%. Os demais textos, pra mim, estão muito bons, não sei a sua opinião, mas eu percebi um grande avanço.

Fiquei muito feliz com o texto da aluna [redacted] porque tive muita dificuldade com essa aluna, no 1º dia ela ficou com raiva, não quis colaborar, e a cada dia ela foi se interessando mais (claro que eu precisei dar uma chamada de atenção). O texto dela não é o melhor em comparação aos outros, mas pra mim é, porque foi o que mais me deu trabalho.

Com a maioria dos alunos (não todos porque alguns temem a aproximação com o professor) tive uma grande aproximação, ia na carteira de cada um que me chamava pedindo ajuda, explicação, tirando dúvida etc. Percebi que isso ajuda muito, eles ficam mais seguros.

Infelizmente, justamente no dia da reunião o nº de ausentes foi maior que o de presentes. Mas, espero que os 12 textos sejam suficientes. Fiz questão de relatar aqui as atividades porque não temos tempo de conversar pessoalmente, espero que não se importe.

Qualquer coisa é só ligar.

Professora [redacted]

ANEXO 09 – Diário da professora (avaliação final do trabalho)

Nas atividades aplicadas na turma F8TR01 da Escola Gasparino Batista referentes a SD do artigo de opinião, pude observar um grande avanço no que diz respeito a qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Claro que apareceram algumas dificuldades (os alunos faltavam muito; alguns se recusaram a participar até porque não foi atribuído nota etc.), mas nada que não pudesse ser resolvido. No que diz respeito a mim, também tive dificuldade, pois precisei deixar de lado o conteúdo que eu estava trabalhando naquele momento (Figuras de Linguagem) e isso me deixou preocupada porque eu precisava cumprir o conteúdo programático (pelo menos era o que estava enraizado na minha mente, como uma obrigação).

Na medida em que as atividades da SD foram se desenvolvendo fui percebendo o interesse dos alunos, a atenção e a participação efetiva quando eu abria o espaço para discussão dos textos lidos, era algo surpreendente, agiam como se estivessem livres, podiam falar, expor sua compreensão, argumentos, defendiam as suas ideias. Apesar de ser uma atividade voltada para a produção textual escrita, a produção textual oral, para mim, foi muito significativa, porque percebi naquele momento, meus alunos efetivamente participantes e ativos nas minhas aulas. É como se fosse algo que tivesse fazendo sentido para eles e assim, fazendo sentido para mim também. Até então, estávamos na compreensão do texto.

Quando propus a primeira produção textual escrita para meus alunos, foi aquele “choque”: “professora eu não sei escrever”; “professora eu não consigo fazer um texto” e aí vieram outros desafios: o primeiro deles foi o de convencê-los a colocar no papel as mesmas ideias que eles já haviam exposto oralmente. O outro desafio foi o de convencê-los que eu não estava deixando de dar aulas de “português” isso porque alguns alunos chateados porque não queriam escrever perguntavam: “a senhora não vai mais dar aula de português?”, “quando é que a senhora vai dar aula de português?” e assim por diante. Percebi então, que o equívoco das aulas de português não estava apenas na minha cabeça, estava na cabeça dos meus alunos também.

Apesar dos contratemplos, os alunos finalmente começaram a escrever (como já foi dito antes, nem todos participaram), produzir seus primeiros textos a partir SD do artigo de opinião. A atividade de produção textual escrita revelou-me algo que me deixou bastante assustada, através dela fui constatando o quanto os meus alunos estavam “fraquinhos” não só nos aspectos gramaticais (tendemos a dar importância somente a esse aspecto), mas também nos aspectos semânticos, linguísticos. Então eu percebi que de nada estava adiantando as aulas sobre figuras de linguagem. Se meus alunos não conseguiam organizar

as suas ideias no papel, se não havia coerência no que escreviam, para que então saber (ou decorar) o conceito de metáfora se na hora de usá-la não sabiam onde e como emprega-la?

Essa atividade não foi nada fácil, mas como já disse antes, foi muito produtiva. Os alunos que realmente se dedicaram iam apresentando uma progressão significativa a cada atividade de refacção (que aliás, gerou outro conflito: muitos não aceitavam refazer os textos). Essa progressão dos alunos deu-me muita segurança no que eu estava fazendo. Observei que a cada refacção os textos iam ficando melhores e os alunos mais satisfeitos por se sentirem capazes de produzirem seus próprios textos. Claro que a todo momento eu estava ali, em sala de aula dando o devido suporte, fazendo a intervenção necessária junto a cada aluno que precisasse. Isso mesmo, toda a atividade foi realizada em sala de aula. Tínhamos 06 aulas por semana, e para tal atividade foram necessárias 12 aulas de 40 minutos cada.

No que diz respeito ao gênero textual (que no caso era o artigo de opinião) ou aos gêneros textuais para serem trabalhados de fato na escola será necessário um comprometimento por parte do professor, uma vontade de querer mudar a sua prática de ensino. Digo isso baseado nessa experiência que aqui relato. Não é uma atividade fácil, até porque estamos impregnados no ensino das nomenclaturas gramaticais. E deixar isso de lado, de uma hora para outra, não é fácil. Porém, afirmo que trabalhar com os gêneros textuais deu muito certo nas minhas aulas, obtive resultados concretos. Percebi um grande avanço no desempenho dos meus alunos.

É importante destacar também, que exploramos o gênero textual (artigo de opinião), conhecemos a sua função, e todos os outros aspectos relacionados a ele como a própria estrutura, por exemplo, e ainda pude explorar dentro dos próprios textos produzidos em sala alguns conteúdos que considere importantes para os alunos, veja bem, já não segui o que estava proposto no conteúdo programático e sim parti daquilo que realmente os alunos precisavam, como por exemplo, os sinais de pontuação que são importantes para a coesão e coerência do texto, só que ao invés de mostrar para eles uma tabela pronta e decorável de conceitos sem sentido, eu os fiz experimentá-los, colocá-los em prática na medida em que iam escrevendo os seus textos, desta forma teve muito sentido.

ANEXO 10 - Textos dos alunos utilizados nos exemplos

1º exemplo: PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO

Você acha importante preservar a planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?

Um Planeta sem poluição é possível

Acho, e sou a favor da Preservação do Planeta, todos nós temos por obrigação de preservá-lo. Pense e pense: Como seria viver em um planeta cheio de poluição, sem água, rios contaminados? Agora me responda, você conseguiria viver assim? Com certeza a sua resposta será não, então, gente, vamos nos conscientizar de que um planeta sem poluição é possível sim se cada um fizer a sua parte.

Vamos parar de cortar as árvores, de jogar lixo nos rios, de jogar lixo nas ruas para que nós possamos viver em um planeta limpo, sem contaminação.

Vou deixar uma reflexão:

Eu sei que tem muitas famílias

que dependem do que a natureza oferece para tirar seu sustento, mas vamos refletir que se você só tirar e não repor, a probabilidade que tem é de acabar e depois como será?

Continuação do anexo 10:

SEGUNDA VERSÃO DO 1º EXEMPLO

Um Planeta sem Poluição é possível.

A preservação do planeta é fundamental para a nossa sobrevivência.

Todos nós temos por obrigação de preservá-lo. Pare e pense: Como seria viver em um planeta cheio de poluição, sem água tratada, com rios contaminados?

Agora me responda, você conseguiria viver assim? Com certeza a sua resposta será não, então, quite, vamos nos conscientizar de que um planeta sem poluição é possível sim se cada um fizer a sua parte.

Vamos parar de cortar as árvores, de jogar lixo no rio, de jogar lixo nas ruas para que nós possamos viver em um planeta limpo, sem contaminação.

Sabemos que o nosso planeta vem

sofrendo fortes agressões através das grandes desmatamentos e queimadas, caças ilegais de animais silvestres, poluições de rios etc., e a prova de que está acontecendo tudo isso nós vemos nas reportagens, nas manchetes de jornais que todos os dias nos relatam os transtornos pelos quais grandes cidades estão passando, como, por exemplo, a grande São Paulo que hoje sofre com a seca.

Vou deixar uma reflexão:

Eu sei que tem muitas famílias que dependem do que a natureza oferece para tirar seu sustento, mas vamos refletir que se você não cuidar, a probabilidade de que tem é de acabar e depois como será?

ANEXO 11 - Textos dos alunos utilizados nos exemplos

2º exemplo: PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO

Aula de Língua Portuguesa
 Produção escrita
 Texto de Opinião

Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito nas futuras gerações?

A preservação do planeta, vem de ações positivas e não de ações negativas. Também não podemos ^{mudar} o mundo, sem a colaboração de cada uma das pessoas que existem hoje no planeta. Quando derrubamos árvores, estamos matando vidas, podemos também derrubar ninhos com lindos passarinhos. Hoje São Paulo está sofrendo com a seca, uma das cidades mais grande do Brasil de desenvolvimento. As árvores são produtos que respiram o carbono, e nós respiramos o oxigênio que eles transmitem, eu acredito que sem as árvores não estaríamos vivos hoje. Por isso eu considero as árvores, com as mais importantes, porque árvores da frutas que podem ser consumidos no nosso dia-dia.

Continuação do anexo 11:

SEGUNDA VERSÃO DO 2º EXEMPLO

Tema = 801

Tema = Tarda

A preservação do planeta, geralmente vem de ações positivas de pessoas que têm educação.

A falta de preservação acontece com pessoas que não têm consciência, viemos ao mundo para vivermos nele e não para destruí-lo.

Na cidade de São Paulo, por exemplo, aconteceu a pior notícia, que é a seca.

A água é o recurso mais importante de todo o nosso planeta, o que seríamos sem a água? Já pensei alguma vez na vida?

Pois, a água hoje está em falta, se não soubermos cuidar dela o Sudeste sofrerá muito mais.

A poluição cada vez mais tem prejudicado o mundo. Devemos ter uma grande consciência de que o planeta está se acabando.

Portanto, devemos mudar enquanto é tempo para que possamos garantir um futuro melhor.

ANEXO 12 - Textos dos alunos utilizados nos exemplos

3º exemplo: PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO


- Aula de língua Portuguesa
- Pesquisa escrita
- Texto de opinião

Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?


O planeta terra está passando por uma fase de destruição, nós devemos preservar não poluindo os rios, lagos etc, porque quando poluimos a consequência é pra nós mesmo, atingem pessoas que não tem nada a ver com a poluição do planeta, também tem muita destruição de planta, árvores etc, então vamos mudar a situação do nosso planeta preservando e cuidando, para que podemos ter um planeta melhor, vamos ter mais árvores ao invés de ter um campo vazio, ter um lindo rio ao invés de lama, pedras e lixo, muitas pessoas estão se preocupando com a poluição e a destruição, vamos mudar o planeta, porque, não dá pra ter um planeta tão bom.


Continuação do anexo 12:


SEGUNDA VERSÃO DO 3º EXEMPLO



 Autor: Gasparino Batista da Silva
 Aluno de Língua Portuguesa
 - Produção escrita
 - Texto de opinião

Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?


 O planeta Terra está passando por uma fase de deterioração, nós devemos preservá-lo não só porque devemos ter consciência do que estamos fazendo, jogamos lixo por onde passamos, estamos destruindo o planeta. Quase todo dia árvores são derrubadas, há muitas queimadas, quando percebemos a consequência é tarde, nós já somos, então preserve, cuide, você preservando terá um planeta bem melhor.


 Grandes cidades, estão passando por fases complicadas, seca, falta de chuva o que gera um grande transtorno, já que a água é vital.


 Sendo assim, precisamos nos conscientizar com relação a preservação do planeta, pois se isso não acontecer, como iremos viver?


 Portanto, precisamos que nossos governantes realizem projetos sobre a preservação, para nós termos a consciência de preservar o planeta bem melhor.

ANEXO 13 - Texto utilizado na íntegra (texto 1 - primeira versão)

Você acha importante preservar o planeta atualmente, ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?

NO FUTURO TERÁ VERDE

Na minha opinião, se o planeta e o nosso meio-ambiente continuar sendo tratado com a pouca importância e com o desleixo que hoje há, logo, as próximas gerações não saberão o que é ou o que foi o Planeta rico em natureza.

Muita gente acha que mais cedo ou mais tarde nossas riquezas naturais serão totalmente extintas da Terra, caso isso aconteça, com certeza não estaremos facilmente prontos para essa estafante incidência que nós mesmos provocamos.

A não ser que com ajuda da tão adorada tecnologia, esse quadro pode ser estagnado ou até mesmo retrocedido.

Eu nunca me preocupei com esse assunto, mas com o passar do tempo, passei a ser mais ecológico em relação à biodegradação do planeta.

Pense assim! Pois juntos, poderemos deixar algo bom para nossos filhos!

ANEXO 14 - Texto utilizado na íntegra (texto 1 - segunda versão)

Se cuidarmos hoje, teremos amanhã!

O nosso planeta sempre foi repleto de riquezas naturais, que não utilizadas para a vida na Terra e manutenção de toda a humanidade. Mas, há algum tempo vimos que isso tudo não vai durar por muito tempo, pois estamos à beira da extinção desses bens, e logo, não teremos essa tão variada vida que hoje existe.

No mundo todo, sentimos nessa riqueza da fauna e flora do mundo. Toda essa riqueza está sendo destruída pela ganância e irracionalidade

do homem, que está sempre em busca de tecnologia, e urbanização e outras formas de consumo. Consumimos estes que se alimentam dos bens naturais da Terra. Estamos na beira do abismo, da destruição da vida na Terra.

Vivemos disso, pois necessitamos da natureza para sobrevivermos. Se não cuidarmos agora, e as futuras gerações como ficam?

Imagine-se no lugar de uma pessoa em um mundo sem nenhuma natureza, sem nem mesmo conhecimento do que seriam as riquezas naturais da Terra. Pois é isso que vai acontecer se não houver logo a consciência global.

Quanto mais cuidarmos de que é nosso, mais teremos no futuro.

Por menor que seja o dano causado com a natureza, é um enorme problema para a sociedade, pois isso trará consequências desastrosas para todos nós!

Juntos nos conscientizar!

Vamos cuidar do que é nosso!

A natureza ama você, ame-a também!

Pois quem ama cuida!

ANEXO 15 - Texto utilizado na íntegra (texto 2 - primeira versão)

3. Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?

Vamos preservar antes que seja tarde.

A preservação do planeta depende de todos os seres humanos. Pois, o planeta está morrendo pelos nossos atos de poluição, desmatamento e outras coisas.

Se nós não pararmos com nossos atos de descuido com o nosso planeta vamos nos prejudicar e prejudicar outras pessoas, vamos ficar doentes, têm pessoas que vão perder suas casas e suas próprias vidas.

Vamos parar pra pensar e refletir o que estamos fazendo para o planeta, se isso vai trazer coisas boas ou coisas ruins para o nosso futuro.

O planeta é muito importante para nossa vida, então vamos preservá-lo. Ele precisa da nossa ajuda enquanto há tempo, pois se continuar assim, o planeta vai morrer e quando as pessoas forem parar para preservá-lo pode ser tarde demais.

Temos que preservar o planeta para nossa



geração futura porque o que eles vão pensar de nós quando eles verem o planeta como nós deixamos para eles.

ANEXO 16 - Texto utilizado na íntegra (texto 2 - segunda versão)

Vamos preservar o planeta antes que seja tarde

Todos sabemos que o planeta precisa que cada pessoa faça sua parte, temos que ter a consciência do que estamos fazendo, desmatando, poluindo e outras coisas, se isso vai trazer coisas boas ou ruins para nosso futuro.

Sem o planeta o que será de nós?

Muitas pessoas já estão morrendo, pelos seus atos de descuido com o planeta, temos que fazer alguma coisa antes que seja tarde demais.

Pois, quando chegamos no mundo, não encontramos o planeta assim como ele está hoje.

Você acha justo a geração futura cometer o que destruímos?

Notícias de jornais relatam: "Falta de água em São Paulo", "Muitas cidades alagadas", "Famílias perdendo suas casas", "Pessoas morrendo".

Isso está acontecendo, por falta de consciência nossa com o planeta.

Então, vamos abrir nossos olhos para essas notícias, e tomar uma atitude antes que o planeta fique pior do que está, esse é o primeiro passo para começar a mudar o planeta, e até mesmo a nossa vida.

Hoje, não devemos abusar do que o planeta está nos oferecendo, devemos protegê-lo para a geração futura.

ANEXO 17 - Texto utilizado na íntegra (texto 3 - primeira versão)

Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?

Preservação do planeta

Vamos preservar o planeta porque se não preservarmos vamos adoecer por causa que o efeito estufa está com um barulho e cada dia os raios do sol está, vindo mais forte e prejudica a nossa saúde, e vamos adoecendo pouco a pouco.

Porque os raios do sol traz doença como coque de pele e etc... por isso devemos preservar o planeta. Porque se não preservarmos nem um ser vivo irá resistir ou sofrer e as doenças que a queimadura que o sol nos causa, e é por isso que devemos preservar o planeta Terra.

Evitando as queimaduras e as dermatites, porque se não tomarmos essas coisas nos não causamos deslaminamento no efeito estufa, evita queimadura e deslaminamento vamos preservar o planeta.

ANEXO 18 - Texto utilizado na íntegra (texto 3 - segunda versão)

Preservi o nosso planeta

Vamos preservar o planeta, porque se nós não preservarmos todos vamos adoecer, por causa que o Efeito Estufa está com um barateco e cada dia os raios do sol está, vindo mais forte e prejudica, cada vez mais a nossa saúde, e vamos adoecendo pouco a pouco.

Por que os raios do sol trás muitas doenças, como câncer de pele e etc... e é por isso que devemos mudar as nossas atitudes, por que se não preservarmos o nosso planeta os seres vivos não irão resistir ao calor, e as doenças que o sol nos causa.

Todos sabe porque isso está acontecendo. É por causa das queimadas e desmatações, que nós causamos em nosso planeta, e a nós mesmos. Porque isso não prejudica só eu, é você mas sim a todos.

Por favor pense muito bem antes de cometer as queimadas e desmatações em nosso planeta, por que isso não prejudica só a nós, mais sim em nossas filhas que são o futuro do nosso planeta.

ANEXO 19 - Texto utilizado na íntegra (texto 4 - primeira versão)

- Cula de língua portuguesa
- Produção escrita
- Você acha importante preservar atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?

A. Preservação do planeta

A Preservação do planeta: pessoas falo que nossos futuras geração não preserve o planeta mais praíso a contere temos de preservar para os nossos futuras geração mais a sim ~~está~~ está o novo planeta com lixo jogado nas ruas nos rios, e enchente, e poluição, desmatamento está uma calamidade nós pessoas ~~citamos~~ ~~citamos~~ consciência disso nos estamos prejudicando o nosso planeta e assim que nós vamos decha o nosso planeta para a nossa futura geração.

ANEXO 20 - Texto utilizado na íntegra (texto 4 - segunda versão)

- uma de uma portuguesa
- Produção de escrita
- Você acha importante preservar atualmente ou isso poderia ser feito pelas futuras gerações

A. Preservação do planeta

Todos sabemos que nos pessoas temos que para com esse caos nos estamos prejudicando o nosso planeta com o que dismantamento, poluição e lixo jogado nos rios e que mandos, enchentes, para de dipedira a nossa água, temos de consciência disso isso não é bonito para o nosso planeta nos estamos destruindo com o nosso planeta e nos estamos nos mantendo tanto porque nos moramos nele temos de saber disso. Olha hoje São Paulo está parando pela uma falta de água porque.

Os posto de armazenamento de água estão cercando quem sofre com isso é a população porque não tem água pra beber não fica com cêder.

O governo ^{preciso} investir, mas posto de ~~água~~ armazenamento de água?, na limpeza dessa água e nos projetos para mais saneamento e mais emprego para ~~os~~ ~~três~~ governos entre nessa área de trabalho?

ANEXO 21 - Texto utilizado na íntegra (texto 5 - primeira versão)

Você acha importante preservar o planeta atualmente
ou isso poderia ser feito pelas futuras gerações?

não poluir o planeta e não desmatar.

Hoje nós temos que preservar o nosso planeta,
porque atualmente acontece muito desmatamento e
muita poluição no planeta. Eu acho que nós
temos que pegar o lixo e não jogar no chão, temos
que pegar o lixo e jogá-lo no lixo. Não pessoas
vem nós jogamos o lixo na lixeira e poderia fazer
o mesmo, porque o planeta tem que ser melhor
de que é hoje, o desmatamento nós prejudicar a nossa
saúde e também dos animais, porque, os animais
e os seres humanos vão viver sem com esse
desmatamento que está acontecendo no nosso planeta?

Nós temos que ter o nosso planeta sem desmatamento
para poder ~~ter~~ ter uma saúde melhor, e oxigênio
sem poluição.

Eu queria que não fizesse isso com o planeta, e
a minha opinião é essa.

ANEXO 22 - Texto utilizado na íntegra (texto 5 - segunda versão)

July

20 11 14

o poluição no planeta e o desmatamento.

Todos nós sabemos que o planeta inteiro existe uma grande quantidade de poluição e desmatamento, hoje em dia têm-se poluição em toda parte do mundo. Nós não temos que pegar o lixo e jogá-lo no chão, porque também é falta de educação e falta de preservação. No nosso lugar onde vivemos, nós temos que tomar uma grande providência, vamos combater isso, vamos jogar o lixo na lixeira e não no chão.

O desmatamento em nosso planeta não é bom para ninguém e principalmente para os animais, o homem não pode desmatar a nossa floresta, porque eu estou falando isso é porque, existe muito desmatamento onde eu moro.

E eu vejo as pessoas desmatando no nosso lugar e eu fico pensando nisso, porque eles fazem isso?

Será que eles não têm nenhum pouco de consciência sobre isso, porque prejudicam a nossa saúde e, principalmente, a dos animais, como nós vamos ter oxigênio se destruímos a nossa floresta? Se nós não tivermos oxigênio vamos morrer.

Vamos salvar o nosso planeta dessa poluição e desse desmatamento.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Autorização de uso do nome da escola pesquisada



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO - SEDUC
EEEFM. PROF. GASPARINO BATISTA DA SILVA - SOURE/PA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria do Carmo Maciel Nonato, responsável pela instituição de ensino E.E.F.M. Prof. Gasparino B. da Silva declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa da servidora Clébia Salvador Maciel, aluna do curso de mestrado da Universidade Federal do Pará, e concordo em autorizar a realização da mesma, bem como a divulgação do nome desta escola. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Soare, 14 de abril de 2014.

Clébia Salvador Maciel
Pesquisador

Maria do Carmo Maciel Nonato
Diretora Sede/Port. 10365/2014
Especialista em Educação/Gestão
Mat. 565 359211 - SEDUC/PA
Responsável pela Instituição

APÊNDICE 02 - Autorização de uso de depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS

Eu Missilene Silva Barreto, CPF 716.215.982-68 RG 4297096, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meus depoimentos, **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora **Clébia do Socorro Salvador Maciel**, autora do projeto de pesquisa intitulado "**Perspectivas para o ensino de Língua Materna por meio de práticas de Letramento**" a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da autora da pesquisa acima especificada.

Soare, 02 de abril de 2015.

Missilene Silva Barreto

Participante da pesquisa

Clébia Salvador Maciel

Pesquisadora