



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS/LÍNGUA PORTUGUESA**  
**CAMPUS SÃO BERNARDO**

**ADRIANA SANTOS COELHO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
**Práticas pedagógicas de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental**

São Bernardo - MA

2016

**ADRIANA SANTOS COELHO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
Práticas pedagógicas de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso para a obtenção do título de Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa apresentado à Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Francisca da Silva

São Bernardo - MA

2016

Coelho, Adriana Santos

O ensino de língua portuguesa: práticas pedagógicas de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental /Adriana Santos Coelho– São Bernardo, 2016.

86f.

Orientadora: Maria Francisca da Silva

Monografia (Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa)–  
Universidade Federal do Maranhão, 2015.

1. Professor. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Prática pedagógica. I.Título.

CDU 373.3:806.90

**ADRIANA SANTOS COELHO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:**

**Práticas pedagógicas de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso para a obtenção do título de Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa apresentado à Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Maria Francisca da Silva

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de maio de 2016

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Francisca da Silva**  
Mestrado em Letras Neolatinas – UFRJ  
Curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Claudia Leticia Gonçalves Moraes  
Mestrado em Cultura e Sociedade – UFMA  
Curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos  
**1º Examinador**

---

Prof.<sup>o</sup> Me. Bergson Pereira Utta  
Mestrado em Educação – UFMA  
Curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos  
**2º Examinador**

*O professor autoritário, o professor silencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.*

*Paulo Freire, 1996*

Dedico esse trabalho a DEUS, o mais sábio dos mestres. A meu marido e meu filho que foram os grandes responsáveis pela motivação que fez dos meus sonhos realidade.

## AGRADECIMENTOS

E agradecer tornou-se tarefa difícil

Pois inúmeras foram as pessoas que contribuíram para que esse objetivo da minha vida fosse alcançado.

Então, começarei agradecendo a Deus, que me deu força e coragem para enfrentar esses quase 5 anos de academia.

A meu esposo, Ancelmo Freitas, que sempre esteve ao meu lado, me dando aquela força, evitando por muitas vezes que desistisse do meu sonho, que também é seu. Que com sabedoria soube entender os momentos que não pude lhe dar a atenção necessária.

A meu filho, Glauco Gabriel, que na sua inocência não conseguia compreender as horas e horas destinadas à vida acadêmica, e por isso, muitas vezes as cobranças por atenção.

A meus pais, Maria Sebastiana e José Maria Coelho, a quem as palavras seriam insuficientes para expressar o reconhecimento merecido.

A meus irmãos, Nilton César, Jailson, Joaquim e Alessandra Coelho, por serem os melhores irmãos que uma pessoa poderia ter.

A meus sogros, José Ferreira e Maria de Jesus, em especial minha sogra, sem ela o caminho teria sido muito mais difícil.

A meu cunhado, Jowbert Freitas, que me proporcionou essa experiência ímpar, quando sem que eu soubesse fez minha inscrição na academia.

As minhas amigas, Renália Rafaela e Leia Meireles, que junto comigo, compartilharam de momentos alegres, outros nem tanto, momentos de tensão, mas também de descontração, sempre prontas a ajudar, mostrando-se atenciosas, solícitas e companheiras.

As minhas professoras, Maria Lourdilene, Cláudia Morais e Valnecy Corrêa, que me deram a oportunidade de ver o mundo com outros olhos, e agir sobre ele de forma consciente.

E, finalmente, a minha querida orientadora, professora Ma. Maria Francisca, pessoa incrível, sempre muito paciente e compreensiva. Muito obrigada por ter aceitado me orientar nessa tarefa nada fácil, mais que com sua ajuda ficou menos difícil. Agradeço pela sua paciência, pelas palavras amigas, por me mostrar que eu seria capaz. Jamais me esquecerei das suas palavras, quando, achando que não ia conseguir você me disse: “calma, vai dar tudo certo, você está indo muito bem”. Obrigada por tudo, pelos livros emprestados, pelas suas orientações, pelo carinho, pela paciência, pela compreensão, durante todo período monográfico.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Carga horária semanal na UE pesquisada do professor atuante nas turmas de 6º e 7º ano.....	36
Figura 2	Carga horária semanal na UE pesquisada do professor atuante nas turmas de 8º e 9º Ano.....	36
Figura 3	Levantamento geral das atividades de ensino em Língua Portuguesa de 6º e 7º ano.....	41
Figura 4	Levantamento geral das atividades de ensino em Língua Portuguesa de 8º e 9º ano.....	41

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Avaliação dos alunos em leitura e escrita.....	57
Gráfico 2	Frequência dos alunos a sala de leitura da escola.....	59
Gráfico 3	Frequência com que os alunos vão à sala de leitura da escola.....	59
Gráfico 4	Motivações dos alunos a frequentarem a sala de leitura da escola.....	60
Gráfico 5	Desempenho de leitura segundo os alunos.....	61
Gráfico 6	Desempenho na escrita segundo os alunos.....	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística.....	26
Tabela 2	Levantamento Geral das Turmas investigadas por série/ano.....	37
Tabela 3	Respostas dos alunos sobre o grau de aproximação com a escrita.....	57
Tabela 4	Respostas dos alunos sobre o grau de aproximação com a leitura.....	57
Tabela 5	Preferência dos alunos quanto aos gêneros textuais.....	58
Tabela 6	Frequência com que os alunos costumam ler e escrever.....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações gerais da formação e atuação dos professores sujeitos da pesquisa.....	36
----------	--	----

## **LISTA DE SIGLAS**

- SAEB: - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- LP - Língua Portuguesa
- AL - Análise Linguística
- LM - Língua Materna
- UE - Unidade de Ensino
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>LEITURA E ESCRITA: (RE) PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	19
<b>2.1</b>	<b>Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: Breve Retrospectiva a Luz dos PCN</b> ..	19
2.1.1	Leitura e Escrita: Algumas Definições.....	21
2.1.2	O Texto Como Ponto de Partida Para o Ensino de Língua Portuguesa.....	24
<b>2.2</b>	<b>Intervenção do Professor: Concepções de Linguagens em sala de aula</b> .....	28
2.2.1	Concepção de Linguagem Como Expressão de Pensamento.....	29
2.2.2	Concepção de Linguagem Como Instrumento de Comunicação.....	30
2.2.3	Concepção de Linguagem Como Forma de Interação.....	30
<b>3</b>	<b>DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	32
<b>3.1</b>	<b>A Pesquisa</b> .....	32
<b>3.2</b>	<b>A Escola e os Participantes da Pesquisa</b> .....	33
3.2.1	Caracterização da Escola.....	34
3.2.2	Os Professores, Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	35
3.2.3	Os Alunos, Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	37
<b>3.3</b>	<b>Observações em Sala de Aula</b> .....	38
<b>3.4</b>	<b>As Entrevistas e os Questionários</b> .....	38
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	40
<b>4.1</b>	<b>Atividades Pedagógicas Encaminhadas pelos Professores ao Ensinar Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano</b> .....	40
4.1.1	Situações Didáticas: O Trabalho Com a Leitura e a Escrita.....	42
4.1.2	Considerações a Respeito dos Conteúdos e Seu Tratamento Didático.....	43
4.1.3	O Livro Didático e Seu Uso em Sala de Aula.....	47
<b>5</b>	<b>O PROFESSOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	50
<b>5.1</b>	<b>A Leitura e a Escrita no Ensino Fundamental II: O Discurso dos Professores</b> ....	50
<b>5.2</b>	<b>Níveis de Aprendizagem em Leitura e Escrita: Perspectiva do Aluno</b> .....	56
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
	<b>ANEXOS</b> .....	69
	<b>APÊNDICES</b> .....	83

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar práticas pedagógicas encaminhadas nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino de leitura e escrita. Para tanto, voltamos à nossa atenção para um dos principais atores desse processo educativo, o professor. Utilizamos para esta investigação um estudo de campo com abordagem qualitativa, mais precisamente a etnográfica (BORTONI – RICARDO, 2008), assim como a pesquisa bibliográfica. O processo de coleta de dados valeu-se de entrevistas semiestruturadas, questionários e observações. Respaldou-se nos estudos de Solé (1998), Antunes (2003/2007), Geraldi (2006), Cafiero (2010), Jurado e Rojo (2006), Mendonça (2006), Nantes (2009), Nantes e Lunardelli (2009), PCN (1998) entre outros estudiosos pesquisadores da língua que se fizeram necessários. Os resultados alcançados evidenciam que, há um longo percurso de atitudes e ações a serem realizadas se a escola realmente objetiva formar cidadãos capazes de interagir de forma consciente e reflexiva; apontam para mudanças tanto nos conteúdos ensinados, como nos encaminhamentos didáticos que estes recebem; sugerem que, escola e professores se juntem num projeto educativo comprometido que possibilite efetivamente ao aluno desenvolver sua competência comunicativa, permitindo a este, se comunicar de vários modos, em qualquer lugar e em qualquer situação de interação.

Palavras - chave: Professor. Leitura. Escrita. Prática Pedagógica.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar las prácticas pedagógicas dirigidas a clases de portugués para la lectura y escritura en la educación. Por eso, nos dirigimos la atención a uno de los principales actores en este proceso educativo, el maestro. Utilizamos en esta investigación, para un estudio de campo con un enfoque cualitativo, más precisamente lo etnográfico (BORTONI - RICARDO, 2008), así como la literatura. El proceso de recolección de datos se aprovechó de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y observaciones. Fue fundado en los estudios de Solé (1998), Antunes (2003-2007), Geraldi (2006), Cafiero (2010), Jurado y Rojo (2006), Mendonça (2006), Nantes (2009), Nantes y Lunardelli (2009), PCN (1998) y otros investigadores estudiosos de la lengua que fuerán necesario. Los resultados obtenidos muestran que hay un largo camino por actitudes y acciones que deben tomarse, si la escuela realmente tiene como objetivo educar ciudadanos capaces de interactuar de manera consciente y reflexivamente; punto a los cambios, tanto en el contenido que se enseña, como en las referencias de enseñanza que reciben; Ellos sugieren que la escuela y los maestros deven a unirse a un proyecto educativo comprometido, que efectivamente permite al estudiante desarrollar su competencia comunicativa, permitiendo esto, comunicarse de diversas maneras, en cualquier lugar y en cualquier situación de interacción.

Palabras - clave: Maestros. Lectura. Escrita. Práctica Docente.

## 1 INTRODUÇÃO

É cada vez maior o número de crianças, jovens e mesmo adultos, que concluem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e até o Ensino Superior sem sequer ter alcançado o nível de alfabetização plena, como comprovaremos nos dados abaixo. E isso leva-nos a pensar que a escola não tem conseguido cumprir um dos seus objetivos principais, formar leitores proficientes, leitores capazes de exercer sua cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais de tal forma que possam interagir nas diversificadas situações comunicativas (BRASIL, 1997; 1998 apud NANTES, 2009).

Diante das práticas educativas conhecidas em momentos de visitas a Instituição de Ensino Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, situada à Rua Barão do Rio Branco, 553, Centro, que atende alunos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, no município de São Bernardo do Maranhão, durante a primeira e a segunda etapa do estágio supervisionado I, desenvolvido no segundo semestre do ano de 2014, assim como dos percentuais apresentados pelo Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB) no censo de 2013, sobre os resultados de proficiência em Língua Portuguesa (doravante LP) com ênfase na leitura da mesma instituição, no qual participaram desta avaliação 163 (cento e sessenta e três) alunos, totalizando 100.62% de toda a escola e que demonstra que deste percentual, 42.99% (cf. anexo A) estão abaixo do nível 01(um), nível cujo aluno deveria reconhecer expressões características da linguagem, seja científica ou jornalística, entre outras habilidades, interessou-nos investigar sistematicamente o que ocorre nas aulas de Língua Portuguesa para desencadear tal fenômeno.

Para tanto, procuramos observar como têm sido encaminhadas as aulas de leitura e escrita na escola citada, voltando a nossa atenção para um dos principais atores desse processo educativo, o professor, na busca de compreender e responder os seguintes questionamentos: Por que os alunos não conseguem aprender a ler e escrever com autonomia? Quais seriam os fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita destes alunos? O que acontece no tocante a escrita e a leitura que causa um distanciamento tão grande entre o que almejamos e o que temos?

Diante dessa realidade, pressupomos que a causa desse problema resida, primeiro, nas metodologias adotadas pelo professor, muitas vezes baseado somente na exposição oral; segundo, na falta de significação dos conteúdos para a vida do aluno, levando este a não sentir-se motivado para querer aprendê-lo, ou ainda o tratamento didático dado aos conteúdos,

na sua maioria, voltados aos aspectos gramaticais; terceiro, na infraestrutura da escola que não possibilita um ambiente aconchegante, um espaço no qual o aluno se aproprie da leitura e escrita de uma maneira menos formal e cansativa; e, por fim, na falta de recursos pedagógicos para a preparação de aulas mais prazerosas, dinâmicas, criativas e menos maçantes.

Na perspectiva de compreender esse fenômeno, investigar práticas pedagógicas encaminhadas nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino de leitura e escrita caracterizou-se como elemento fundamental deste estudo. E assim sendo, esta pesquisa de conclusão de curso versa sobre as práticas pedagógicas voltadas à apropriação da língua escrita, bem como à apropriação da leitura, desenvolvidas por educadores dos anos finais do Ensino Fundamental, na escola já supracitada e atenderá os alunos do turno matutino.

Justifica-se a presente pesquisa pela necessidade de se pensar o espaço escolar como aquele que contribui de forma significativa para formação de leitores e escritores proficientes, bem como pela necessidade de pensarmos práticas pedagógicas que possibilitem ao educando sentir-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, que favoreçam a este ter acesso a conhecimentos que realmente sejam pertinentes à sua vida como um ser social, que o ponto de partida dessas práticas seja o meio social que corresponda à realidade do aluno.

Em face a complexidade do fenômeno investigado e com finalidade de compreendermos com maior propriedade este fenômeno, bem como forma de respaldo para com os resultados obtidos, tivemos a necessidade de diálogos com autores e documentos que estudam o assunto, entre eles: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (1998), Nantes (2009), Nantes; Lunardelli (2009), Simm (2009), Solé (1998), Pietri (2009), Antunes (2003/2007), Geraldi (2006), Bortoni-Ricardo (2008), Jonh Dewey (1978), Paulo Freire (2006), Cafiero (2010), Jurado e Rojo (2006), Mendonça (2006), assim como outros estudiosos que se fizeram necessários. Metodologicamente utilizamos a pesquisa bibliográfica, assim como um estudo de campo com abordagem qualitativa, mais precisamente a etnográfica. O processo de coleta de dados valeu-se de entrevistas semiestruturadas, questionários e observações.

Os resultados alcançados evidenciam que há um longo percurso de atitudes e ações a ser feito se a escola realmente objetiva formar cidadãos capazes de interagir de forma consciente e reflexiva. Apontam para mudanças tanto nos conteúdos ensinados, como nos encaminhamentos didáticos que estes recebem. Sugerem que escola e professores se juntem num projeto educativo comprometido que possibilite efetivamente ao aluno desenvolver sua

competência comunicativa, permitindo a este se comunicar de vários modos, em qualquer lugar e em qualquer situação de interação.

Para melhor acompanhamento e entendimento desse processo de investigação, a priori trazemos alguns informes introdutórios sobre o surgimento e os motivos para o desenvolvimento desta pesquisa.

No *capítulo seguinte* tecemos algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, bem como sobre algumas definições de leitura e escrita. Apresentamos algumas reflexões sobre o uso do texto como ponto de partida para o ensino de língua. Abordamos a importância da forma como o professor concebe a linguagem para a qualidade do ensino em língua materna.

No *terceiro capítulo* descrevemos como aconteceu todo o processo de investigação. Apresentamos a caracterização da escola investigada, dos alunos e professores sujeitos da pesquisa, bem como o percurso feito para aplicação dos questionários e entrevista.

No *quarto capítulo* fazemos uma análise das observações em sala de aula, analisando as atividades pedagógicas encaminhadas pelos professores ao ensinar língua portuguesa de 6º ao 9º ano. Trazemos algumas reflexões sobre as situações didáticas propostas para o trabalho com a leitura e a escrita, bem como breves considerações a respeito dos conteúdos e seu tratamento didático e ainda, sobre o livro didático e seu uso em sala de aula.

No *quinto capítulo* analisamos as entrevistas e os questionários aplicados com alunos e professores. Apresentamos o processo de leitura e escrita na perspectiva de ambos e algumas reflexões acerca dos dados obtidos.

As considerações finais comparam as asserções com os resultados obtidos, refutando parcialmente algumas delas e identificando a presença de outras questões que surgiram no decorrer da investigação.

## **2 LEITURA E ESCRITA: (RE) PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, abordaremos questões já discutidas em trabalhos anteriores, mas que ainda há inúmeras lacunas a serem preenchidas. De antemão adiantamos, não é nossa pretensão preenchê-las, mas sim dá nossa contribuição. Trataremos sobre leitura e escrita numa perspectiva do letramento, pois defendemos um ensino de leitura e escrita que leve o aluno não só a codificar e decodificar, mas interpretar, compreender o que ler e escreve. Versaremos sobre o texto como ponto de partida para o ensino de língua portuguesa, visto que é por meio de texto que todo nosso discurso se materializa. Discorreremos, ainda, sobre a função e a responsabilidade do professor no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, por julgarmos que este ocupa papel de destaque nesse processo.

Antes, porém, faremos um breve percurso pelas mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa sob os pressupostos do PCN de 1998, que tem como finalidade constituir-se como referência para as discussões na área, assim como contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (BRASIL, 1998, p. 13).

### **2.1 Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: Breve Retrospectiva a Luz dos PCN**

A reorganização do ensino no nosso país, principalmente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, é algo mais do que urgente. Os índices apresentados nos exames de avaliação da educação brasileira como o SAEB e o ENEM são provas de que o modelo atual não atende mais as demandas e as necessidades desse novo público.

Na década de 60 e início de 70, (BRASIL, 1998) o ensino de Língua Portuguesa orientado ainda na perspectiva gramatical parecia adequado, dado que os alunos- oriundos dos setores médios da sociedade - que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e que traziam representações de mundo e de língua semelhante às que ofereciam livros e textos didáticos. No entanto, tais propostas de ensino, não atendiam ao público advindo das camadas mais pobres, que com o processo de universalização da educação básica se impôs como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo a partir da metade do século XX (BRASIL, 1998, p. 17).

Nesse novo cenário, já na década de 70, (BRASIL, 1998) começou-se a discutir acerca da necessidade de melhorias na qualidade do ensino no país. Sendo que o eixo dessa discussão, no Ensino Fundamental – área de atuação desse estudo – centrava-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita, responsável por grande parte do fracasso escolar de muitos alunos nessa etapa escolar.

Contudo, essa mudança, segundo o PCN (1998), só se estabeleceu consistentemente no início da década de 80, quando pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filosófica, estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitavam avanços na área de educação, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.

Dentre as críticas mais frequentes a esse modelo de ensino tradicional, destacavam-se:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente (BRASIL, 1998, p.18).

Em função desse novo quadro que se instaurou e, sob essa nova visão, as propostas de transformação do ensino em Língua Portuguesa – pelo menos em teoria, consolidaram-se “em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p.18). Aqui entendida como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p.19).

Nessa perspectiva, linguagem é qualquer ato de interação entre seres sociais, nas suas práticas diárias, produzidas em momentos distintos de sua vivência social. “Pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriores inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações” (BRASIL, 1998, p.20). Pela linguagem, demonstramos quem somos, o que queremos, influenciamos e somos influenciados. Por meio dela defendemos nossas ideias, expomos nossos pensamentos, concordamos ou discordamos.

O que corrobora com o disposto por alguns autores que afirmam que “é pela e na linguagem que o humano se realiza, que o homem pode se comunicar com o seu semelhante, compartilhar experiências, comunicar e transformar o vivido” (NANTES, LUNARDELLI, 2009, p.136).

Assim, preparar cidadãos capazes de agir e intervir por meio da linguagem de forma consciente na sociedade da qual participa é função primordial da escola, para tanto, acreditamos que o ensino na perspectiva do letramento, caracterizado por Soares (2001, p.44 apud Leite e Botelho, 2011, p. 03) como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”, seja a melhor estratégia para que este objetivo seja alcançado. Com base nesta perspectiva que no subitem seguinte, trataremos sobre o conceito de leitura e escrita, com ênfase nos aspectos inerentes ao letramento.

### 2.1.1 Leitura e Escrita: Algumas Definições

Várias são as publicações que tratam das definições de leitura e escrita, na perspectiva dos usos sociais da linguagem mencionada acima, apresentamos aqui, algumas dessas perspectivas teórico-metodológicas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais “no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que os alunos ampliem o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p.32) de modo que esse domínio possibilite sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social da cidadania.

Para tanto, a escola precisa organizar um conjunto de atividades que possibilite efetivamente ao aluno sua plena participação nesse mundo letrado. Atividades estas, que para os Parâmetros Curriculares Nacionais devem possibilitar ao aluno:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento [...]; analisar criticamente os diferentes discursos,

inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos [...] (BRASIL, 1998, p. 33).

Partindo do pressuposto de que a escola deve se organizar, de forma que garanta ao educando desenvolver sua competência discursiva, usar a língua nas suas modalidades, de acordo que atenda às suas necessidades comunicativas, que buscamos conhecer, como a escola trabalha, na extensão do professor, para desenvolver as competências de leitura e escrita, habilidades estas que possibilitam a plena participação do aluno na vida social.

Comumente considerados como processos simultâneos, Simm (2009), chama atenção para os cuidados que devemos ter quando conceituamos leitura e escrita nessa perspectiva. Segundo a autora, não podemos considerar que uma pessoa que lê muito automaticamente vai escrever bem.

Leitura e escrita, sob o ponto de vista da autora, são dois processos que se complementam e se modificam mutuamente. Citando BRASIL (1997, p. 40), autora discorre que,

Quando falamos em escrita, devemos considerar também a leitura, pois são dois aspectos que se complementam e se modificam mutuamente, ou seja, a escrita transforma a fala (a constituição ‘da fala letrada’) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de ‘traços da oralidade’ nos textos escritos) (BRASIL, 1997, p.40 apud SIMM, 2009, p.28, grifos da autora).

Nesta concepção, o processo para a apropriação da leitura e da escrita mantém uma estreita relação, no qual um colabora para a aprendizagem do outro. De acordo com BRASIL (1997, p.40 apud SIMM, 2009, p.28), “a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção de intertextualidade e fonte de referências modelizadoras”. Assim, a leitura fornece tanto matéria-prima para a escrita – o que escrever- quanto contribui para constituição de modelos – como escrever (SIMM, 2009).

Um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola, segundo Solé (1998, p. 32) “é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente”. Visto que o domínio da leitura é imprescindível para atuar com autonomia numa sociedade de cultura letrada. Ainda segundo a autora aquele que não consegue realizar esta aprendizagem, sofre uma profunda desvantagem sobre aqueles que a domina.

Visto que é notória a importância da aquisição dessas habilidades para a vida do indivíduo, parece-nos oportuno trazer para essa discussão como esses conceitos vêm sendo compreendido por Documentos Oficiais, assim como por estudiosos da língua.

Assim sendo, começemos então pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que compreende leitura como,

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair uma informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, pp. 69-70).

Leitura, nesta perspectiva, é compreendida como um processo de interação que se dá entre leitor e autor via texto, na qual o leitor a partir de seus conhecimentos cognitivos – conhecimento de mundo – consegue identificar o que não está explícito, o que está além do que se vê. Leitura nesta concepção rompe com a visão de decodificação de frases, de palavras, de sílabas, de letras. Ler nesse sentido é atribuir significado ao texto, é ver o que está nas entrelinhas, aquilo que não foi dito, é dá um novo significado.

Corroborando com o PCN, Solé (1998, p. 44) afirma que, “ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significado sobre o texto que pretendemos compreender”. Nesse sentido, a autora entende leitura como um processo de interação que envolve leitor e texto, no qual o leitor busca no texto satisfazer a seus objetivos, que por sua vez, guiam a leitura e sua compreensão.

Dando continuidade à nossa discussão, ampliando nosso conhecimento sobre o que se compreende por leitura, consideramos importante trazer para esta discussão o disposto por Soares (2009) que define leitura como:

Um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos [...] é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também um processo de construir uma interpretação de textos escritos (SOARES, 2009, p. 68)

Nesta perspectiva, leitura é compreendida como identificação dos signos, mas é também a capacidade de interpretar, de compreender, de ressignificar o texto.

Tomando como pressuposto as definições apresentadas, é possível, dizer que ler (GERALDI, 1991 apud JURADO e ROJO, 2006, p.40) “é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido, é entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo.”

Quanto à escrita, segundo Antunes (2003, p. 45) “é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala”. Na visão defendida pela autora, a escrita supõe um encontro, uma parceria, um envolvimento entre sujeitos, supõe que alguém selecionou alguma

coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. Segundo a autora a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Acrescenta ainda que ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. De acordo com Antunes, não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência de não ter o que dizer. Como bem destaca a autora, as palavras no processo de escrita apenas mediam, ou é o material que serve para fazer a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê.

Neste contexto, escrever é uma atividade de interação entre um ou mais sujeito, pois quem escreve, escreve para alguém. E ter o que dizer é fator determinante para que a escrita se realize, se falta o que dizer, as palavras também certamente faltarão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LP (1988, p. 75) acrescenta que “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer”. Em outras palavras, para se produzir um texto é necessário que se tenha o que dizer, se tenha a quem dizer e que se escolham estratégias para dizer.

Mediante o exposto, versaremos a seguir sobre o texto como ponto de partida para o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, visto que é por meio de textos sejam orais ou escritos que nos comunicamos. E como “todo texto se organiza dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracteriza como pertencente a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23) versaremos ainda, sobre os gêneros como mediadores desse processo.

### 2.1.2 O texto como ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa

Após termos refletido sobre o ato de ler e de escrever, compreendido aqui como o domínio de elementos linguísticos, mas principalmente dos elementos discursivos, refletiremos a partir de agora sobre o texto, constituído pelo PCN de Língua Portuguesa como unidade do ensino.

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfaziam as demandas sociais até pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente (BRASIL, 1998, p. 23). Dessa forma, partindo desse pressuposto, a necessidade de suprir essa

demanda, nos obriga a uma revisão dos métodos de ensino, assim como a instituição de práticas que efetivamente possibilite ao aprendiz ampliar sua “competência discursiva na interlocução” (BRASIL, 1998).

E aqui consideramos pertinente trazer o que preconiza o PCN, que serve como referência para todo o ensino de Língua Portuguesa, que afirma:

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letras/fonemas/sílabas, palavras, sintagmas, frases-que descontextualizadas, são normalmente tomados como exemplo de estudos gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva (BRASIL, 1998, p.23).

Concordando com o documento, defendemos um ensino que vá muito além dos muros da escola, um ensino que aproxime o aprendiz da sua realidade, que lhe sirva como suporte nas suas várias situações de interação.

Assim sendo, trazemos para nossa reflexão as palavras de Geraldi (2006, p. 88) “que defende o ponto de vista, de que todo ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística”. Para o autor, essas práticas interligadas têm como objetivo, ultrapassar a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem, assim como possibilitar aos aprendizes o domínio efetivo da língua padrão.

Diante do termo *análise linguística*, consideramos importante darmos uma pequena pausa na nossa discussão e conhecermos o que se entende por análise linguística. Em seguida daremos continuidade ao que nos propomos discutir nesse subitem, o ensino a partir do texto, unidade privilegiada da análise linguística.

Segundo Mendonça (2006) “constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção textual” (p. 206). De acordo com a autora citada, o termo surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Geraldi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português” para se contrapor ao ensino tradicional de gramática (MENDOÇA, 2006, p. 204, grifos da autora).

Como percebemos nas palavras da autora, a análise linguística (doravante AL), não elimina a gramática das salas de aulas, só a aborda numa perspectiva diferente. A proposta de AL, segundo a autora, tem como objetivo central refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. Conforme explica Geraldi (apud MENDONÇA, 2006), em nota de rodapé:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre os quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar como o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1997c: 74 apud MENDONÇA, p. 206, grifos do autor).

Reiterando o que dissemos antes, a análise linguística não descarta o ensino da gramática tradicional, apenas lhe dá uma nova perspectiva, amplia seu campo de atuação, sai do âmbito das análises de frases e palavras soltas e entra numa perspectiva mais reflexiva da língua.

Para melhor entendermos as diferenças básicas entre o ensino de gramática e AL, expomos na figura abaixo uma tabela apresentada por Mendonça (2006, p. 207) em seu artigo “*intitulado análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto*”.

Tabela 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUISTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às inferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário,
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das

estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas,
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Márcia Mendonça, 2006.

Esclarecidas as diferenças básicas entre o ensino gramatical e o ensino de AL, daremos prosseguimento a nossa discussão.

E dando aprofundamento a nossa discussão sobre o texto, surge um questionamento: o que é o texto? De acordo com Marcushi (2008, p. 72 apud NANTES E LUNARDELLI, 2009, p. 49) “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Entendido desta maneira o texto é um evento em que envolve tanto os conhecimentos linguísticos quanto os conhecimentos de mundo do falante.

Para Geraldi (1997c, p.98 apud Emiliano, 2006, p. 47) “o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. O texto nesse sentido é a manifestação do nosso discurso. Nesta perspectiva, de acordo com o disposto por Emiliano (2006) a interlocução é vista como uma característica essencial na definição de texto.

Continuando a nossa reflexão, pensemos: se o homem se comunica por meio de textos, a escola que deseja oportunizar o desenvolvimento da capacidade comunicativa de seu aprendiz precisa organizar atividades que coloquem o aluno em contato direto com situações concretas de interação.

Nesse propósito, surge a importância da escola, especialmente o professor propiciar aos aprendizes o contato com os mais variados tipos de textos que circulam na sociedade e leva-los a produzir em sala de aula.

Segundo Barrueco (2007, p. 67), “participamos, no dia-a-dia de muitas situações comunicativas nas mais variadas práticas sociais: uma aula, uma conversa ao telefone, uma reportagem que lemos ou assistimos num jornal e assim por diante”. De acordo com a autora citando Brandão (2004, p. 101) “todas essas práticas são diferentes gêneros discursivos mobilizados pelos falantes e requeridos em função das esferas de atividade em que estão inseridos”.

Neste sentido é que defendemos assim como o PCN de Língua Portuguesa e outros estudiosos, a necessidade de se contemplar as atividades de ensino, principalmente as que dizem respeito ao ensino de produção textual e prática de leitura pela perspectiva dos gêneros. Pois permite ao aluno o contato com aquilo que ele já conhece e que precisa apenas ser lapidado.

Os gêneros segundo o PCN (1998, p. 24) “existem em número quase ilimitado, variando em função da época, das culturas, das finalidades sociais, de modo que, mesmo que a escola se impusesse na tarefa de tratar a todos, isso não seria possível”. Portanto, defende que é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Segundo o documento seriam os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Considerando que é papel da escola, e, portanto do professor também, formar indivíduos capazes de exercer sua cidadania, refletindo criticamente sobre sua realidade social, é fundamental que esta desenvolva situações pedagógicas que contemplem as práticas sociais do aluno. Assim, diante do reconhecimento da intervenção do professor como um caminho para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva de seu aluno, no item a seguir discorreremos sobre essa temática.

## **2.2 Intervenção do Professor: Concepções de Linguagens em Sala de Aula**

Sabendo da importância da organização do trabalho pedagógico na sala de aula e, portanto, do trabalho do professor na formação da competência linguístico-discursiva do aluno, neste item objetivamos refletir sobre sua atuação no processo de ensino-aprendizagem de língua materna (doravante LM).

Quando se trata do ensino de língua materna, é consenso que a forma como o professor concebe linguagem é primordial para o encaminhamento de metodologias que efetivamente levem o aluno a desenvolver sua competência linguístico-discursiva.

Para Babbista (2009) a concepção de linguagem adotada pelo professor é essencial para a condução do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, visto que em tudo que se realiza na sala de aula está presente uma concepção de língua e que é essa concepção que direcionará toda sua atividade pedagógica, conforme citação abaixo:

A maneira como o professor concebe a linguagem é uma questão fundamental para o encaminhamento do processo ensino-aprendizagem de LM, já que toda metodologia

por ele utilizada subjaz uma concepção, uma postura teórica e política que direcionará toda sua prática (BAPTISTA, 2009, p. 29).

Muitos são os conceitos atribuídos à linguagem oriundos da corrente de estudos linguísticos, segundo Barrueco (2007). No entendimento de Geraldini (2000c apud Nantes e Lunardelli, 2009), há três possibilidades distintas de se conceber a linguagem: 1) como forma de expressão do pensamento; 2) como instrumento de comunicação; 3) como forma de interação.

Para melhor entendermos esses conceitos discorreremos nos subitens a seguir sobre cada uma das concepções mencionadas.

### 2.2.1 Concepção de linguagem como expressão de pensamento

Para essa concepção a língua é o reflexo do pensamento e conhecimento de um mundo que o homem tem. Nesse modo de entender a linguagem, segundo Matta (2009), se a pessoa não sabe se expressar é porque ela não pensa.

A concepção de linguagem como expressão de pensamento segundo Baptista (2007, p. 21) “admite uma única forma correta de se falar e de se escrever”. Essa concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais.

Aqui “a linguagem é concebida como um ato individual, que não é influenciado pelo o outro, nem pelas circunstâncias da situação social em que a linguagem ocorre” (MATTA, 2009, p. 14). Em outras palavras, a linguagem sob esse ponto de vista depende unicamente do falante.

Nesta concepção, segundo Simm (2009, p. 11), “o ensino é prescritivo, objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis”. De acordo com a autora este ensino privilegia em sala de aula o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem. E tudo que foge desse padrão é considerado errado, inaceitável.

O que nos permite inferir que para esta concepção a língua é entendida como algo único, homogêneo, pronto, acabado e, portanto, imutável.

Para Brainer (2012, p. 86) “ensinar nesta concepção está diretamente relacionado ao reconhecimento das normas e das regras de funcionamento dessa variedade linguística”.

Ou seja, o ensino nesta concepção gira em torno de orientações acerca de como usar as unidades da língua de maior prestígio social, a norma culta. Em continuidade, tratamos no subitem seguinte, sobre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

### 2.2.2 Concepção de linguagem como instrumento de comunicação

Aqui segundo Brainer (2012), deslocou-se o eixo do saber sobre a língua para o uso da língua. Entendida como um código - um conjunto de signos combinados a partir de regras-, tanto o emissor como o receptor deveriam dominá-lo a fim de que a comunicação fosse efetivada.

Assim, para essa concepção, a língua é um ato social e envolve pelo menos duas pessoas. Para Matta (2009) nessa concepção uma pessoa só entende a mensagem da outra em função das características da variedade da língua que elas utilizam.

Nesta concepção o ensino de LP tem como foco principal a apropriação do código, assim o professor deve assegurar que o aprendiz conheça o sistema alfabético e domine a gramática para que possa usar a linguagem.

Segundo Brainer (2012), trata-se de não se levar o aluno ao conhecimento do sistema linguístico, mas ao desenvolvimento de habilidades de expressão e compreensão das mensagens. “Ensinar nessa concepção está diretamente relacionado ao caráter instrumental e utilitário da língua” (BRAINER, 2012, p. 86). O ensino nesta concepção tem como um de seus objetivos treinar o aluno para usar a língua, com propósito de atender suas necessidades como ser social participante de uma sociedade capitalista.

### 2.2.3 Concepção de linguagem como forma de interação

Terceira e última concepção, “é aquela que vê a linguagem como processo de interação, privilegiando o coletivo” segundo Simm (2009, p. 14).

Para Travaglia (2005, p. 23 apud SIMM, 2009, p. 14) “nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o (ouvinte/leitor)”.

O que corrobora com Matta (2009, p. 15) quando discorre que a linguagem nessa concepção, “é vista como uma atividade, como forma de ação que constitui e é constituída pelos sujeitos”. Por meio dela, o sujeito fala, pratica ações, age sobre o ouvinte.

Assim, de acordo com Matta (2009, p. 16), “o ensinar a língua não pode ter outro objetivo senão o de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas”. Só desse modo defende a autora, “se poderá ampliar a competência do nosso aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (p. 16).

Dessa forma, considerando as três concepções apresentadas, defendemos e sugerimos que a concepção de linguagem que deve permear todo trabalho pedagógico em sala de aula é aquela que contempla e privilegia a linguagem como forma de interação.

Como bem fundamenta Antunes (2003, p. 109) assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, “a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória [...] com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado”.

Neste capítulo, foi possível refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. E ainda sobre algumas definições de leitura e escrita, numa perspectiva de letramento, sobre o texto como ponto de partida para o ensino de língua, bem como sobre a intervenção do professor para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aprendiz, tomando como base a escolha adotada pelo professor da concepção de linguagem mais adequada para o desenvolvimento da sua prática docente. No capítulo seguinte, descreveremos como ocorreu todo processo de investigação desta pesquisa.

### 3 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, delinearemos os caminhos percorridos para a materialização deste estudo, explicitaremos os procedimentos metodológicos, bem como, o trajeto percorrido para construção do corpus desta pesquisa. Apresentaremos ainda, seu objetivo principal, o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica, os questionários e as entrevistas, as observações em sala de aula, a escola e os participantes desta investigação.

#### 3.1 A Pesquisa

Tencionamos, com esta pesquisa, investigar práticas pedagógicas encaminhadas nas aulas de Língua Portuguesa para o ensino de leitura e escrita. Para tanto, voltamos à nossa atenção para um dos principais atores desse processo educativo, o professor, buscando identificar a razão pela qual uma grande maioria dos alunos do Ensino Fundamental não apresenta domínio integral das habilidades de leitura e escrita. Habilidades estas fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

Como aporte teórico utilizamo-nos dos estudos de: PCN (1998), Nantes (2009), Nantes; Lunardelli (2009), Simm (2009), Solé (1998), Pietri (2009), Antunes (2003/2007), Geraldi (2006), Bortoni-Ricardo (2008), Jonh Dewey (1978), Paulo Freire (2006), Cafiero (2010), Jurado e Rojo (2006), Mendonça (2006), assim como outros estudiosos que se fizeram necessários.

Utilizamos, para esta investigação, o estudo de campo com abordagem qualitativa, mais precisamente a etnográfica “que tem como objetivo o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os autores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49, grifos da autora).

Optamos por esta metodologia pela possibilidade que nos dá, de adentrar na realidade escolar, permitindo identificar elementos que por fazerem parte da rotina dos profissionais envolvidos costumam passar despercebidos.

No entanto, apesar do cunho qualitativo, é conveniente ressaltar que, valendo-nos das diferentes técnicas de coletas de dados, dentre elas os questionários, alguns fenômenos receberam tratamentos estatísticos.

Utilizamos ainda a pesquisa bibliográfica, que procura a partir de referências teóricas publicadas anteriormente em artigos, livros, dissertações etc. explicar um problema. Na pesquisa bibliográfica “busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinados assunto, tema ou problema” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60)

O desenvolvimento deste estudo compreendeu três fases: numa primeira, a produção de dados a partir de observações de aulas com os professores participantes da pesquisa, ocorrido no primeiro semestre letivo de 2014, durante todo o mês de julho. A segunda, que consistiu na aplicação dos questionários com os alunos e entrevistas com os professores, nos dias 17 e 22 de outubro, e, finalmente, a terceira e última que consistiu na análise, interpretação e escrita dos resultados da pesquisa nos meses de outubro de 2015 a abril de 2016.

O levantamento de dados para construção do corpus de análise desta pesquisa utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos: a) entrevistas semiestruturadas com professores da área de Língua Portuguesa, foco principal desta investigação, (b) questionários com alunos do 5º ao 9º ano, (c) observação e registro de aulas através de diário de campo. Utilizamos destes diferentes tipos de procedimentos com a finalidade de obter recursos que favorecerão a análise e compreensão a respeito da ação docente no processo de apropriação da leitura e escrita de seus alunos.

A seguir apresentamos a escola e os participantes desta pesquisa, assim como, professores e alunos, sujeitos participantes da investigação, as observações em sala de aula, as entrevistas e questionários que serviram como ferramenta de coleta de dados.

### **3.2 A Escola e os Participantes da Pesquisa**

O campo de investigação desta pesquisa de graduação foi uma escola da rede municipal de ensino na cidade de São Bernardo do Maranhão, que atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os elementos definidores para a escolha da escola se deu primeiramente por tratar-se de uma instituição de ensino que atende o Ensino Fundamental,

segundo por ter sido campo de atuação do Estágio Curricular desenvolvido pela pesquisadora durante o primeiro semestre de 2014; período este em que surgiu o anseio de investigar os saberes docentes envolvidos no processo de leitura e escrita e o que ocasiona este fenômeno tão preocupante que se tornou a problemática do ato de aprender a ler e escrever na educação brasileira.

A escola é localizada na zona urbana da cidade, pertence à rede municipal de ensino, recebe em suas dependências, um número considerável de alunos, oriundos principalmente da zona periférica da cidade e de municípios circunvizinhos, alunos estes de várias classes sociais, principalmente a de baixo nível socioeconômico.

Considerando o espaço escolar como aquele que contribui para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno e que influencia diretamente nos resultados do processo de ensino/aprendizagem, explicitaremos, em seguida, a caracterização da escola.

### 3.2.1 .Caracterização da Escola

O espaço da pesquisa foi uma instituição de ensino público, a escola *Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha*, com CNPJ: 01.850.282/0001-50, com sede no município de São Bernardo – Ma, CEP: 65550-000, situada à Rua Barão do Rio Branco, nº 949, Centro, foi fundada em 1974, através da Lei Municipal nº 141 de 04/12/1974 recebendo o nome de *Escola Normal Cônego Nestor de Carvalho Cunha*.

Na sua primeira versão de implantação tinha como objetivo oferecer Ensino Normal, autorizado pela resolução nº 68/78 CEE. A partir de 1982, a escola recebe uma nova nomenclatura chamando-se agora de Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, nomenclatura esta que perdura até os dias atuais. Passando a partir desta data, a receber alunos do Jardim de infância, Ensino Fundamental, assim como um curso de habilitação profissional, sendo ele, o Curso Técnico em Contabilidade.

A partir de 1997, com a criação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de nº 9.394/96, o Curso Técnico em Contabilidade e o Curso Normal foram desativados passando a oferecer somente o Ensino Fundamental para séries iniciais e finais. Atualmente, atua somente com alunos do Ensino Fundamental das séries-finais.

Atende alunos de classe média baixa da zona urbana e rural, oferecendo a adolescentes e jovens o Ensino Fundamental – séries finais nos turnos matutino e vespertino,

Educação de Jovens e Adultos – EJA no noturno. Em 2015, período em que visitamos a escola para a pesquisa, atendia o total de 30 (trinta) turmas distribuídas entre os dois primeiros turnos citados acima, com uma quantidade equivalente a 848 (oitocentos e quarenta e oito) alunos matriculados. Contendo em média de 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco) alunos por sala. Conta com um corpo docente de 87 (oitenta e sete) professores, 59 (cinquenta e nove) deles possuem licenciatura plena e 28 (vinte e oito) licenciados em regime especial.

Recentemente a escola passou por algumas reformas em suas instalações, acrescentando uma sala de leitura, melhorando as dependências dos banheiros, cantina e sala de professores. Estas reformas trouxeram para dependências supracitadas, exceto a cantina e banheiros, um espaço climatizado. Recebeu ainda, para as salas de aulas, carteiras novas, de excelente qualidade, assim como quadros de acrílico.

De um modo geral, é possível dizer que a escola encontra-se em bom estado de conservação na sua área física, disponibiliza espaços para circulação dos alunos, desenvolve projetos com foco no ensino e aprendizagem da leitura e escrita, sendo o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido pelos os alunos do Curso de Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, um desses projetos, bem como, o Programa MAIS EDUCAÇÃO, programa oferecido pelo Governo Federal, contudo é relevante destacar que as salas de aulas, ambiente principal para o desenvolvimento da aprendizagem, espaço de construção e produção de conhecimentos, ainda deixam a desejar, vistos que são ambientes pequenos, sem muita ventilação e claridade e com um quantitativo considerável de alunos. A seguir apresentaremos os professores, bem como suas rotinas pedagógicas, especificamente no que tange ao ensino de LP.

### 3.2.2 Os Professores, Sujeitos Participantes da Pesquisa

Foram 02 (dois) os professores que participaram deste estudo, e que por questões éticas terão seus nomes preservados, e, que aqui serão nomeados por P1 e P2, sendo: 01 (um) atuante no 6º e 7º ano e o outro no 8º e 9º ano. Basicamente, a escolha dos professores se deu primeiramente por atuarem na área de LP, e principalmente, por atenderem turmas cujo público tinha-se interesse de investigar. Atuam na escola entre 8 (oito) e 11(onze) anos, trabalhando no turno matutino com carga horária de 40 horas semanais nesta Unidade de Ensino (Doravante UE).

Para melhor compreensão das atividades desenvolvidas pelos professores, as figuras a seguir trazem separadamente a carga horária dos docentes e suas respectivas turmas.

Figura 1: Carga horária semanal na UE pesquisada, do professor atuante nas turmas de 6º e 7º Ano.

	1	2	3	4	5
Seg	6º B			6º C	
Ter	6º D		6º B	6º D	
Qua	6º C		6º C	6º C	6º B
Qui	6º B	6º C		6º D	
Sex		6º D			6º D

Figura 2: Carga horária semanal na UE pesquisada, do professor atuante nas turmas de 8º e 9º Ano.

	1	2	3	4	5
Seg	9º C			9º B	
Ter	8º C			9º A	
Qua	8º C		9º A		9º B
Qui	8º C		9º B	9º B	9º C
Sex	9º C		9º A		

As informações aqui expressas foram obtidas com o professor coordenador da Instituição de ensino, durante a visita da pesquisadora à escola para apresentação do projeto desta pesquisa.

O quadro a seguir traz algumas informações relevantes para que conheçamos melhor os professores sujeitos deste estudo, bem como seu campo de atuação profissional.

Quadro 1: Informações gerais da formação e atuação dos professores sujeitos da pesquisa,

Professor	P1	P2
Idade	30 anos	40 anos
Tempo de Experiência Profissional	8 anos	11 anos
Formação Inicial	Magistério	Téc. em Contabilidade
Formação Atual pós/mestrado/doutorado	LP-Letras/Pós-graduação em L.P	LP-Inglês/Pós-graduação em L.P
Atuação Docente em Escola Pública	8 anos	11 anos
Tempo de Ativ. na Instituição IECNCC	8 anos	11 anos
Atividade Prof. Desenvolvida Atualmente	Docência	Docência
Carga horária diária	8h/a	8h/a

Os dados apresentados no quadro 1, obtidos a partir de entrevistas aplicadas com os professores participantes desta investigação nos dias 17 e 22 de outubro de 2015, revelam

que ambos os professores têm formação em Língua Portuguesa. Mostram, ainda, que os professores já percorreram um longo caminho pela docência.

No subitem a seguir, apresentaremos os alunos sujeitos desta pesquisa que juntamente com os professores tornam-se peças fundamentais desta investigação.

### 3.2.3 ..Os Alunos, Sujeitos Participante da Pesquisa

No total participaram da pesquisa 103 (cento e três) alunos com idade média entre 10 (dez) e 17(dezessete) anos. Sendo os alunos de 6º ano com idade entre 10 e 12 anos, os do 7º com idade entre 11(onze) e 13 (treze) anos, os do 8º com idade entre 12 (doze) e 16 (dezesesseis) anos e o 9º com idade entre 13(treze) e 17 (dezessete) anos. Para que se compreenda melhor a heterogeneidade no que se refere a faixa etária dos alunos por série/ano a tabela a seguir traz um levantamento geral da quantidade de alunos por sala das turmas investigadas.

Tabela 2: Levantamento Geral das Turmas investigadas por série/ano

SÉRIE/ANO	FAIXA ETÁRIA							
	10 Anos	11 Anos	12 Anos	13 Anos	14 Anos	15 Anos	16 Anos	17 Anos
6º ANO D	1	17	3					
7º ANO C		1	19	9				
8º ANO C			5	1	9	3	3	
9º ANO A				2	3	3	2	1

Aqui, cabe-nos ressaltar que a amostra de alunos participantes da pesquisa equivale apenas a (01) uma das (04) quatro turmas atendidas pelos professores na Instituição investigada, turmas estas já citadas acima. Essencialmente a escolha de apenas uma (01) das turmas se deu por favorecer um acompanhamento mais próximo desses alunos e, conseqüentemente, para a coleta e análise dos dados.

Inicialmente, fomos alvo de especulações entre os alunos, olhares curiosos, porém, no decorrer dos dias houve uma boa receptividade, bem como, colaboração dos mesmos. Durante o período de observação, os alunos mostraram-se assíduo as aulas, com média de faltosos entre 05 (cinco) a 07 (sete) alunos por sala e por dia, às vezes participativos,

outras nem tanto, salvos os alunos de 9º ano A, considerados pelo professor como alunos introspectivos, problemáticos e que vem de um quadro de repetência e desistências ao longo dos anos. No item a seguir discorreremos sobre as observações em sala de aula.

### **3.3 Observações em Sala de Aula**

Iniciadas no dia 06 (seis) de julho de 2015, as observações em sala de aula, objetivaram investigar e analisar as práticas de ensino, mais precisamente as voltadas para a apropriação das habilidades da língua escrita, bem como de leitura, adotadas pelos professores P1 e P2, lotados na Instituição de Ensino já supracitada e que atuam na área de Língua Portuguesa, no turno matutino, do 6º ao 9º ano.

No total foram 40h/a observadas, distribuídas igualmente entre as 04 (quatro) turmas já mencionadas. Foram observadas 20h/a de cada professor, haja vista que cada professor atua em 02 (duas) das 04 (quatro) turmas investigadas. Sendo: 10h/a destinada a cada uma das turmas participante deste estudo. A seguir serão apresentados os questionários e entrevistas aplicados com os alunos e os professores participante deste estudo.

### **3.4 As Entrevistas e os Questionários**

Pela necessidade de retornarmos a campo, na busca de mais dados que pudessem auxiliar no alcance aos objetivos e na solução do problema deste estudo, a aplicação dos questionários (cf. apêndice A) ocorreram em duas etapas: a primeira em julho de 2015 e a segunda em outubro do mesmo ano, em alunos cursando o 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. E contou com 14 (quatorze) questões de múltipla escolha.

Participaram da aplicação dos questionários apenas 80 (oitenta) dos 103 (cento e três) alunos investigados. Os questionários foram aplicados entre 27 (vinte e sete) e 30 (trinta) de julho e 26 (vinte e seis) de outubro e 05 (cinco) de novembro. Teve sua duração em média de quarenta e cinco minutos.

No tocante as entrevistas (cf. apêndice B), tiveram sua aplicação no dia 17 (dezessete) e 22 (vinte e dois) de outubro de 2015 e computaram 17 (dezessete) questões,

sendo: 1 (uma) de múltipla escolha e 16 (dezesesseis) objetivas. Todas as questões estavam direcionadas com perguntas referentes a informações pessoais do sujeito da pesquisa e sua prática pedagógica. Após sua aplicação, todo material colhido por meio de áudios, foram transcritos e analisados.

Apresentados os caminhos percorridos para a materialização desta pesquisa, assim como delineados os procedimentos metodológicos, discorreremos no capítulo seguinte primeiramente sobre as propostas didáticas verificadas no momento das observações em sala de aula, segundo, sobre os conteúdos e seu tratamento didático, e, por fim, sobre o livro didático e seu uso na sala de aula.

## **4 PRÁTICAS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados das análises, ocorridas durante as observações nas aulas de Língua Portuguesa voltadas para o ensino da língua escrita, assim como, para o ensino da leitura dos professores participantes deste estudo, conforme explicitado nos itens abaixo.

### **4.1 Atividades Pedagógicas Encaminhadas Pelos Professores ao Ensinar Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano**

Partindo do pressuposto de que “a observação é considerada a mais disponível das técnicas de coletas de dados”, segundo Viana (2007, p. 14) e que “antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão” de acordo com Hesse (2000 apud Viana, 2007, p. 14), as observações em sala de aula tiveram como objetivo conhecer as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes para o ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente as que envolvem o trabalho com a leitura e a escrita. Nesta perspectiva procurou conhecer: 1) que situações didáticas são propostas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita; 2) a escolha dos conteúdos a serem abordados como objeto de ensino e, por fim, que materiais estes faziam uso para desenvolver estas habilidades. Tais observações foram realizadas no mês de julho de 2015, com um total de 40 h/a, sendo 10 no 6º ano, 10 no 7º, 10 no 8º e 10 no 9º ano.

Frente ao exposto, iniciaremos as análises deste capítulo pela apresentação dos encaminhamentos das aulas de Língua Portuguesa dos professores atuantes na área, seguida de reflexões acerca dos dados obtidos e analisados.

As figuras abaixo trazem uma lista com informações gerais sobre essas aulas observadas: materiais didáticos, conteúdos e propostas didáticas. Em virtude do quantitativo de aulas observadas, estas aqui serão explicitadas de forma sucinta, levando em consideração as particularidades trabalhadas em cada turma.

Figura 3: Levantamento geral das atividades de ensino em Língua Portuguesa de 6º e 7º ano

Professor	Turma	Conteúdos	Propostas didáticas	Materiais Didáticos
P2	6º Ano	Marcador de tempo: uso das aspas e dos parênteses	Leitura em voz alta do conteúdo a ser trabalhado, pelo aluno; Questionamentos sobre o conteúdo, pelo professor; Busca de informações pelo o aluno sobre o conteúdo no texto disponibilizado pelo livro.	Livro didático, Quadro Negro, Caderno.
		Gênero textual: Reportagem (cf. anexo B)	Explicação sobre o gênero; Solicitação de produção: reportagem a ser produzida em casa.	Livro didático, Cartolina, Lápis hidrocor, caneta, lápis.
		Língua: uso e reflexões: frase e oração	Leitura do texto “Manchete” pelo professor; Leitura compartilhada pelos alunos da atividade sugerida pelo livro didático; Resposta oral a questões de compreensão e interpretação sugerida pelo livro; Explicação do conteúdo “Frase e oração”; Realização da atividade sugerida pelo livro didático.	Livro didático e quadro negro.
P2	7º Ano	Recuperação de notas bimestrais	Explicação e entrega da atividade avaliativa (provinha Brasil) (cf. anexo C)	Quadro negro e papel sulfite
		Verbos Tipos de Sujeito	Atividade escrita no caderno, sugerida pelo livro didático; Resposta às questões da atividade fornecida pelo professor.	Caderno do aluno e livro didático.
		Gênero textual: Reportagem (cf. anexo D)	Explicação sobre a diferença entre notícia e reportagem; Sugestão de produção de uma reportagem a partir do livro didático; Orientações gerais pelo professor para a escrita da reportagem.	Livro didático

Figura 4: Levantamento geral das atividades de ensino em Língua Portuguesa de 8º e 9º ano

P1	8º Ano	Correção da atividade avaliativa aplicada anteriormente	Entrega aos alunos das atividades; Leitura e correção de questão por questão da atividade pelo professor; Discussão sobre erros dos alunos na atividade.	Papel sulfite
		Gênero Textual: resumo/esquema	Leitura pelo professor de texto sobre exposição a partir do livro didático; Exemplificação pelo professor de textos expositivos (científicos/dicionários etc.); Verificação pelo professor do conhecimento do aluno sobre o conteúdo; Leitura silenciosa pelos alunos, seguida da leitura em voz alta do texto sugerido pelo livro; Realização da atividade pelos alunos sugerida pelo livro.	Livro didático
		Revisão de conteúdo para recuperação de nota bimestral	Questões escritas com perguntas e resposta sobre frase verbal e nominal; Discussão e resolução das questões pelo professor.	
		Recuperação de nota bimestral/ Atividade de compreensão	Explicação e entrega da atividade avaliativa; Realização de atividade de interpretação escrita pelos alunos que não precisaram recuperar nota.	Atividade escrita e Livro didático.
P1	9º Ano	Revisão de conteúdo para recuperação de nota bimestral	Explicação de conteúdo sobre Figuras de Linguagem/orações coordenadas.	Caderno escolar.
		1ª recuperação de nota bimestral (cf. anexo E)	Explicação e entrega da atividade avaliativa.	Folha de papel sulfite.
		2ª recuperação de nota bimestral (cf. anexo F)	Escrita da atividade avaliativa no quadro pela professora.	Folha de caderno do aluno.

Delineadas as situações didáticas verificadas durante o período de observação em sala de aula, na instituição de ensino investigada, passaremos a seguir, apresentar reflexões acerca dos resultados obtidos.

#### 4.1.1 Situações Didáticas: o trabalho com a leitura e a escrita

A partir das situações didáticas apresentadas acima, podemos verificar que as atividades de leitura e escrita se restringem a uma sequência que inclui a leitura de um texto, seguida de perguntas e respostas sobre ele, geralmente referente a aspectos formais e na maioria guiada pelos manuais escolares, os livros didáticos.

As situações didáticas que envolvem a compreensão e interpretação dos textos quase sempre se limitam a indagações objetivas como: quem é o autor do texto, qual é o título do texto, completar frases, indicar a fala de personagens, copiar, transcrever, citar partes do texto. Neste caso, segundo Solé (1998), esse tipo de atividades se refere à avaliação da compreensão leitora e não ao ensino da compreensão.

Quando formula perguntas sobre o texto lido, o professor obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido [...], entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la (SOLÉ, 1998, p.35).

De acordo com a autora, é preciso trabalhar no processo de compreensão e ensinar os alunos a atuar no mesmo, é preciso ensinar estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades.

Com base nas observações percebemos que, em geral, o trabalho com a leitura inclui um determinado texto, sugerido pelo livro didático, em que cada aluno lê em voz alta um fragmento, enquanto são acompanhados pelos colegas, quando apresentam problemas com a pronúncia de algumas palavras, ou mesmo de pontuação, é ajudado pelo professor, ou por um colega a pedido do mesmo.

No que se refere à produção escrita, a sequência inclui exercícios de perguntas e respostas, também sugeridas pelo manual escolar, na qual o professor muitas vezes é aquele que pergunta e responde.

Durante as observações apenas 04 (quatro) das 40h/a assistidas, destinaram-se efetivamente a produção textual, e, consistiu na produção do gênero “reportagem”. Sendo que 02 (duas) ocorreram no 6º ano e as outras 02 (duas) no 7º.

Antunes (2007, p. 122) adverte que enquanto nós professores nos conformarmos com aulas que não deem prioridade à produção textual, à leitura e a análise desses textos, enquanto não nos convenceremos de que precisamos fazer nossos alunos se apaixonarem pela língua que falamos e escrevemos, “vão continuar com dificuldades de leitura e de escrita, e, nós, vamos continuar nos queixando de que eles não sabem ler, não se interessam, tem dificuldade de entender o que leem e escrevem bobagens”, conforme o disposto, a seguir:

Enquanto nos conformarmos com aulas que não priorizam a produção, a leitura e a análise de textos lidos e escritos, enquanto não percebemos que só se aprende a ler lendo, analisando o que se lê, que só se aprende a escrever, escrevendo, revisando, escrevendo de novo, fazendo e refazendo nossos alunos vão continuar sem se enamorarem pela própria língua, vão continuar achando que tudo nela é difícil (ANTUNES, 2007, p. 122).

Pensando nas palavras de Antunes, no subitem a seguir faremos algumas considerações sobre os conteúdos ensinados, e como estes são ensinados, com o objetivo de refletirmos sobre o que os professores estão ensinando e como estão ensinando nossos alunos.

#### 4.1.2 Considerações a Respeito dos Conteúdos e Seu Tratamento Didático

Defendemos nesta pesquisa um ensino que possibilite ao aluno exercer sua cidadania de forma plena, um ensino que garanta ao aprendiz usar a língua nas suas várias modalidades de uso. Que amplie sua competência discursiva para que este tenha êxito em qualquer situação comunicativa.

Para tanto, segundo Antunes (2007, p. 107)) uma das funções da escola na ampliação da competência comunicativa dos alunos é cultivar o apreço pela diversidade. Diversidade: “de modalidade de uso da língua, de norma, de registo, de suportes, de complexidades de textos, diversidade enfim. Para ser fiel à língua real, à língua variada que, de fato, acontece todo dia”. Em outras palavras, se a escola pretende ampliar efetivamente a competência comunicativa de seus aprendizes precisa desenvolver suas atividades a partir de práticas sociais que fazem parte da vida dos seus aprendizes cotidianamente, para isso, aponta a autora, em suas atividades precisa explorar textos:

Orais e escritos, textos expressos na norma padrão nacional e textos exemplares de normas regionais, textos na norma culta e texto fora dessa norma; oferecer textos no nível menos ou mais informal; promover o contato com textos de livros, de jornais, revistas etc.; apresentar textos que remetem para mundos diferentes, como o cotidiano das cidades e do campo etc.; explorar textos curtos, longos, fáceis e mais difíceis etc. (ANTUNES, 2007, p. 107).

Linguista e também professora, a autora prima por um ensino de línguas que coloque o aluno em contato com a língua vivenciada por ele no seu dia – a – dia em situações comunicativas reais, e não a um “ensino de análises de frases soltas, sem enunciador, sem interlocutor, fora de um tempo e de uma situação cultural concreta”. (ANTUNES, 2007, p.108).

Possenti (1996, pp. 32-33) citado por Antunes (2007, p. 37) discorre que a escola deveria ensinar o que os alunos ainda não sabem, como afirma abaixo.

[...] no dia em que as escolas se dessem conta que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem [...] sobriariam apenas coisa inteligentes para fazer na sala, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para ler e escrever de forma sempre mais sofisticada etc. (POSSENTI, pp. 32-33).

Noutras palavras, no dia em que a escola se der conta de que o aluno já chega à escola sabendo construir frases das mais fáceis as mais complexas, das mais curtas as mais longas, que já sabem se comunicar através de perguntas, afirmações, negações e exclamações e que estas habilidades só precisariam ser aprimoradas, não se perderia tanto tempo com exercícios de produção de frases soltas, com a decoreba de regras gramaticais.

O ensino de gramática ainda constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação exclusiva dessas aulas (MENDONÇA, 2006). Entretanto, este modelo de ensino tem sido alvo de críticas e de questionamentos sobre sua validade, visto que seus resultados mostram-se insatisfatórios como pode ser facilmente comprovado no exame de avaliação como o SAEB já mostrado neste documento.

Conforme Mendonça (2006), a escola precisa formar pessoas capazes de agir com autonomia, de forma segura e eficaz, tendo em vista as diversas situações de interação em que o usuário da língua será submetido. Para a autora, “a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajados” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Não se quer aqui questionar o ensino da gramática, pois como nos lembra (POSSENTI, 1996, ANTUNES, 2003 apud MENDONÇA, 2006) não existe língua sem

gramática, assim como seria impossível usar ou refletir sobre a língua sem a mesma. Mas sim, levantar uma discussão sobre o apego que as escolas têm a esta parte que corresponde apenas a uma das modalidades de uso da língua, e que sozinha não consegue dar conta do recado, “não consegue levar o aluno a ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada” (ANTUNES, 2007, p. 53).

De acordo com a autora, o grande “equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos conforme as diversificadas situações sociais” (ANTUNES, 2003, p. 46). Para a autora, somente esta concepção simplista de que basta saber gramática para ler e escrever bem é que justificam as horas e horas destinadas ao ensino de classificações e nomenclaturas gramaticais.

Inferir ainda que “compreender um texto – um relatório, um artigo, um editorial, por exemplo – exigem muito mais do que conhecimento de gramática. Este é apenas parte do saber que se precisa dominar para o desempenho satisfatório dessas atividades” (ANTUNES, 2007, p. 54). Ou seja, de acordo com o ponto de vista da autora, somente o conhecimento de gramática não assegura o sucesso na elaboração de textos escritos e falados.

Para Antunes (2007) além dos conhecimentos de gramática a interação verbal requer ainda o conhecimento de mundo (conhecimento cognitivo), das normas de textualização (conhecimento linguístico) e das normas sociais de uso da língua (normas que ditam o que pode e o que pode uma pessoa).

Em outras palavras para produzir um texto seja ele falado ou escrito, além do conhecimento de mundo, é necessário que conheçamos as muitas regras que nos dizem como devemos organizar um determinado texto, que conheçamos as composições dos diferentes gêneros, associado a isso é necessários que conheçamos as normas que regulam o comportamento das pessoas em uma situação de interação verbal. Com isso, fica claro que a gramática sozinha é definitivamente insuficiente para levar o aluno a ler e escrever bons textos.

Mediante o exposto, apesar das mudanças pela qual a escola perpassou da década de 60, quando as “aulas direcionadas para o ensino de Língua Portuguesa dedicavam, em maior ou menor grau, parte expressiva do seu tempo a questões voltadas a escrita correta” (MARCUSCHI, 2010, p.66), pode-se dizer que essa tendência é muito presente no ensino dos dias atuais, como verificamos nas figuras 4 e 5, apresentadas neste documento.

Segundo Geraldi (2006), se a escola deseja ultrapassar a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem, e se realmente almeja que seus aprendizes dominem a língua padrão em suas modalidades oral e escrita, deveria “centrar-se na prática de leitura de texto, produção textual e análise linguística” (GERALDI, 2006, p. 88).

Para o autor, a maior parte do tempo e do esforço gastos por alunos e professores durante todo processo escolar, são destinados ao aprendizado da “metalinguagem de análise da língua”. Segundo Geraldi (2006) há distinções entre dominar os usos da língua e realizar análise metalinguística da língua, conforme a seguir.

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua (GERALDI, 2006).

No disposto pelo autor, conhecer a língua é muito mais do que dominar conceitos, conhecer a língua é, sobretudo, dominar esses conceitos e fazer uso dos mesmos para produzir enunciados adequados em situações de interações reais.

Para isso, segundo (GERALDI 1993 apud NANTES, 2009, p. 37) o ensino da gramática, da leitura e da produção textual precisa ser abordado a partir de um único ponto de partida: o texto do aluno. O autor defende a produção de textos, sejam orais ou escritos, como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem da língua, sobretudo porque é no texto que a língua se revela na sua totalidade.

O texto como unidade de ensino, em especial o texto do aluno também é defendido pelo PCN de Língua Portuguesa. Segundo o documento, o texto do aluno permite ao professor trabalhar tantos os aspectos estruturais dos diversos tipos textuais, quanto os aspectos gramaticais como podemos conferir na citação abaixo.

[...] tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80).

Tomando como ponto de partida o texto do aluno, o professor desenvolverá neste não só os conhecimentos linguísticos, mas os discursivos, possibilitando a este efetivamente o domínio da modalidade escrita da língua.

Concebendo a importância do texto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, partido do pressuposto de que a grande maioria do público estudantil tem acesso ao texto escrito somente por meio do livro didático, no subitem a seguir discorreremos

sobre este, um dos principais recursos didáticos utilizados pelos professores para o ensino de Língua Portuguesa.

#### 4.1.3 O Livro Didático e Seu Uso em Sala de Aula

Objeto de discussões entre vários pesquisadores como Lajolo (1996), Jurado e Rojo (2006), D'Ávila (2008), Libâneo (2007) entre outros, criticados por uns e defendidos por outros, o livro didático, constitui em muitas salas de aulas brasileiras o principal, se não o único recurso didático utilizado por professores e alunos.

Segundo (LIBÂNEO 2007 apud BATISTA 2011, p.15), o livro didático é “um recurso importante na escola por ser útil tanto ao professor como ao aluno”, a opção de torná-lo um inimigo ou um aliado cabe exclusivamente ao professor. Adaptá-lo à sala de aula e a turma é tarefa do docente, que pelo contato direto com o aluno, conhece as necessidades e as dificuldades de seu alunado, só ele conhece o que o seu aluno já sabe, o que precisa aprender e como melhor aprendem.

Na relação professor e livro didático a autonomia do primeiro deve prevalecer sobre o segundo. Sendo o professor, o guia no processo de ensino e aprendizagem, o livro didático, apenas o suporte, o instrumento que o auxiliará na organização e sistematização dessa ação. De acordo com D'Ávila (2008 apud BATISTA 2011, p. 16), quando o livro didático cumpre o papel de guia do aprendizado, “desenvolve pouquíssimas habilidades cognitivas e emocionais do aluno, dando-lhe pouco espaço para refletir sobre si mesmo e sua língua materna, bem como adquirir sua autonomia”.

Nessa perspectiva, o ideal, é que o professor seja o mediador entre a turma e o livro didático, organizando o seu uso, planejando atividades complementares, trazendo textos reais, próprios da realidade do aluno, descartando ou aprofundando o conteúdo abordado pelo livro didático, “o ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho do professor” (SOARES, 2002, p. 02 apud VERSEZE e SILVINO, 2008, p. 90).

Atualmente, na busca para encontrar-se em consonância com os PCN's, o livro didático traz uma diversidade de textos, no entanto, “a fragmentação é um recurso bastante usado como estratégia para facilitar o trabalho de leitura em sala de aula” (PIETRI, 2000, p. 40). De acordo com o autor “esta facilitação em nada contribui para que o aluno, leitor em formação, se constitua um leitor proficiente” (p. 39). Portanto, na busca para minimizar essa

situação, é imprescindível que o professor faça uso de outras fontes, conteúdos e informações, que venham enriquecer e complementar o livro didático.

Não há dúvidas de que bem usado, o livro didático pode ser um aliado a prática educativa, pode ser uma ferramenta muito útil para o professor que precisa ministrar várias aulas por dia e em séries variadas. Acontece que, na correria do dia-a-dia, as várias funções assumidas pelos professores, na busca de aumentar sua renda familiar, e ainda a escassez de outros recursos didáticos, acabam obrigando o professor a seguir somente as atividades sugeridas pelo livro didático.

As figuras 3 e 4 retratam muito bem essa realidade, quando constatamos que a maioria das aulas observadas tiveram o livro didático como recurso principal. Muitas vezes de forma improvisada, sem um planejamento mais específico. Realidade defendida por Soares que delega a culpa desse evento às condições de trabalhos que o professor tem hoje, como visto abaixo.

Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático (SOARES, 2002 apud VERSEZE E SILVINO, 2011).

Observamos que os professores participante deste estudo tem uma vida profissional muito intensa, trabalhando 5 h/a diárias na escola investigada, todos os dias da semana, salvo as sextas-feiras para o professor P1 e as segundas-feiras para o professor P2, que trabalham apenas 03 (três) horas. Associada a essa carga horária exaustiva, ainda assumem outros trabalhos em escolas particulares e estaduais, o que vem de encontro com o ponto de vista defendido pela autora.

Contudo, e consciente da sobrecarga que recai sobre o professor nos dias atuais, defendemos uma posição crítica deste profissional, considerando que este é um dos responsáveis pela formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de interagir e transformar o meio no qual se encontram inserido. Que não se deixe levar pelo comodismo e artificialismo, pela falta de compromisso, sob pena de negligenciar a educação tão necessária ao sujeito em formação, o seu aluno.

O livro didático pode e deve ser usado, visto que, segundo Jurado e Rojo (2006) “ele tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira”, além de “atualmente representar a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula” (JURADO; ROJO, 2006, p.44). De acordo com a autora, se considerarmos as condições sociais de grande parte das famílias brasileiras, será na escola e pela escola que

muitos dos alunos poderão ter acesso aos diferentes textos da cultura letrada por intermédio do livro didático, e, por apresentar atividades que organizam o tempo em sala de aula, são eles que ditam as ações realizadas em sala de aula.

Hoje de acordo com Cafiero (2010) esses livros são bem melhores do que os de antigamente, ainda que não sejam os ideais. Segundo a autora, “os textos que neles aparecem resgatam, pelo menos em parte, a formatação original dos textos, e apresentam uma considerável diversidade de gêneros textuais e de autores” (p. 95). Conforme a autora, ainda que seja a melhor opção, esse material disponibiliza ao professor uma coletânea de textos e de autores, mesmo que de forma fragmentada.

Cafiero (2010) discorre ainda sobre a importância da escolha do livro didático, defende que esta seja feita de maneira consciente e que seja feita pelo professor, regente da classe, embora diretores e supervisores da escola devam participar, conforme afirmativa abaixo.

Para que o livro didático seja um suporte material auxiliar no desenvolvimento de capacidades de leitura dos alunos, o primeiro passo é fazer uma escolha consciente. A tarefa de escolha o livro didático é do professor, do regente da classe. Não pode ser delegada ao diretor da escola ou ao supervisor, embora esses devam participar (CAFIERO, 2010, p. 96).

A escolha do livro, segundo Cafiero, é tarefa séria, se o professor conseguir escolher um bom livro, ele poderá ter a sua disposição “uma boa seleção de textos e de atividades de leitura para operar com sua turma.”

No capítulo a seguir discorreremos sobre questões que vão desde a percepção dos professores sobre suas práticas à percepção dos alunos sobre seu desempenho na leitura e escrita. Discutiremos ainda sobre a escolha dos conteúdos, planejamento, material didático, entre outros aspectos que consideramos relevantes para que se compreenda o fenômeno investigado.

## 5 O PROFESSOR E AS PRÁTICAS DOCENTES

Analisou-se, no capítulo anterior, como são encaminhadas as aulas de Língua Portuguesa, mais precisamente quais as metodologias, os recursos, os conteúdos adotados pelos professores investigados para ingressar seu aluno no mundo letrado. Neste capítulo, explicitaremos e discutiremos os dados obtidos com questionários e entrevistas aplicados com professores e alunos na escola já supracitada.

### 5.1 A Leitura e a Escrita no Ensino Fundamental II: O Discurso Dos Professores

Apresentaremos a seguir trechos das entrevistas com os professores P1 e P2 sobre sua prática pedagógica no ensino de língua portuguesa.

Com o objetivo de identificarmos os problemas causadores do baixo índice na proficiência leitora dos alunos apresentados no relatório do SAEB, exposto no início deste documento, contemplamos no roteiro das entrevistas questões que pudessem contribuir com o entendimento dessa problemática como: (1) qual procedimento é adotado pelo professor ao identificar um aluno com dificuldades de leitura e escrita; (2) quais as metodologias utilizadas para a aquisição dessas habilidades; (3) quais as maiores dificuldades encontradas para o ensino destas; (4) como é feita a escolha dos conteúdos para o ensino de LP; (5) quais materiais são utilizados; (6) como é o feito o planejamento; (7) quais recursos didáticos são disponibilizados pela escola para este planejamento; (8) com que frequência utiliza a biblioteca e quais as motivações; (9) como o professor considera sua abordagem no que concerne à leitura e escrita; (10) quais as maiores dificuldades na sua prática diária, e por fim, buscamos algumas informações pessoais dos professores, porém não menos importante, que também nos daria suporte nesse processo de investigação.

Ao serem questionados sobre qual o procedimento adotado por eles a partir da identificação de um aluno com dificuldades de leitura e escrita, obtivemos as seguintes respostas:

**Professor P1:** “É como eu trabalho com 8º e 9º é já tão bem avançados, quando a gente ver alunos assim é a gente tenta focar mais neles na hora das atividades de leitura, é pedir que eles leiam porque geralmente quando o aluno sabe ler bem, ele

*quer ler toda hora, ele pede né pra ler, quando ele não sabe ele num quer de jeito nenhum ler, principalmente em voz alta e ai eu já faço esse esforço pra ele ler e já ajudo na hora da leitura e na atividade que eu já sei que vai ter mais dificuldade, que se não ler conseqüentemente na hora de responder alguma coisa não vai conseguir né? dá um auxílio a mais a ele porque o tempo é curto né, são horários, são 5, mas é quebrado né, nas salas e são muitos alunos, nunca dá pra ter aquela atenção especial, é bem difícil [risos]*”

**Professor P2:** *“oferecer para este aluno tarefas que solucione tais dificuldades, tarefas tanto para sala como para casa. Outra ação é pedir ajuda para a coordenação da escola, já que a escola tem um programa que é específico para ajudar nestes casos, “o projeto Mais Educação” em que o aluno vem em outro horário para realização de atividades de leitura e escrita”.*

Os discursos dos professores revelam que existe certa preocupação com a dificuldade que apresentam seus alunos na escrita e na leitura, cada um à sua maneira buscam sanar essa deficiência apesar dos obstáculos, como os apresentados pelo professor P1, quanto ao tempo e a quantidade de alunos na sala de aula. Contudo, os discursos evidenciam a falta de uma proposta de trabalho mais consistente, mais eficaz, que leve efetivamente o aluno ao domínio dessas habilidades.

Questionados sobre as dificuldades encontradas para o ensino de leitura e escrita de seus alunos, os professores responderam:

**Professor P1:** *“A dificuldade é assim, de leitura, porque eles só leem aqui na escola, eles não têm o hábito de ler em casa, por mais que a gente incentive, que a gente dê dicas de livros, que falem pra ler, pra estudar em casa, eles não leem, então como não tem esse hábito em casa, só ler aqui, ai fica mais difícil pra gente né, só leem aqui e é porque obrigação né, ler porque a gente tá pedindo [risos] e da escrita, é, acho que é a mesma forma também, é, na hora da produção do texto também, eles escrevem, tem alunos que escrevem bem, mas já tem alunos a maioria que escreve ali um pouquinho razoável ali só pra dizer que fez e as vezes nem condiz com o que a gente pede”.*

**Professor P2:** *“Olha, é a gente observa é alguns fatores que contribuem para esse fracasso, o que eu vou citar primeiro é a questão do querer aprender do próprio aluno porque ao meu ver todo indivíduo que vai pra escola ele tem que ir com intuito de aprender, ele tem que mostrar a vontade de querer aprender e o que a gente encontra muita em sala de aula é aluno preguiçoso, aluno que não quer escrever, eu tenho batido nessa tecla muito esse ano, é pra fazer com que alguns alunos da turma que eu trabalho com português escrevam e eles não, eles se negam em escrever, primeiro eles não levam lápis pra escola, eles não levam a caneta, a gente dá a caneta, mas ele ainda assim ele escreve um pouquinho e deixa o restante pra depois, a gente tem que ficar gritando, pedindo escreve[...].”*

Analisando os relatos dos professores, podemos identificar na fala dos dois, que suas maiores dificuldades para o ensino de leitura e escrita estão relacionadas à falta de interesse do aluno em querer aprender. Diante destas assertivas dos professores consideramos pertinente levantarmos alguns questionamentos: O que causa a falta de interesse desses

alunos? Será somente a preguiça como infere o professor P2? Ou outros fatores contribuem para esse desinteresse por parte do aluno?

Geraldi (2006, p. 64) “salienta que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido da língua: os alunos escrevem para o professor, único leitor, quando lê os textos”. Esperamos não contradizer o autor, quando inferimos que, essa artificialidade dada a língua acaba por comprometer a produção textual dos nossos alunos, causando essa falta de interesse apontado pelos professores, pois como afirma Geraldi, “qual a graça de escrever um texto que não será lido por ninguém ou que apenas será lido apenas por uma pessoa que por sinal corrigirá seu texto e dará nota para ele? (p. 64)”.

Dewey (1978) ressalta que o aluno precisa ter motivos para querer aprender, precisa perceber o lugar e a função daquilo que está aprendendo, “se o educando percebe o lugar e a função daquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os exercícios necessários”.

Perguntamos aos professores como é feita a escolha dos conteúdos para o ensino de LP. Segundo o professor P1, tem como base os “*conteúdos abordados pelo livro didático*”, selecionando dentre estes, os mais essenciais, aqueles que de acordo com o professor “*não podem deixar de ser visto pelo o aluno*”. Já o professor P2, embasado na deficiência do aluno, utiliza-se de “*duas ou três coleções*”, e assim como o professor P1, tem como critério de seleção os conteúdos mais urgentes, “*dentre eles a parte de textos, de leitura e tópicos de gramáticas*”.

Em nossa investigação sobre as metodologias adotadas para incentivar a leitura e escrita de seus alunos, notamos que ambos os professores têm consciência da importância do texto para o trabalho de produção textual e leitura de seus alunos, como podemos verificar a seguir:

**Professor P1:** “É tá com alguns anos que eu trabalho com o projeto Pibid então é uma das formas que eu assim utilizo, porque geralmente as aulas são diferentes das aulas é do livro né, do conteúdo do livro, então é o projeto, ele abrange muito essa parte da leitura e escrita [...] a escrita né, a escrita a gente, o que a gente trabalha muito é a questão mesmo da produção porque é nessa hora que eles vão né adequados pra turma, que às vezes se torna até mais difícil por eles ter dificuldades, mas aí a gente pega gêneros que eles possam se expressar mais, escrever mais o que pensam e aí essa parte da gente incentivar pra escrever, porque do livro é só mais uma cópia né e parte deles escreverem já tornam mais autônomos né, escrevem o que pensam, as opiniões, o que acham.”

**Professor P2:** “Eu sempre tô oferecendo texto pra ler, na sala de aula, eu sempre faço roda de leitura, ééé histórias né como pequenas crônicas, pequenos contos [...] passado de parágrafo por parágrafo pra um aluno ler, outro ler, aí é mandado texto pra casa. [...] a metodologia utilizada é diversificada, visto que as tarefas propostas para escrever são diversificadas como: produzir narrativas, fazer uma descrição de

*algo, expor opinião sobre um assunto, criar tirinha, produzir piadas, vender um produto etc.”*

Percebemos a partir dos discursos dos professores, mais nitidamente do professor P2, que o ensino na perspectiva dos gêneros textuais é mais satisfatório. Com isso, observamos que o trabalho com os gêneros possibilita mostrar aos aprendizes, de maneira mais concreta, o mundo vivenciado por ele fora da escola, o que o leva a se integrar, a se envolver mais nas atividades.

O que corrobora com o que defende Freire (2006) quando discorre que “a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele”. A atividade proposta, precisa ter um significado na vida desse aluno, no qual ele estabeleça relações entre o que aprende na escola e seu uso numa situação real de comunicação.

Conforme Porto (2009) “o ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente não só amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem.”

Dentro desse contexto, destacamos a relevância da biblioteca escolar como suporte no processo de ensino/aprendizagem que visa ampliar essa competência. Segundo (SOARES; ANDRADE; SALES 2011 apud ANDRADE 2015, p. 80) a biblioteca escola deve ser entendida como “uma extensão da sala de aula elemento indispensável para mediação e/ou transformação da informação em conhecimento”.

Cafiero (2010, p. 95) salienta que trabalhar com a leitura em sala de aula, visando contribuir para aumentar o letramento do aluno, exige uma atenção cuidadosa à seleção e indicação de suportes de leitura.

E considerando as condições sociais de grande parte das famílias do país, em que será na escola que muitos dos alunos terão acesso aos diferentes textos da cultura letrada em seus suportes originais. “A biblioteca é, então, um espaço privilegiado para busca de textos que serão usados na sala de aula”.

Quando questionados sobre a biblioteca da escola, a frequência que costumam levar os alunos a este espaço e quais as motivações, o professor P1 relata a presença de “*uma sala de leitura, que foi preparada com livros, climatizada, mas a frequência não é muita por que a escola tem muitas salas e todos os professores querem ter a oportunidade de levar*”, mas segundo o professor “*sempre dá um jeitinho de levar por que é diferente, os alunos se sentem mais à vontade, se empolgam mais*”.

Quanto o professor P2, este, *“afirma não haver biblioteca na escola, que esta, está tentando isso agora, tá separando uma sala, mas não tem livros”*, segundo ele, *“ter o local não é suficiente”*.

Indagados sobre os recursos que utilizavam para o desenvolvimento de suas aulas, percebemos nos discursos dos professores que apesar do uso de outros recursos como textos de internet, data show, caixa de som, o livro didático se sobressai, e com um agravante, não há quase livros disponível para o uso dos alunos, como podemos verificar no depoimento feito pelo professor P1: *“o livro didático é o que é mais e que ultimamente tá quase nem sendo usado, quase nem tem mais pros alunos e a gente vai se virando”*.

Quando solicitados a falar sobre os recursos pedagógicos disponibilizados pela escola para preparação de suas aulas, o professor P1, afirma que a escola disponibiliza, porém é *“necessário agendamento”*, devido ao quantitativo de professores e a escola ainda não consegue atender a essa demanda. Quanto ao professor P2, este, afirma que a escola não oferece esses recursos, como verificamos em seu discurso: *“não oferece, não oferece, não oferece”*.

No que se refere ao planejamento de suas aulas, segundo os professores este é feito bimestralmente e semanalmente, como vemos no discurso do professor P1, *“a gente faz um bimestral, aí o meu mesmo pra sala de aula, tem que ser semanal, não tem como eu fazer diariamente”*. E no discurso do Professor P2, *“o planejamento é bimestral [...] então a gente faz um planejamento é por bimestre e as aulas são, é eu preparo elas né pra semanalmente.”*

O discurso dos professores nos leva a entender, e esperamos está enganado, que o planejamento é feito somente para satisfazer uma exigência da escola, *“e não porque se sente a necessidade de planejar para desenvolver uma ação mais organizada, dinâmica e científica”* (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2007, p. 43).

A autora acrescenta ainda, que *“para professores e alunos o plano é um roteiro de uso diário da sala de aula, é guia do trabalho, é um manual de uso constante”*. Entendido nessa perspectiva, o planejamento diário se faz necessário, considerando que nem sempre o que planejamos terá êxito como esperávamos e que, inúmeras são as vezes que refazermos nossas ações se fazem necessário se desejarmos alcançar nossos objetivos.

Perguntamos aos professores como estes qualificam sua abordagem no que concerne à leitura e a escrita de seus alunos. De acordo com o professor P2, sua abordagem é suficiente para um aluno ter competência de leitura e de escrita, como podemos ver seu discurso abaixo.

**Professor P2:** “Eu, eu, eu qualifico como suficiente pra um aluno aprender a ler né, é fluente, e escrever bem, porque eu acredito que o que eu faço o empenho com que eu faço a leitura, como eu ensino pra ler e escrever eu acredito que o suficiente pra ele né, ter competência de leitura e de escrita também”.

Já o comentário feito pelo professor P1, evidencia suas alegrias, mas também suas angústias, suas frustrações, sua sensação de fracasso diante das dificuldades encontradas na sua prática docente.

**Professor P1:** “[...] é difícil a gente se avaliar né, maaas num sei, eu num acho, assim tem momento que eu me acho assim fracassada sei lá, tem uns momentos que eu acho que tá tudo, que tá indo bem né, tem aquele num sei é uns momentos né que a gente se sente as vezes que tá indo bem quando a gente faz uma atividade que os alunos retornam, que a gente ver que fez do jeito que a gente pediu a gente fica feliz, a gente acha que se realiza né, e aí tem uns momentos que a gente se acha, não não tô valendo nada, num sei o que estou fazendo aqui [risos] né se pergunta aí tem esse fica nessa balança, né, momentos a gente acha que tá indo bem, que tá tudo bem, e momentos que a gente acha que tá fracassando né. E aí tentando se levantar todo dia [risos]”.

O depoimento revela ainda, que o professor tem consciência da sua fragilidade diante do insucesso escolar de seus alunos, que isto, dentre outros sentimentos, causa-lhe tristeza e desânimo.

Quando questionados sobre a maior dificuldade para o bom desenvolvimento da sua prática docente, mais uma vez os professores apresentam dentre outras a falta de interesse dos alunos, como podemos conferir no depoimento abaixo.

**Professor P1:** [falando baixinho: meu Deus são taantas, eu num] a dificuldade é que as vezes a falta mesmo de vontade do aluno, porque tem muito aluno bom, mas também tem muito aluno que não, que vem pra escola mesmo porque é obrigado né, e não, a gente tenta faz de tudo conversa e ele não se interessa, assim não tem aquele interesse em aprender e atrapalha os outros, e a gente assim eu acho até a própria mesmo vontade deles, dos alunos, o interesse.”

**Professor P2:** [...] é a maior dificuldade que eu tenho na minha prática seria com aqueles alunos que a gente, é, quer de alguma forma ajuda-los e eles não querem ser ajudados, entendeu, eu acho que é assim o maior problema que eu acho é esse, porque é aqueles alunos que querem dá até prazer pra gente tá lá né, aquela vontade de querer aprender mais e mais pra passar pra ele, mas infelizmente é são poucos os alunos que passam esse querer pra gente, né querer aprender, buscar mais, que uma boa parte deles não convidam a gente a...”

Questionados sobre o que poderia causar essa falta de interesse nos alunos, o professor P1 ressalta que essa falta de interesse já vem de casa, segundo o professor, os alunos dormem durante as aulas, estão sempre indispostos, por mais que insistam eles continuam sem querer, “é deles” diz o professor. Conforme seu relato, essa falta de interesse de uns – a

maioria de acordo com o professor – acaba por atrapalhar e ainda incentivar outros a não quererem também, “*o que causa desmotivação pra dá uma boa aula*”, desabafa o professor.

Continuando com a entrevista solicitamos que os professores avaliassem seus alunos quanto ao desempenho na leitura, levando em consideração os seguintes critérios: fluência, velocidade, precisão e compreensão.

Quanto à fluência, segundo o professor P1 a *maioria é pouco fluente, apenas alguns se sobressaem*. Com relação à velocidade, apesar de alguns lerem rápido, *geralmente a leitura é lenta, aquele normal, muito rápido não existe*. Quanto à precisão e compreensão *são pouco imprecisos, cometem muitos erros, leem um início da sílaba já ler outra palavra que não tem nada a ver*, a compreensão é razoável.

Já o professor P2, avalia seus alunos no geral como não fluentes, lentos, com pouca precisão e compreensão razoável. Segundo os professores seus alunos apesar de alguns se sobressaírem em um quesito e outro, a maioria deles apresentam dificuldades em todos os critérios.

Solicitamos ainda que avaliassem o desempenho dos alunos especificamente na escrita. De acordo com o professor P1, geralmente na escrita eles são melhores, e classifica escrita de seus alunos como boa. Para o professor P2, a escrita de seus alunos é regular, ou seja, leem com dificuldade. Analisadas as entrevistas com os professores a seguir versaremos sobre o grau de aproximação com a leitura e a escrita dos alunos sujeitos da pesquisa sob sua perspectiva.

## **5.2 Níveis de Aprendizagem Em Leitura e Escrita: Perspectiva do Aluno**

Utilizando-nos da aplicação de questionários, procuramos avaliar o grau de aproximação com a leitura e escrita dos alunos sujeitos desta pesquisa, para isso, num primeiro momento buscamos saber se este sabe ler e/ou escrever, se gosta de ler e/ou escrever, o que gosta de ler e/ou escrever, com que frequência ler e/ou escreve, quais os motivos que o levam ler e/ou escrever, e num segundo momento, procuramos conhecer como este considera o seu desempenho tanto na leitura, quanto na escrita. Mediante ao exposto, a partir de agora discutiremos sobre os resultados obtidos.

Uma das questões que nos interessou conhecer a priori foi como o aluno avalia o seu conhecimento em leitura e escrita. Nesse sentido, o gráfico abaixo demonstra que dos 80 alunos investigados, nem um deles declarou não saber ler e escrever.

Gráfico 1: Avaliação dos alunos em leitura e escrita



De acordo com o gráfico, 100% dos alunos participantes da pesquisa dizem saber e escrever, mesmo com algumas dificuldades na leitura e na escrita de algumas palavras por eles desconhecidas.

Quando questionados se gostavam de escrever, 60 (sessenta) deles afirmam gostar, enquanto apenas 18 (dezoito) afirmam não ter afinidade com a escrita, como podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 3: Respostas dos alunos sobre o grau de aproximação com a escrita

GOSTAM	NÃO GOSTAM	NÃO OPINARAM
60	18	2

Como percebemos a tabela acima aponta que a maioria dos alunos, 75%, dizem gostar de escrever, contra 22.5% que se dizem não serem muito adepto da escrita.

Quanto à leitura, os relatos colhidos, revelam que 88.75%, 71 (setenta e um) dos alunos afirmam gostar de ler, enquanto 11.25%, 9 (nove) dizem não gostar, como podemos conferir na tabela abaixo.

Tabela 4: Respostas dos alunos sobre o grau de aproximação com a leitura

GOSTAM	NÃO GOSTAM
71	9

Entre os gêneros textuais que mais gostam de ler e escrever destacaram-se o poema, os textos de *facebook*, as HQ e os romances. Como podemos verificar na tabela abaixo. Antes, porém consideramos importante ressaltar que nesta questão os alunos poderiam indicar mais de uma opção.

Tabela 5: Preferência dos alunos quanto aos gêneros textuais

GÊNEROS QUE MAIS GOSTAM DE LER E ESCREVER		
	LER	ESCREVER
Poema	31	41
Textos <i>facebook</i>	32	16
HQ	41	21
Romances	16	27

Demonstraram ainda interesse por outros gêneros como cordel, contos, whatsApp, histórias de terror, músicas, jornal, revista, lendas, fofocas, bíblia entre outros. Apenas 03 (três) alunos declararam não gostar de escrever nenhuma das opções e apenas 01(um) declarou não gostar de ler.

Com relação à frequência com que leem e escrevem, os dados coletados revelam que, 47(quarenta e sete) dos 80 (oitenta) alunos leem e escrevem todos os dias e os demais ou leem e escrevem uma, duas ou três vezes por semana, ou quando solicitados pelo professor, ou precisam resolver uma atividade escolar, ou simplesmente não leem, como podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 6: Frequência com que os alunos costumam ler e escrever

FREQUÊNCIA EM RELAÇÃO AO HÁBITO DE LEITURA E DA ESCRITA				
Diariamente	1, 2, 3 vezes por semana	Quando solicitados pelo professor	Precisa resolver uma atividade	Simplesmente não ler e não escreve
47	9	12	9	3

Uma das questões centrais abordadas nos questionários consistiu em saber se os alunos entrevistados frequentam a sala de leitura da escola, com que frequência fazem isso e o que os motivam para essa prática.

Os dados obtidos revelam que 52 (cinquenta e dois) dos alunos, 65% afirmam frequentar a sala de leitura, enquanto 28, 35% afirmam que não, como visualizamos no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Frequência dos alunos a sala de leitura da escola



Em se tratando da frequência com estes costumam ir à sala de leitura, os dados colhidos mostram que a maioria 49 (quarenta e nove) dos alunos, 61% asseguraram ir raras vezes, 16 (dezesseis), 20% não opinaram, 12 (doze), 15% afirmam frequentar muitas vezes e 3,4% dizem não frequentar. Como verificamos no gráfico abaixo.

Gráfico3: Frequência com que os alunos vão à sala de leitura da escola



Com relação às motivações, percebemos que entre as razões que os levam a sala de leitura, estão na maioria, 43 (quarenta e três) alunos, 56% a imposição do professor, 21 (vinte e um), 27% vontade de aprender cada vez mais, 7 (sete), 9% gosto pela leitura, 01 (um), 1%, declara ser imposição do professor e gosto pela leitura, 3 (três), 4% diz ser gosto pela leitura e vontade de aprender mais, 01 (um), 1% afirma ser imposição, gosto pela leitura e vontade de aprender mais e 01 (um), 1% não respondeu. Como podemos visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Motivações dos alunos a frequentarem a sala de leitura da escola



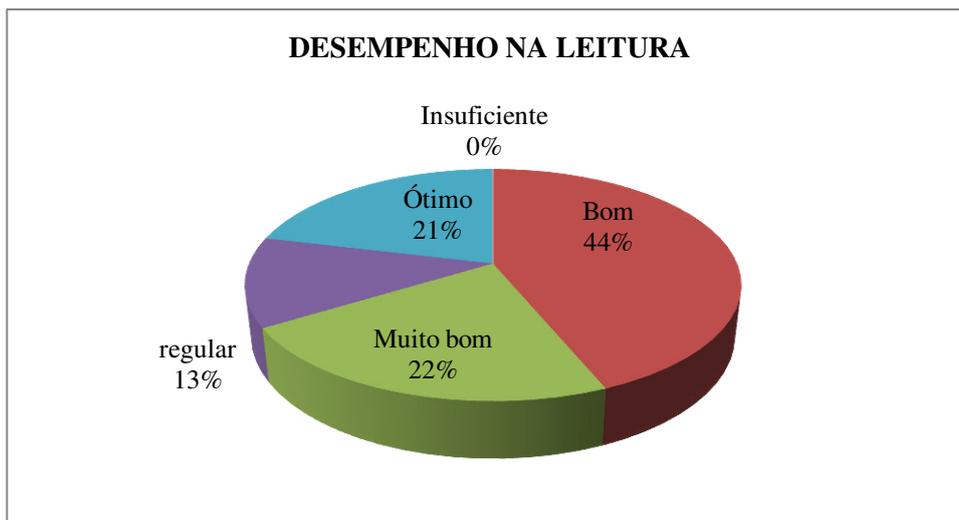
Procuramos saber dos alunos quais os tipos de leitura trazida pelo professor para sala de aula, e ainda solicitamos que apontassem sugestões de leitura a serem desenvolvidas na sala de aula e que eles gostariam de participar.

Os dados obtidos demonstram que o livro didático tem ocupado, quase sempre, o centro das atenções na sala de aula, sobressaindo-se aos demais suportes de leituras. Das sugestões sugeridas, o livro didático foi apontado por 44 (quarenta e quatro) alunos, seguido das crônicas 25 (vinte e cinco) e dos contos 20 (vinte). Dentre outros suportes ainda recebem destaque mesmo que numa minoria, o resumo, os esquemas, as reportagens, os poemas e as notícias.

Com relação às atividades de leituras em que gostariam que fossem abordadas pelo professor, destacaram-se os contos, 22 (vinte e dois) alunos, os poemas, 29 (vinte e nove), as crônicas, reportagem e cordéis, 13 (treze) cada e as notícias, 10 (dez).

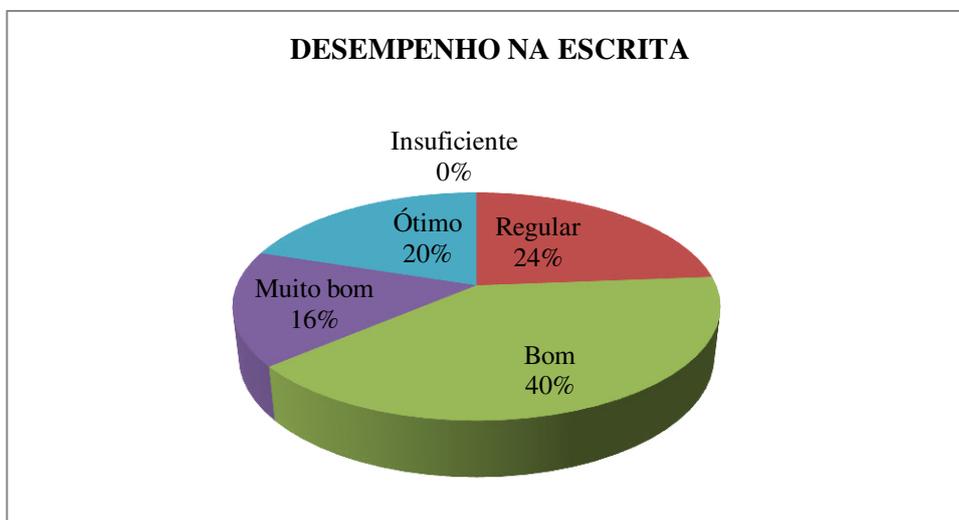
Assim como solicitados para os professores, pedimos aos alunos que avaliassem seu desempenho quanto à leitura e escrita. Os dados obtidos demonstram que, no que tange a leitura, a maioria, 35 (trinta e cinco) alunos, 44% avaliam seu desempenho como bom, 18 (dezoito), 22% avaliam como muito bom, 17 (dezesete), 21% como ótimo, 10 (dez), 13% consideram como regular e nem um se avaliou sua leitura como insuficiente.

Gráfico 5: Desempenho de leitura segundo os alunos



Quanto à escrita, 32 (trinta e dois) alunos, 40% consideram sua escrita como boa, 19 (dezenove), 23.75% avaliam como regular, 16 (dezesesseis), 20% como ótimo e 13 (treze), 16.25% como muito bom e assim como na leitura nem um avaliou sua escrita como insuficiente.

Gráfico 6: Desempenho de leitura segundo os alunos



Ao cruzarmos os relatos dos alunos e professores foi possível percebermos algumas divergências em relação à postura de ambos nas práticas de leitura e escrita. Primeiramente, observamos que, se por um lado, o professor relata que a maior dificuldade para sua prática docente encontra-se na falta de interesse do aluno, este por outro lado, afirma gostar de ler e escrever.

Percebemos que, embora os alunos afirmem gostar de ler gêneros textuais como HQ, poemas, textos de *facebook*, romances entre outros, os professores asseguram que estes não demonstram interesse em participar das atividades de leituras propostas em sala de aula, o que sugere uma discrepância entre as duas posições, que poderia ser repensada pelos professores para proposição de mudanças dessas posturas.

Em relação aos suportes de leitura e escrita, observamos e percebemos nos relatos de alunos e professores ser o livro didático mais utilizado em sala de aula, mesmo os alunos demonstrando interesse por outros suportes como os já mencionados.

Para além da observação dessas divergências, observamos que os professores se esforçam para estarem em consonância com os discursos oficiais, que defendem o ensino de uma gramática contextualizada e um ensino a partir de textos, contudo percebemos que a falta de clareza em relação a essas novas práticas pedagógicas que emergem no contexto educacional leva o professor a reproduzir essas práticas já obsoleta, as quais tem maior segurança na atuação. Como discorre Mendonça (2006) na citação abaixo:

Em muitos casos, o professor chega a retornar às aulas de gramática convencionais, ainda que compreenda as falhas desse modelo, justamente pela dificuldade de efetivar a prática de AL, ou seja, de articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos (MENDONÇA, 2006, p. 223).

Percebemos que mesmo os professores reconhecendo a falha desse modelo de ensino, as dificuldades para implementação dessa nova perspectiva ainda é um desafio. E o que nos leva a crer que, o que o primeiro passo a ser dado é uma formação docente adequada às novas demandas para o ensino de Língua Portuguesa.

Apresentados os dados obtidos a partir dos questionários aplicados com os alunos, no item abaixo expomos de forma breve algumas considerações sobre os resultados obtidos com esta investigação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar a prática educativa não é tarefa simples, ao contrário, é de grande complexidade, visto que o trabalho docente, por si só, já é um processo complexo. No entanto, buscamos neste trabalho não encontrar culpados, mas propor reflexões que venham contribuir com um ensino de língua que efetivamente garanta a formação de leitores e escritores proficientes.

Por meio das observações em sala de aula, dos relatos dos professores e alunos foi possível perceber que três das assertivas pressupostas como causadoras do problema apresentado, sendo elas a metodologia, os recursos, e a infraestrutura da escola, contribuem até certo ponto com o fenômeno investigado, no entanto, não são os principais causadores deste.

Percebemos que a metodologia, embora seja um elemento indispensável ao ensino, não garante o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Assim como os recursos pedagógicos, apesar de importantes para o andamento de uma boa aula, a falta deles não compromete a qualidade do ensino. Do mesmo modo, a infraestrutura da escola mesmo sendo de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem, visto que as condições oferecidas pelo meio podem contribuir significativamente nesse processo, não pode ser considerada como fatores determinantes para este fracasso escolar que se observa a partir dos índices apresentados pelo documento de avaliação que mede o desempenho da proficiência leitora em Língua Portuguesa – Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Percebemos que o problema maior reside na forma como é concebido o objeto de conhecimento do ensino e, portanto de aprendizagem – a linguagem. No qual a língua é ainda concebida como algo que tão somente serve para traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem.

A partir dos dados obtidos com as análises das observações, entrevistas e questionários, percebemos que a maior parte do tempo investido em sala de aula é destinado ao reconhecimento de noções e regras gramaticais, que não há muito espaço para atividades de análises e reflexão sobre a língua, para a leitura e a produção textual. O que nos leva a confirmação de que em partes um dos problemas causadores do fenômeno investigado encontra-se nos conteúdos e no seu tratamento didático.

Entendemos que o ensino de língua, não deve ter outra função se não propiciar situações de aprendizagens concretas. Ou seja, se a língua é um produto social, e que só

acontece entre pessoas, em um contexto específico e em forma de textos orais e escritos, o certo seria que como práticas sociais a leitura e a escrita fossem ensinadas a partir das práticas sociais deste, da sua vivência, das suas experiências.

Queremos dizer que, se falamos, escrevemos, lemos por meio de textos, se toda nossa atividade linguística é textual, o ideal seria que o ensino de Língua Portuguesa tivesse como ponto de partida a diversidade de textos que circula socialmente, para a partir dele, e, só a partir dele, trabalhar os outros aspectos inerentes a língua.

O trabalho com o texto abre perspectivas para uma integração entre as atividades de leitura e escrita, propiciando ao aluno, a possibilidade de avançar no campo da análise e reflexão sobre sua própria língua.

E assim, entendemos que se a escola tem como pretensão chegar aos usos sociais da linguagem, na forma como ela se apresenta no cotidiano das pessoas, se realmente objetiva formar cidadãos capazes de interagir de forma consciente e reflexiva, permitindo a este, se comunicar de vários modos, em qualquer lugar e situação de interação, precisa adotar como seu objeto de estudo o texto. Consideramos que o ensino a partir do texto leva os aprendizes a produzir mais do que reproduzir, a conhecer mais do que reconhecer, como ressalta Suassuna (2006).

Este foi um olhar sobre a temática do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o que possibilita que outras pesquisas amplie o leque de discussão ora levantadas e propicie reflexões sobre as problemáticas constatadas, com proposições de resultados. Enquanto instituição de Ensino Superior, cumprimos com o papel social de entendimento da prática, a partir dos conhecimentos teóricos perpassados no Curso de Linguagens e Códigos, no intuito de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos bernardenses.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (série aula;1)

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (estratégias de ensino;5)

ANDRADE, Lucas Veras de. **Prática Educativa na Biblioteca Escolar: um trabalho a partir do gênero textual lenda**. Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 75-95, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106618/105211>>. Acesso em: 09/04/2016 às 19h07min.

BARRECO, S. M. F. Avaliando a experiência da formação continuada em língua portuguesa da Gestar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007. In: LUNARDELLI, Mariângela; NANTES, Elisa. **Leitura e produção de texto em língua portuguesa: letras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BATISTA, A. P. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. Bahia, 2011. Monografia (Curso de Pedagogia) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2011. Disponível em: <<http://files.pibidletrasugb.webnode.com/200000039-37c5338bf2/UMA%20AN%C3%81LISE%20DA%20RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR%20E%20O%20LIVRO.pdf>>. Acesso em: 03/02/2016 às 15h08min.

BAPTISTA, R. G. Por entre os (des) caminhos de leitura e produção textual no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2006 In: LUNARDELLI, Mariângela; NANTES, Elisa. **Leitura e produção de texto em língua portuguesa: letras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAINER, Margareth. **O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/BRAINER\\_Margareth\\_TESE.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/BRAINER_Margareth_TESE.pdf)>. Acesso em: 17/12/2015 às 23h10min.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF,1998.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: (coord) RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.19)

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

EMILIANO, S. R. O ensino de gramática no curso de letras: diagnóstico de uma realidade. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2006. In: LUNARDELLI, Mariângela; NANTES, Elisa. **Leitura e produção de texto em língua portuguesa: letras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. 10. Ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FREIRE, Paulo e Ira Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** (orgs); João Wanderley Geraldi; Milton José de Almeida et al. Ed. 4ª. São Paulo: Ática, 2006.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor** (orgs); Angêla B. Kleiman et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, J. A. de O. **Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita**. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx>>. Acesso em: 23/03/2015 às 10h32min.

LIMA, J. B. de. et al. **Leitura e escrita em foco: tecendo reflexões sobre práticas de leitura e escrita no espaço escolar**. Paraíba- JP, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.46.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.46.pdf)>. Acesso em: 11/10/2015 às 10h23min.

LUNARDELLI, Mariângela. Texto. In: LUNARDELLI, Mariângela; NANTES, Elisa. **Leitura e produção de texto em língua portuguesa: letras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. Linguagem. In: LUNARDELLI, Mariângela; NANTES, Elisa. **Leitura e produção de texto em língua portuguesa: letras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura. In: LUNARDELLI, Mariângela; NANTES, Elisa. **Leitura e produção de texto em língua portuguesa: letras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura. In: LUNARDELLI, Mariângela; NANTES, Elisa. **Leitura e produção de texto em língua portuguesa: letras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: (coord) RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.19)

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português: linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor** (orgs); Angêla B, Kleimanet al. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENEGOLLA, M.; SANT' ANNA, I. M. **Porque planejar? Como planejar: currículo-área- aula**. Ed. 15ª. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NANTES, Eliza. Os gêneros textuais ou discursivos. In: NANTES, Eliza. **Língua Portuguesa II: leitura e produção de textos: letras**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

\_\_\_\_\_. O sujeito leitor e autor do seu próprio texto. In: NANTES, Eliza. **Língua Portuguesa II: leitura e produção de textos: letras**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

\_\_\_\_\_. O trabalho em sala de aula com os gêneros do discurso. In: NANTES, Eliza. **Língua Portuguesa II: leitura e produção de textos: letras**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarâ, 2009.

PIETRI, Émerson de. **Prática de leitura e elementos para a atuação docente**. Ed. 2ª. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

SIMM, J. F. S. As concepções de linguagem no ensino de língua portuguesa. In: SIMM, J. F. S. **Ensino de Língua portuguesa: pedagogia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

\_\_\_\_\_. Os parâmetros Curriculares Nacionais para as primeiras séries da educação fundamental. In: SIMM, J. F. S. **Ensino de Língua portuguesa: pedagogia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino de Língua Portuguesa no Estado do Paraná: uma abordagem sobre a concepção de linguagem do século XIX e a concepção priorizada atualmente pelos PCNs. In: SIMM, J. F. S. **Ensino de Língua portuguesa: pedagogia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

\_\_\_\_\_. A leitura e a produção textual na escola. In: SIMM, J. F. S. **Ensino de Língua portuguesa: pedagogia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SOARES, M. Letramento: **um tema em dois gêneros**. Ed. 3ª. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. (trads) Cláudia Schilling. Ed. 6°. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERCEZE. R. M. A. N.; SILVINO. E. F. M. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. Vitória da Conquista. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>>. Acesso em 23/12/2015 às 16h02min.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ANEXOS

## ANEXO A: Avaliação do Rendimento Escolar/ Prova Brasil/2013 da Escola I.E.C.N.C.C

<b>ProvaBrasil</b> Avaliação de Rendimento Escolar	<b>DESEMPENHO DA SUA ESCOLA   PROVA BRASIL</b>	<b>2013</b>
---	--	-------------

<b>INST EDUC CONEGO NESTOR CARVALHO CUNHA / MUNICIPAL SAO BERNARDO - MA</b>	<b>21136220</b>
---	-----------------

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática - ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.

Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de "Escolas Similares", que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.

#### Indicadores Contextuais

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

#### Nível Socioeconômico

**Grupo 3**

#### Formação Docente

##### Anos Iniciais

Não foi possível calcular.

##### Anos Finais

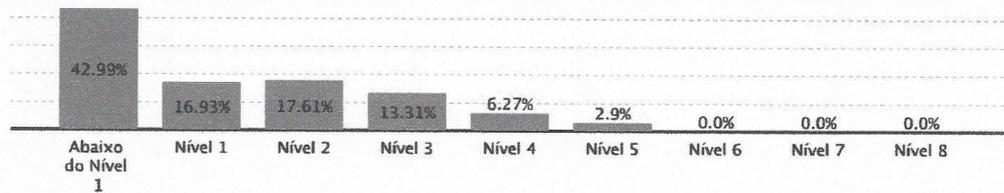
13.20%

#### Participação na Avaliação

O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2013.

	5º Ano	9º Ano
<b>Alunos que realizaram a prova</b>		163
<b>Taxa de participação da escola (%)</b>		100.62%

### Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	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: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges 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: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	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: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	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 charges 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: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	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 charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	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.
Nível 7: Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	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: Desempenho maior ou igual a 375	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.

## ANEXO B: Gênero Textual Reportagem Trabalhado no 6º Ano



Capítulo

# 6 Reportagem



MAURICIO PEREIRA/INFORMAÇÃO DA EDITORA

Você já sabe que o conto é um texto em que se narra uma história inventada, de ficção.

Entretanto, quando o que se conta é uma experiência vivida, localizada no tempo, a narrativa de que se trata é o relato, porque a intenção, nesse caso, é registrar os fatos reais. É o que faz a reportagem, um relato jornalístico que tem a intenção de informar os leitores, além de disponibilizar um conhecimento mais amplo e mais profundo sobre o assunto em foco. Para isso, além do texto verbal, o jornalista faz uso de diferentes recursos e linguagens, tais como fotos, gráficos, mapas, quadrinhos...

Você já folheou um jornal? Vamos experimentar fazer isso?

1. Com um jornal em mãos, verifique:
  - quantos cadernos (partes específicas) esse jornal tem;
  - se essa edição do jornal inclui revistas ou suplementos;
  - qual é a manchete (título da notícia principal, que vem em letras maiores que os demais e, em geral, no alto da primeira página);
  - na primeira página, quais são os principais assuntos do dia;
  - se os assuntos anunciados se encerram na primeira página ou se há indicação de que são desenvolvidos em outra parte do jornal.

162

2. Selecione uma foto da primeira página do jornal que tenha chamado sua atenção.
  - a) Leia a legenda (texto curto que acompanha a foto). Qual seria a função da legenda?
  - b) O que parece chamar mais a atenção do leitor: a foto ou o título da notícia?
3. Escolha uma notícia de seu interesse para ler em voz alta para seus colegas.

A reportagem que você vai ler foi feita para a Folhinha, um suplemento publicado aos sábados no jornal *Folha de S. Paulo*. Observe a primeira página:

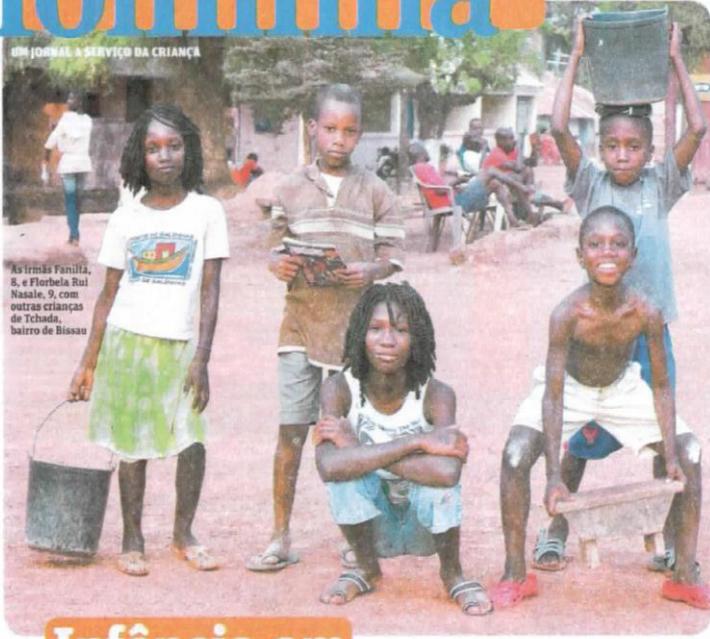
FOLHA DE SÃO PAULO/FOLHAPRESS

## Infância em Guiné-Bissau

★ FOLHA DE SÃO PAULO  
SABADO, 14 DE MAIO DE 2011

# folhinha

UM JORNAL A SERVIÇO DA CRIANÇA



As irmãs Fanilla, 8, e Florbela Rui Nasale, 9, com outras crianças de Tchada, bairro de Bissau

DÓVIDA ANIMAL  
FOCA E  
LEÃO-MARINHO  
SÃO PARENTES?  
Leia na página 7

Infância em  
Guiné-Bissau

Nesse país africano, crianças levam banquinho para ter onde se sentar na escola e ajudam em casa desde pequenas

Págs. 4 e 5

*Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 maio 2011. Folhinha.

1. Leia a primeira página e localize no texto os dados solicitados a seguir e escreva-os no caderno.
  - a) Data da publicação do suplemento.
  - b) Frase que indica o público a que se destina esse suplemento.
  - c) Frase que indica o assunto da reportagem.
  - d) Frase que dá informações sobre a foto, isto é, a legenda da foto.
  - e) Números que indicam as páginas do suplemento onde encontrar a reportagem.



**suplemento:** em um jornal, o suplemento é um caderno acrescentado em determinados dias da semana, com matérias especiais, diferentes das de todo dia.

## ANEXO C: Atividade Avaliativa/Provinha Brasil aplicada no 7º Ano

ESCOLA:  
Prof.:  
Nome:

01	(A)	(B)	(C)	(D)
02	(A)	(B)	(C)	(D)
03	(A)	(B)	(C)	(D)
04	(A)	(B)	(C)	(D)
05	(A)	(B)	(C)	(D)
06	(A)	(B)	(C)	(D)
07	(A)	(B)	(C)	(D)
08	(A)	(B)	(C)	(D)
09	(A)	(B)	(C)	(D)
10	(A)	(B)	(C)	(D)

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda aos itens 1 e 2.

**A Rã que queria ser tão forte quanto um Boi**  
Jean de La Fontaine

Uma rã viu um boi, que lhe parecia ter um bom tamanho. Ela, que era tão forte quanto um ovo, invejosa, esticava-se, inflava-se e trabalhava para se igualar ao animal em tamanho.

Dizia para sua irmã: Olhe bem minha irmã, é o bastante? Diga-me, eu estou no ponto? Não, senhora. E assim, então? Ainda não. E agora? Você não chegou nem perto.

O animalzinho insignificante, inflou-se tanto que estourou.

**Moral da história:** Descubra seus próprios pontos fortes e os utilize a seu favor.

Adaptado do livro *Fábulas de La Fontaine*. Jean de La Fontaine; tradução Caroline Kazue Ramos Furukawa. São Paulo: Madras, 2004, p. 23.

**D7 ————— QUESTÃO 01 —————**

O que deu origem à história narrada foi o fato de

(A) a rã ser um animalzinho insignificante.  
(B) a rã querer ser do tamanho de um boi.  
(C) o animalzinho ser tão forte quanto um ovo.  
(D) o animalzinho querer ser do tamanho de sua irmã.

**D8 ————— QUESTÃO 02 —————**

A rã estourou porque

(A) era um animalzinho.  
(B) era insignificante.  
(C) encontrou um boi.  
(D) inflou-se muito.

Leia os textos abaixo e, a seguir, responda aos itens 3 e 4.

**Texto 1**  
Quando surgiu a primeira boneca? Como ela era?  
*Ela veio muito antes da Barbie! Conheça a história do brinquedo*



A primeira boneca de que se tem notícia surgiu no Egito há cerca de 4 mil anos. Feita de madeira ou barro, media de 10 a 23 centímetros e algumas tinham cabelos longos. Mas não serviam para brincar: eram colocadas nos túmulos junto com os faraós!

As bonecas só começaram a ser usadas para brincar a partir do século 3, na Grécia e em Roma, e eram feitas de pano ou de madeira.

E foi em 1413, na Alemanha, que surgiu a primeira fábrica do brinquedo. Já a famosa Barbie foi criada em 1959, nos Estados Unidos.

Adaptado de <http://www.recreio.com.br/fique-ligado/quando-surgiu-a-primeira-boneca-como-ela-era>

**Texto 2**  
**A história real das bonecas**  
*Você sabia que elas nem sempre foram brinquedos?*

As tevês e revistas estão cheias de anúncios de novas bonecas, enchendo de brilho os olhos de muitas meninas – isso é fácil saber. Agora, o que pouca gente sabe é

que as bonecas nem sempre foram brinquedos!

As bonecas existem há milhares de anos, desde os tempos das cavernas. E, no começo de sua história, elas não serviam para brincar. Tinham, quase sempre, uma função religiosa, só podendo ser manuseadas por sacerdotes e curandeiros.

(...)

Entre os romanos, era tradição celebrar, junto com as homenagens ao deus Saturno (símbolo do tempo), em dezembro, festas particulares em que bonecas eram dadas de presente. Em maio, quando o deus Lares (que protegia as casas) era festejado, erguiam-se altares com essas imagens.

Bom, se as civilizações antigas usavam as bonecas para fins religiosos, quando será que elas começaram a servir para brincar? Hummm... Há um mistério nessa história!

(...)

No sarcófago da imperatriz Maria, esposa do imperador romano Honório, morta no século 3 de nossa era, cientistas encontraram uma boneca do tamanho de uma Barbie, toda articulada. Ela tinha um enxoval e joias feitas sob medida, do mesmo jeito que a boneca moderna. Seria um brinquedo ou mais um objeto religioso?

A dúvida persiste, mas sabemos que, no século 18, quando as indústrias começaram a se multiplicar pela Europa, as bonecas se popularizaram como brinquedos infantis. Desde então, vários materiais foram usados para fabricá-las, como madeira, louça, *biscuit*, plástico, borracha...

De qualquer forma, uma coisa é certa: as bonecas já garantiram – e vão garantir – muitas tardes de brincadeiras entre as crianças de todo o mundo!

Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/a-historia-real-das-bonecas/>. Acesso em 20/02/2013.

**D15** ————— **QUESTÃO 03** —————

Os dois textos falam sobre

- (A) a indústria das bonecas.
- (B) os penteados das bonecas.
- (C) o surgimento das bonecas.
- (D) os anúncios de novas bonecas.

**D2** ————— **QUESTÃO 04** —————

No trecho “Ela tinha um enxoval e joias feitas sob medida, do mesmo jeito que a boneca moderna.”, a palavra destacada refere-se à

- (A) imperatriz.
- (B) boneca.
- (C) Barbie.
- (D) Maria.

**D10** ————— **QUESTÃO 05** —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.  
**O Dono da Bola**

Ruth Rocha

Este é o Caloca. Ele é um amigo legal. Mas ele não foi sempre assim, não. Antigamente ele era o menino mais enjoado de toda a rua. E não se chamava Caloca.

O nome dele era Carlos Alberto.

E sabem por que ele era assim enjoado?

Eu não tenho certeza, mas acho que é porque ele era o dono da bola. Mas me deixem contar a história, do começo.

Caloca morava na casa mais bonita da nossa rua. Os brinquedos que Caloca tinha, vocês não podem imaginar! Até um trem elétrico ele ganhou do avô.

E tinha bicicleta, com farol e buzina, e tinha tenda de índio, carrinhos de todos os tamanhos e uma bola de futebol, de verdade. Caloca só não tinha amigos. Porque ele brigava com todo mundo. Não deixava ninguém brincar com os brinquedos dele. Mas futebol ele tinha que jogar com a gente, porque futebol não se pode jogar sozinho.

(...)

Disponível em: <http://www.slideshare.net/Blogdodaniel/7315396-ruthrochaodonodabola>. Acesso em 25/02/2013.

A forma de falar desse texto é exemplo de linguagem utilizada

- (A) em sala de aula pela professora.
- (B) nas gramáticas e livros didáticos.
- (C) em documentos escritos por juizes.
- (D) em conversas com amigos e familiares.

**D1** ————— **QUESTÃO 06** —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

**Jogo Letras Roubadas**

**Material:** alfabeto individual.

**Formação:** jogadores sentados ao redor de uma mesa, no centro da qual ficará o alfabeto individual com as letras voltadas para baixo.

**Desenvolvimento:** em ordem, os jogadores irão tirando, de cada vez, uma letra procurando compor uma palavra ou mais, conforme combinarem.

Não será permitido ao jogador, depois que organizar uma palavra, trocar qualquer letra, mesmo que, com as outras letras tiradas depois, possa formar vocábulo.

Entretanto, poderá tirar uma palavra qualquer do companheiro se, com a letra que tiver em mão, puder, adicionando-a, formar palavra de sentido diferente. Para terminar, será também permitido reunir uma ou mais palavras de outros para compor uma nova.

**Vitória:** quem primeiro fizer o número combinando de palavras será o vencedor.

PIMENTEL, Figueiredo. 268 *Jogos Infantis*. Editora Vila Rica, p. 106.

**É proibido ao jogador**

- (A) tirar uma letra, para compor uma palavra.
- (B) tirar qualquer palavra do companheiro.
- (C) trocar qualquer letra, depois que organizar uma palavra.
- (D) reunir uma ou mais palavras para compor outra.

D4 ————— **QUESTÃO 07** —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

**Fico Assim Sem Você**

Claudinho e Buchecha

Avião sem asa,  
Fogueira sem brasa,  
Sou eu assim, sem você  
Futebol sem bola,  
Piu-piu sem Frajola,  
Sou eu assim, sem você...

Porque é que tem que ser assim?  
Se o meu desejo não tem fim  
Eu te quero a todo instante  
Nem mil auto-falantes  
Vão poder falar por mim...

Amor sem beijinho,

Bucheça sem Claudinho,  
Sou eu assim sem você  
Circo sem palhaço,  
Namoro sem abraço,  
Sou eu assim sem você...  
Tô louco pra te ver chegar

Tô louco pra te ter nas mãos  
Deitar no teu abraço  
Retomar o pedaço  
Que falta no meu coração...

Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo  
Eu conto as horas pra poder te ver,  
Mas o relógio tá de mal comigo.  
Por quê? Por quê?

Disponível em: <http://letras.mus.br/claudio-e-bucheça/47176/>.  
Acesso em: 22.02.2013.

No trecho "Mas o relógio tá de mal comigo.", entende-se que

- (A) o relógio está quebrado.
- (B) as horas passam devagar.
- (C) as horas passam rapidamente.
- (D) o relógio está zangado.

D11 ————— **QUESTÃO 08** —————

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

**Heróis e guerreiros**

Heloísa Prieto

Não se sabe exatamente como surgiu a capoeira no Brasil. Alguns mestres afirmam que a capoeira foi inventada nas senzalas pelos escravos, que proibidos de portarem armas, criaram uma luta que se parecia com uma dança. Quando treinavam, iludiam seus senhores, fazendo-os pensar que estavam apenas dançando.

Outros dizem que a capoeira foi inventada em Angola e aperfeiçoada no Brasil.

O que se sabe com certeza é que o bom capoeirista deve ter ginga, jogo de cintura, senso de humor e astúcia. É maravilhoso ver o capoeirista desequilibrar o adversário, fazê-lo levar tombos inesperados, brincar com ele para assim demonstrar uma esperteza

## ANEXO D: Gênero Textual Reportagem Trabalhado no 7º ano



Capítulo

# 6 Reportagem

A **reportagem** pode ser considerada a própria essência de um veículo de comunicação de massa e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade.

Na notícia, já estudada no capítulo anterior, de modo geral tem-se a intenção de relatar o fato e, no máximo, seus efeitos e consequências mais imediatos. Já na **reportagem**, o propósito não é só noticiar mas também ampliar e aprofundar o conhecimento sobre determinado assunto, apurando suas razões e efeitos por meio de: entrevistas com especialistas, apresentação de pesquisas e de documentos, estudos científicos, dados estatísticos, gráficos, etc.



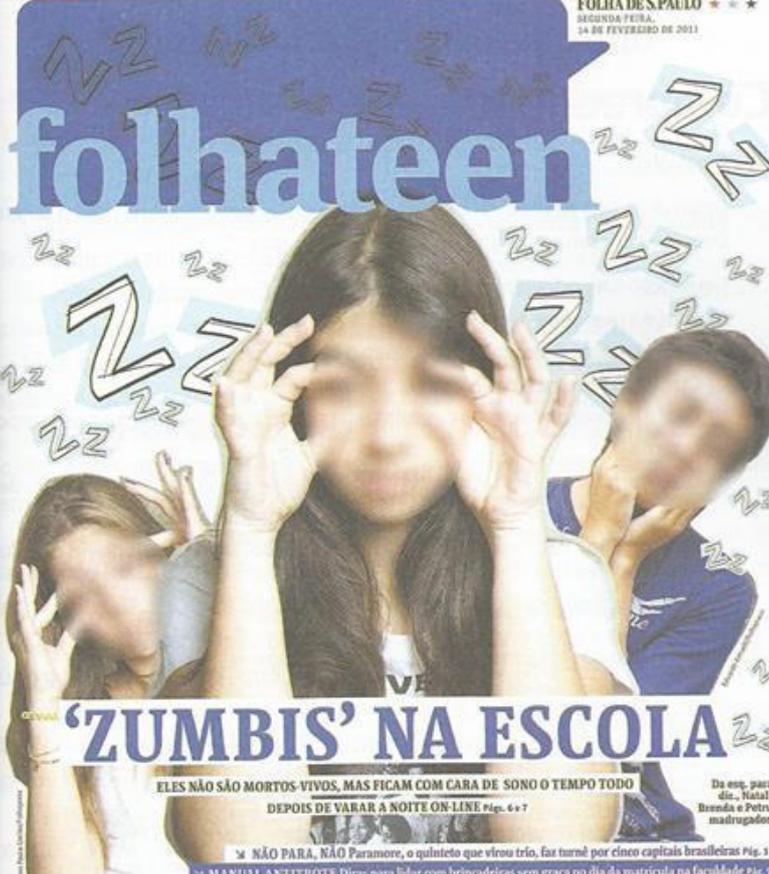
Você já leu uma reportagem? Já acompanhou alguma pelo rádio ou pela televisão? Se pudesse escolher, que assunto gostaria de ler numa reportagem? Converse com os colegas e o professor sobre os assuntos que mais prenderiam a sua atenção.

Você vai ler agora uma reportagem de um jornal de grande circulação, publicada em um caderno especialmente destinado a leitores jovens como você. Veja, na página ao lado, como a reportagem foi apresentada no jornal.

164

Leitura 1

FOLHA DE S. PAULO  
SEGUNDA FEIRA  
14 DE FEVEREIRO DE 2011



FOTOS: FOLHA DE S. PAULO/OLYMPIA PRESS

Unidade 3 • Relato jornalístico

# 'ZUMBIS' NA ESCOLA

ELES NÃO SÃO MORTOS-VIVOS, MAS FICAM COM CARA DE SONO O TEMPO TODO  
DEPOIS DE VARAR A NOITE ON-LINE Pág. 6 e 7

Da esp. para a  
dic., Natália,  
Brenda e Petrus:  
madrugadores

▶ NÃO PARA, RÃO Paramore, o quinteto que virou trio, faz turnê por cinco capitais brasileiras Pág. 11  
▶ MANUAL ANTITROTÉ Dicas para lidar com brincadeiras sem graça no dia da matrícula na faculdade Pág. 9

**A MEIA-NOITE LEVAREI SEU SONO**

NA VOLTAS AS ATRAS, TEENS RELUTAM EM LARGAR A INTERNET E IR PARA A CAMA

Internet não é inimiga, mas precisa de controle, diz médica

Para a médica, a internet é uma ferramenta que pode ser usada de forma saudável, desde que haja um controle adequado. Ela explica que muitos jovens passam horas a fio navegando, o que pode levar a problemas de sono e saúde.

Segundo a especialista, a falta de sono pode afetar o desempenho escolar e a vida social dos adolescentes. Ela recomenda estabelecer limites de tempo para o uso de dispositivos eletrônicos antes de dormir.

Além disso, ela alerta para os riscos de usar a internet em ambientes não seguros, como redes públicas ou Wi-Fi de locais desconhecidos. É importante manter a privacidade e evitar compartilhar informações pessoais.

Para garantir um bom descanso, ela sugere criar um ambiente propício ao sono, com temperatura adequada e ausência de luzes e ruídos. O uso de aplicativos que bloqueiam telas também pode ser útil.

Em resumo, o equilíbrio é a chave. A internet pode ser uma aliada, mas não deve substituir o descanso necessário para o desenvolvimento saudável dos jovens.

TÔRRES, Iuri de Castro (texto); GIOLITO, Paula (fotografia); DAMATI, Rodrigo (ilustrações). "Zumbis" na escola. Folha de S. Paulo, São Paulo, 14 fev. 2011. Folhateen. p. 1, 6 e 7.

## ANEXO E: 1ª Recuperação de Nota Bimestral/ 9º Ano

<b>INST. EDUC. CÔNEGO NESTOR DE C. CINHA</b> <i>"Educação para a cidadania"</i> Fundada em 1974		
NOME COMPLETO DO(A) ALUNO(A):		USE SEMPRE CANETA ESFEROGRÁFICA DE COR AZUL ESCURO OU PRETA.
		Nº 16
Professora(a):	Disciplina: <u>Português</u>	8º ANO <u>C</u>
		NOTA DO(A) ALUNO(A) →

Leia o texto e responda as questões abaixo:

*O menino e o arco-íris*

Era uma vez um menino curioso e entediado. Começou assustando-se com as cadeiras, as mesas e os demais objetos domésticos. Apalpava-os, mordida-os e jogava-os no chão: esperava certamente uma resposta que os objetos não lhe davam. Descobriu alguns objetos mais interessantes que os sapatos: os copos – estes, quando atirados ao chão, quebravam-se. Já era alguma coisa, pelo menos não permaneciam os mesmos depois da ação. Mas logo o menino (que era profundamente entediado) cansou-se dos copos: no fim de tudo era vidro e só vidro.

Mais tarde pôde passar para o quintal e descobriu as galinhas e as plantas. Já eram mais interessantes, sobretudo as galinhas, que falavam uma língua incompreensível e bicavam a terra. Conheceu o peru, a galinha d'Angola e o pavão. Mas logo se acostumou a todos eles, e continuou entediado como sempre.

Não pensava, não indagava com palavras, mas explorava sem cessar a realidade.

Quando pôde sair à rua, teve novas esperanças: um dia escapou e percorreu o maior espaço possível, ruas, praças, largos onde meninos jogavam futebol, viu igrejas, automóveis e um trator que modificava um terreno. Perdeu-se. Fugiu outra vez para ver o trator trabalhando. Mas eis que o trabalho do trator deu na banalidade: canteiros para flores convencionais, um coreto etc. E o menino cansou-se da rua, voltou para o seu quintal.

O tédio levou o menino aos jogos de azar, aos banhos de mar e às viagens para a outra margem do rio. A margem de lá era igual à de cá. O menino cresceu e, no amor como no cinema, não encontrou o que procurava. Um dia, passando por um córrego, viu que as águas eram coloridas. Desceu pela margem, examinou: eram coloridas!

Desde então, todos os dias dava um jeito de ir ver as cores do córrego. Mas quando alguém lhe disse que o colorido das águas provinha de uma lavanderia próxima, começou a gritar que não, que as águas vinham do arco-íris. Foi recolhido ao manicômio.

E daí?

(GULLAR, Ferreira. O menino e o arco-íris. São Paulo: Ática, 2001. p. 5)

1. "Mas logo se acostumou a todos eles". O termo em destaque refere-se no texto a

- a)  animais no quintal    b) ( ) cadeiras e mesas  
c) ( ) sapatos e copos    d) ( ) jogos de azar

2. Pode-se concluir que o tema do texto é

- a)  a curiosidade    b) ( ) a insatisfação.  
c) ( ) a natureza.    d) ( ) a saudade.

3. De acordo com o texto, o menino procurava, desde criança, por:

- a)  alguma coisa surpreendente  
b) ( ) galinhas e plantas interessantes  
c) ( ) um arco-íris  
d) ( ) banhos de mar

4. "E daí?". A frase final do texto demonstra que a opinião do narrador sobre o destino do menino é de:

- a) ( ) pena e desespero  
b) ( ) simpatia e aprovação  
c)  indiferença e conformismo  
d) ( ) esperança e simpatia

5. Por que o menino sempre abandonava as coisas que encontrava?

Por que depois de um tempo ele se acostumava e se entediava

6. Indique nos espaços se a frase É VERBAL OU NOMINAL.

a) Um menino curioso e entediado.

nominal

b) Viu que as águas eram coloridas.

verbal

c) E daí? nominal

d) Conheceu o peru, a galinha d'Angola e o pavão.

nominal

7. Marque a alternativa em que apresenta apenas período simples.

- a) ( ) Apalpava-os, mordia-os e jogava-os no chão.  
 b) ( ) Desceu pela margem, examinou: eram coloridas!  
 c) (X) E o menino cansou-se da rua, voltou para o seu quintal.  
 d) ( ) Foi recolhido ao manicômio.

8. Agora marque a alternativa apresenta período composto.

- a) ( ) Perdeu-se.  
 b) ( ) Começou assustando-se com as cadeiras, as mesas e os demais objetos domésticos.  
 c) ( ) O menino cresceu e, no amor como no cinema, não encontrou o que procurava.  
 d) (X) Mas logo o menino cansou-se dos copos.

9. Assinale a sequência de conjunções que estabelecem, entre as orações de cada item, uma correta relação de sentido:

Correu demais, logo caiu.  
 Dormiu mal, porim os sonhos não o deixaram em paz.  
 A matéria perece, mas a alma é imortal.  
 Leu o livro, porque é capaz de descrever as personagens com detalhes.  
 Guarde seus pertences, mas podem servir mais tarde.

- a) ( ) por isso, porque, mas, portanto, que  
 b) ( ) por isso, porque, e, porém, mas  
 c) (X) logo, porém, pois, porque, mas  
 d) ( ) pois, porém, pois, porém, contudo

10. Analise a frase abaixo e indique que elemento coesivo pode unir o par de orações sem perder o sentido:

"Igor já é adulto. mas ele age feito criança".

- a) (X) mas  
 b) ( ) e  
 c) ( ) logo  
 d) ( ) porque

## ANEXO F: 2º Recuperação de Nota Bimestral/ 9º Ano

21 07 15

Instituto Educacional Conigo - Nador de C.C.  
 São Bernardo  
 Professora:  
 Aluna:  
 Ano: 9 ano "A"

Recuperação do 2º Bimestre

1. Na frase "O amor é como fogo: para que dure é preciso alimentá-lo." A figura de linguagem encontrada é:

a - ambigüidade  
 b - comparação  
 c - metáfora  
 d - paradoxo

2. Em "Estranha paixão: quanto mais odio mas amor." Há uma figura de linguagem:

a - comparação  
 b - metáfora  
 c - paradoxo  
 d - onomatopéia

3. Leia um trecho do poema "Não me duvas" de Gonçalves Dias, e indique a figura de linguagem presente.

Delirância nas águas dum deserto

PRINCESS

LIDERSIC

© Challenge. Todos os direitos reservados.

A flor dizia em vão  
 O Corvete, onde ela se mirava...  
 Oii... não me olhas, não?  
 [...]

- a - metáfora
- b - sinestesia
- c - ambigüidade
- d - personificação ou prosopopeia

4 - na oração: "Quem faça chuva, quem faça  
 sol, iremos a praia esse final de  
 semana" Tem-se um período composto  
 por subordinação.

- a - aditiva
- b - conclusiva
- c - alternativa
- d - explicativa

5 - Leia a frase abaixo e analise para  
 responder:  
 "Acorda, levanta, vai ganhar a vida!"

- a - Quantas orações há neste período?  
 3 orações
- b - As orações são sintéticas ou assintéticas?  
 sintéticas &



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A:** Questionário sobre leitura e escrita no Ensino Fundamental – Anos finais:

Alunos

Nome: \_\_\_\_\_ Série/ano \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Cidade \_\_\_\_\_ Data da aplicação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Você já sabe ler e escrever?  
( ) Sim ( ) Não
2. Você gosta de Ler?  
( ) Sim ( ) Não
3. O que você gosta de ler?  
( ) Romances ( ) Revistas ( ) Histórias em quadrinhos ( ) Textos no livro didático  
( ) Cordel ( ) Jornal ( ) Contos ( ) Poemas ( ) Crônicas ( ) reportagens  
( ) receitas ( ) Textos do facebook ( ) bulas de remédios ( ) outros, quais? \_\_\_\_\_
4. Você gosta de Escrever?  
( ) Sim ( ) Não
5. O que você gosta de Escrever?  
( ) Romances ( ) Revistas ( ) Histórias em quadrinhos ( ) Textos no livro didático  
( ) Cordel ( ) Jornal ( ) Contos ( ) Poemas ( ) Crônicas ( ) reportagens  
( ) receitas ( ) Textos do facebook ( ) bulas de remédios ( ) outros, quais? \_\_\_\_\_
6. Com que frequência você costuma ler?  
( ) Todos os dias ( ) 1, 2, 3 vezes por semana ( ) Quando solicitado pelo professor  
( ) Precisa resolver uma atividade escolar ( ) Simplesmente não ler
7. Com que frequência você costuma Escrever?  
( ) Todos os dias ( ) 1, 2, 3 vezes por semana ( ) Quando solicitado pelo professor  
( ) Precisa resolver uma atividade escolar ( ) Simplesmente não ler
8. Você costuma ir à sala de leitura da escola?  
( ) Sim ( ) Não
9. Com que frequência você costuma ir à sala de leitura da escola?  
( ) Muitas vezes ( ) Raras vezes ( ) Não frequenta
10. Quais os motivos levam você até a sala de leitura?  
( ) Imposição do Professor ( ) Gosto pela leitura ( ) Vontade de aprender cada vez mais
11. Que tipos de leituras o professor costuma trazer para a escola?

( ) Apenas as sugeridas pelo livro didático ( ) Contos, crônicas, reportagens, notícias, poemas, cordéis etc. ( ) Outros, quais?\_\_\_\_\_

12. Que tipos de leituras você gostaria que o professor trouxesse para a sala de aula?

( ) Apenas as sugeridas pelo livro didático ( ) Contos, crônicas, reportagens, notícias, poemas, cordéis etc. ( ) Outros, quais?\_\_\_\_\_

13. Como você considera seu desempenho especificamente na leitura?

( ) Insuficiente ( ) Muito bom

( ) Regular ( ) Ótimo

( ) Bom

Caso tenha dificuldades especifique- a\_\_\_\_\_

14. Como você considera seu desempenho especificamente na escrita?

( ) Insuficiente ( ) Muito bom

( ) Regular ( ) Ótimo

( ) Bom

Caso tenha dificuldades, especifique- a\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B:** Entrevista sobre leitura e escrita no Ensino Fundamental – Anos finais:  
Professor

Nome do Professor: \_\_\_\_\_ Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Séries/ano em que trabalha: \_\_\_\_\_

1. Qual (is) sua (s) área (s) de formação?
2. Atua na sua área de formação? A quanto tempo?
3. Além da sua área de formação atua em outra área? Qual (is)?
4. Trabalha quantas horas semanais?
5. Apenas nesta escola?
6. Como você avalia a leitura e a escrita de seus alunos? Todos sabem ler e escrever fluentemente e autonomamente?
7. Considerando o desempenho de seu aluno em LEITURA, classifique o grau de desempenho de seus alunos nos seguintes níveis.
  - a) Fluência de leitura (**Muito fluente, fluente, pouco ou não fluente**)
  - b) Velocidade de leitura (**Muito rápido, lento ou muito lento, rápido**)
  - c) Precisão de leitura (**Muito preciso, preciso, impreciso ou muito impreciso- comete muito erros**)
  - d) Compreensão da leitura de parágrafos ou textos (**compreensão boa ou muito boa, compreensão razoável, compreensão fraca ou não compreende**)
8. Como você considera o desempenho especificamente em escrita de seu aluno?
9. Qual a maior dificuldade para o ensino da leitura e da escrita de seus alunos?
10. Como você procede a partir da identificação de um aluno com dificuldades de leitura e escrita?
11. Qual (is) metodologia e/ou estratégias (s) é adotada por você para incentivar e/ ou motivar seu aluno no que tange a leitura?
12. Qual (is) metodologia e/ou estratégias (s) é adotada por você para incentivar e/ou motivar seu aluno no que tange a escrita?
13. A escola tem biblioteca? Você leva seus alunos à biblioteca? Com que frequência? Qual a motivação?
14. Como é feita a escolha dos conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa?
15. A escola disponibiliza recursos pedagógicos para preparação de suas aulas? Quais?
16. Como você qualifica sua abordagem no que concerne o ensino de leitura e escrita?
17. Qual a maior dificuldade para o bom desenvolvimento da sua prática docente?