

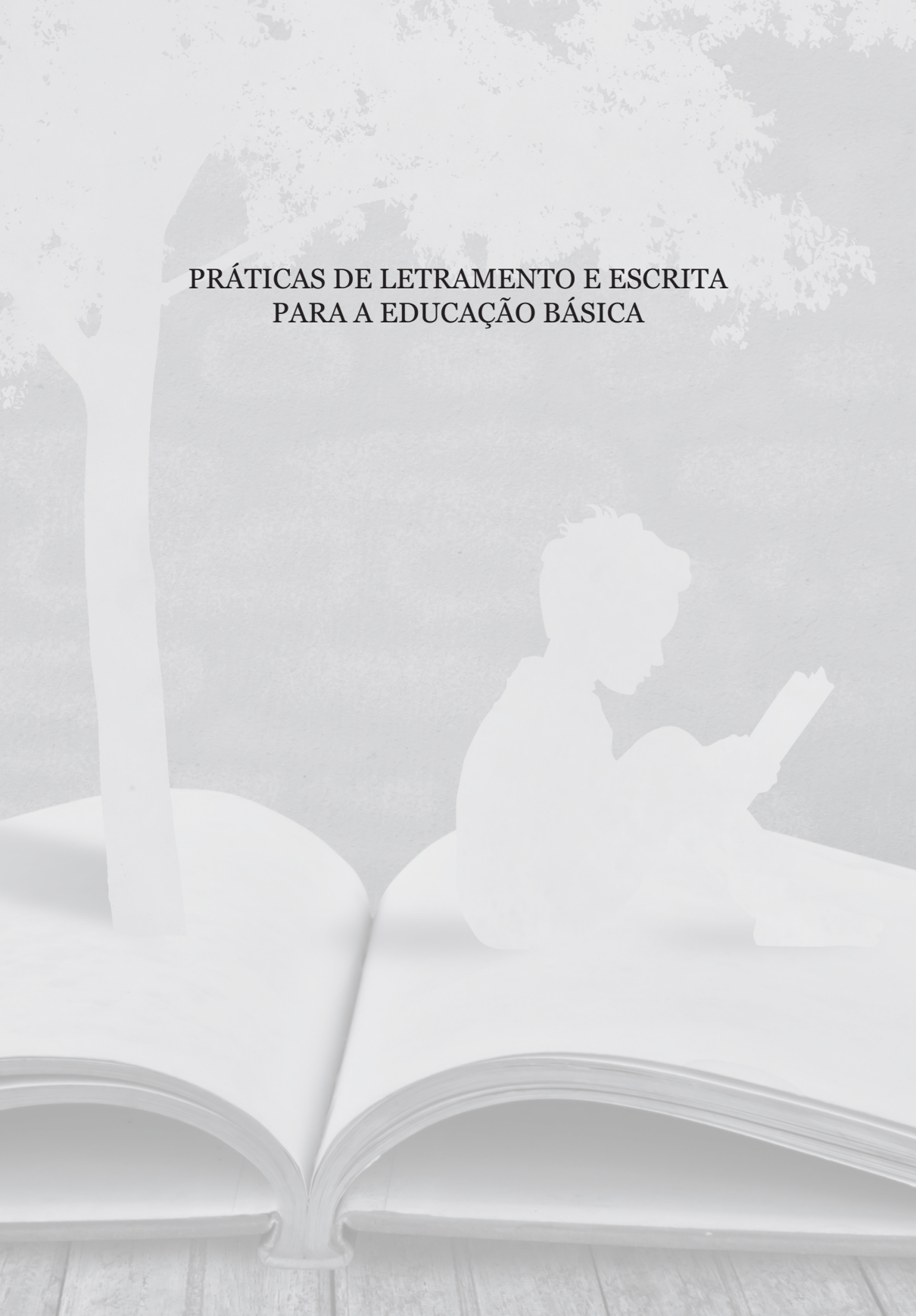
Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica

Raquel Maria da Silva Costa Furtado
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior
(Organizadores)

Volume 1

Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Reitor
Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor
Gilmar Pereira da Silva

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
Coordenador
Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares

Vice-Coordenador
Eraldo Souza do Carmo

FACULDADE DE LINGUAGEM LÍNGUA PORTUGUESA
Diretora
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Vice-Diretor
Luis de Nazaré Viana Valente Sousa

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
Coordenadora
Raquel Maria da Silva Costa

Vice-Coordenador
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO DO CAMPUS
Benedita Celeste de Moraes Pinto, Cézar Luís Seibt, Doriedson do Socorro Rodrigues, Edir Augusto Dias Pereira, Fabrício de Souza Farias, Gilcilene Dias da Costa, João Batista do Carmo Silva, Jorge Domingues Lopes, Kelli Garboza da Costa

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Volume 1

Raquel Maria da Silva Costa Furtado
José Orlando Ferreira de Miranda Júnior
(Organizadores)

Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA

Todos os textos deste livro estão sob a licença
Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional.

Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos deste livro
são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Normalização
Equipe da Biblioteca Setorial de Cametá (BSC-UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Biblioteca Universitária "Salomão Larêdo" / CUNTINS

P755l Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica [recurso eletrônico] / organizado por Raquel Maria da Silva Costa Furtado e José Orlando Ferreira de Miranda Júnior. _Cametá: UFPA/CUNTINS/FAL, 2022.
v. 1.: 375 p. : 2v. : il.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader
Inclui bibliografias
ISBN 978-65-88140-08-6 (v. 1)

1. Linguagem e educação – Brasil. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa – Discursos. 4. Linguística - Amazônia. 5. Literatura – Amazônia. I. Furtado, Raquel Maria da Silva Costa, org. II. Miranda Júnior, José Orlando Ferreira de, org.

CDD 23. ed. – 418.0071

Elaborado por Éder Antônio Sousa Ferreira – CRB-2/1276

Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa (FAL/Campus de Cametá-UFPA)
Trav. Pe. Antônio Franco, 2617, Bairro do Matinha
CEP 68400-000 Cametá-PA, Brasil

Apresentação

As múltiplas práticas sociais de letramento e escrita, permeadas pelas dimensões sócio-históricas da contemporaneidade, devem sempre compor um projeto educativo no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que tencione o desenvolvimento de competências e habilidades discursivas no educando. Os próprios documentos oficiais de educação da área de Linguagens e suas Tecnologias, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) provocam-nos reflexões acerca da constante heterogeneidade das práticas culturais e organizacionais de uso cotidiano das linguagens e de como tais ações sociais linguageiras (leitura, produção textuais orais, escritos e análise linguística multissemiótica) podem ser desenvolvidas na escola. Com vista a colaborar com essa discussão e, de igual maneira, potencializar a formação de sujeitos ao uso crítico e adequado da linguagem nos diferentes domínios discursivos, nasceu este livro, intitulado Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica, que ora apresentamos, destinado, em especial, a professores da Educação Básica, atuantes no ensino de língua.

Esta obra, dividida em dois volumes, traz importantes contribuições teórico-metodológicas sobre práticas e eventos de letramento, plurais e multiculturais, resultado direto de pesquisas realizadas por docentes e discentes, do Curso de Pós-Graduação (lato sensu), promovido pela Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará.

Com esta publicação, esperamos propiciar novos olhares e novas reflexões sobre múltiplas perspectivas de trabalho com as práticas de letramento, contribuindo, de igual maneira, para a revisão de conceitos, procedimentos didático-pedagógicos, bem como a ampliação de conhecimentos sobre as teorias contemporâneas e sua aplicação ao ensino da Língua Portuguesa, no que tange à leitura, à recepção, à avaliação e à produção de textos (orais e escritos).

Ótima leitura e bons aprendizados!

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

PREFÁCIO

Reflexões sobre práticas de letramento e escrita no ensino de Português

Jorge Dominues Lopes

> "É na prática social, comum no exercício da língua, nesta relação de comunicação inter-humana que os traços comuns de seu funcionamento deverão ser descobertos, pois o homem é ainda e cada vez mais um objeto para ser descoberto, na dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura nele"
>
> Benveniste (1989, p. 104)

O aprendizado contínuo constitui uma prática e um legado ancestral de nossa humanidade, multiplicando nossa consciência no mundo e sobre o mundo. Esse aprendizado se processa, em grande medida, a partir de experiências coletivas e individuais, relacionadas direta ou indiretamente à nossa capacidade de linguagem, já que "A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro" (SAUSSURE, 2006, p. 16). Muito do que fomos, somos e seremos está intrinsecamente associado à nossa consciência e prática linguística, manifestada por todos os povos através de mais de 6.000 línguas faladas atualmente em todo o mundo.

Diante dessa centralidade das línguas para o conhecimento humano e para as culturas, é fundamental que reflitamos sempre

sobre como ampliar cada vez mais nossa consciência linguística, a fim de multiplicarmos nossas formas de ação, pois "O conhecimento, enquanto entendimento e compreensão da realidade, faz o ser humano um ser diverso dos demais, na medida em que lhe possibilita fugir da submissão à natureza" (LUCKESI, 1987, p. 50).

Nesse sentido, não é de se admirar que as sociedades tenham buscado meios de perpetuar seus conhecimentos, principalmente através do uso das línguas (nas formas orais e/ou escritas), o que se evidencia bastante em grupos que desenvolveram, na história, alguma cultura escolar.

No contexto da educação formal (e também em muitos contextos de educação não formal), o desenvolvimento das competências linguísticas encontra espaço privilegiado, tanto para o aprendizado de novas línguas, quanto para a ampliação e aprofundamento dos saberes da(s) língua(s) que já possui.

Por isso, hoje, muitas faculdades mantêm cursos de formação de profissionais, sobretudo nas áreas de Letras e Pedagogia, para se qualificarem para o ensino de língua(s) (materna, segunda, estrangeira, por exemplo) em ambientes escolares especificamente, sendo capaz de refletir e atuar didaticamente para a ampliação do conhecimento linguístico das pessoas.

Essa formação acadêmica inicial, apesar de importante, é ainda insuficiente, e, por isso, a pessoa que decide se dedicar ao ensino-aprendizagem de línguas precisa estar em constante atualização, a fim de ampliar cada vez mais seu conhecimento sobre os mecanismos de funcionamento das línguas, mas também conhecer e compreender metodologias que garantam a condução dos processos didáticos.

Desse modo, chega-se ao papel da formação de pós-graduação, que representa uma continuidade da formação inicial e um

importante momento para refletir sobre práticas e descobrir novos caminhos numa determinada área. Foi essa orientação para temas específicos como meio de contribuir para o aprofundamento de temas, que se criou o Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica, ofertado pela Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus de Cametá-UFPA.

Nesse curso, os estudantes foram levados a refletir sobre temas específicos da grande área de Letras, Linguística e Literatura, e o resultado é o conjunto dos textos publicados neste livro, sobre os quais tecemos, a seguir, algumas considerações.

O primeiro texto, intitulado "Práticas de leituras: a leitura na vida de alunos leitores do 6° Ano de uma escola básica do município de Cametá", escrito por Vinicius da Silva Pinto e orientado por Doriedson do Socorro Rodrigues, investiga as estratégias de leitura adotadas por estudantes do Ensino Fundamental, a fim de compreender como eles processam essa leitura no contexto social, em geral, e no contexto específico da escola.

O segundo texto, com o título "O uso da leitura como prática social no Programa Infância, Adolescência e Juventude (PIAJ)", de Maria José Carneiro Pantoja, com orientação de Ivone dos Santos Veloso, realiza um estudo sobre as práticas de leitura desenvolvidas a partir do Programa Infância, Adolescência e Juventude, de responsabilidade do Centro Social da Criança e do Adolescente, no município de Cametá (PA). É um trabalho que demonstra como uma iniciativa em um contexto de educação não formal pode contribuir significativamente para desenvolver a potencialidade de leitores de forma plena.

O terceiro texto deste volume é "Trabalho docente e ensino de leitura na Educação Básica: a compreensão e interpretação textual em questão", de Edivaldo Trindade Marques, sob a orientação de

Doriedson do Socorro Rodrigues, e busca compreender as metodologias usadas no Ensino Fundamental relacionadas às atividades de leitura e interpretação de textos e o quanto elas contribuem para que o discente alcance a compreensão do que lê. É um texto que nos leva a uma reflexão e avaliação entre o que se ensina e o que se aprende, de fato, nas aulas de Português.

Já o texto "Trabalho docente no ensino de leitura em séries iniciais da Educação Básica: a contradição ensino repetitivo e transgressão em uma Comunidade Quilombola no município de Mocajuba-Pará", de Benedito Junior Rocha Pantoja, orientado por Doriedson do Socorro Rodrigues, tem foco no trabalho do professor em sala de aula de uma escola municipal localizada em uma comunidade tradicional, em particular nas atividades voltadas para o aprendizado da leitura em séries iniciais. O trabalho apresenta as perspectivas, as memórias e as metodologias de quem vive o chão da escola a trabalhar com o ensino de língua materna, e nos ajuda a compreender o quanto esses sujeitos resistem, mesmo em condições materiais pouco favoráveis.

O quinto texto deste livro, intitulado "Processo de aquisição da escrita no 1.º e 2.º Anos da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Lauro Sabbá, do município de Mocajuba-PA", de Andréa Pimentel Pantoja e orientado por Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa, pesquisa as fases do aprendizado da escrita por falantes de português língua materna em um contexto escolar, buscando identificar em que fases eles se encontrariam e como seus conhecimentos anteriores à escola seriam determinantes para esse período da vida de estudos. Trata-se, enfim, de trabalho que nos leva a refletir sobre tipologia e formas de avaliação do conhecimento no âmbito do ensino-aprendizagem de língua.

Já o texto que apresenta o título "Métodos de ensino de produção textual no livro didático", de Paula Camila Marques do Carmo, orientado por Luís de Nazaré Viana Valente, analisa as estratégias de ensino da leitura presentes num livro didático de Português e como elas se relacionam com a metodologia usada por professores do Ensino Médio. A proposta permite ampliar a consciência docente sobre a multiplicidade de métodos para o ensino-aprendizagem da leitura na escola.

O sétimo texto, "Práticas de ensino na aquisição e produção da escrita por alunos surdos no Ensino Fundamental", de Wilson da Silva Rezende, orientado por José Orlando Ferreira de Miranda Junior, pesquisa, no contexto escolar do Ensino Fundamental, as práticas didáticas para o ensino da escrita em língua portuguesa, como língua segunda, para alunos surdos. Identifica as dificuldades enfrentadas por pessoas surdas para adquirir o Português escrito, destacando a necessidade do aprendizado preliminar da língua brasileira de sinais (libras), como fator facilitador do processo.

Na oitava parte, o texto "A música no contexto escolar: motivação e ato de escrita em sala de aula", de Enilda Sousa Pires, sob orientação de Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa, apresenta uma reflexão sobre o trabalho didático de ensino da leitura-interpretação de textos nas aulas de Português, a partir do gênero textual letra de música, considerando, principalmente, o componente conhecimento de mundo dos alunos para efetiva o processo de acesso aos sentidos dos textos.

O nono texto do volume, intitulado "O gênero cartum no ensino aprendizagem das variações linguísticas: sequência didática para o segundo ano do Ensino Médio", de Célia Fiel Américo, com a orientação de Luís de Nazaré Viana Valente, apresenta uma pes-

quisa-ação baseada numa sequência didática para o ensino de Português para o Ensino Médio, a partir do gênero textual cartum.

O penúltimo texto deste livro tem o título "O gênero música nas aulas de língua portuguesa no 8.º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cametá-PA: uma proposta de sequência didática", de Ivonilza Teles Guimarães, sob a orientação de Raquel Maria da Silva Costa Furtado, e, assim como o anterior, também parte de um gênero textual específico, a letra de música, mas buscando compreender a perspectiva docente sobre o seu uso. O trabalho também propõe sequências didáticas para serem desenvolvidas nas aulas de Português.

O último texto, "O texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio: um estudo sobre a correlação introdução, desenvolvimento e conclusão na Escola Isaura Baía", de Mariléia Viana dos Santos, sob a orientação de Benedita Maria do Socorro Campos de Souza, fecha este volume tratando de um tipo textual muito presente nas aulas de Português do Ensino Médio: a dissertação. O trabalho busca perceber em que medida os discentes constroem um texto dissertativo-argumentativo seguindo a estrutura introdução-desenvolvimento-conclusão, com foco nos elementos responsáveis pela coesão e pela coerência textuais.

Como é possível perceber neste breve painel, os textos deste volume abordam temas variados relacionados à grande área de Letras, Linguística e Literatura, tocando principalmente em questões relacionadas à leitura e à escrita de língua portuguesa (como língua materna ou como língua segunda). Eles representam uma excelente oportunidade de reflexão sobre os conteúdos e as práticas docentes tanto para os estudantes em formação quanto para os profissionais que já atuam na Educação Básica.

Referências

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. 2.ed. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 2006.

LUCKESI, Cipriano et al. *Fazer Universidade*: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 27.ed. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

Sumário

1 Práticas de leituras: a leitura na vida de alunos leitores do 6º Ano de uma escola básica do município de Cametá 17

Vinicius da Silva Pinto
Doriedson do Socorro Rodrigues

2 O uso da leitura como prática social no Programa Infância, Adolescência e Juventude (PIAJ) 75

Maria José Carneiro Pantoja
Ivone dos Santos Veloso

3 Trabalho docente e ensino de leitura na Educação Básica: a compreensão e interpretação textual em questão 111

Edivaldo Trindade Marques
Doriedson do Socorro Rodrigues

4 Trabalho docente no ensino de leitura em séries iniciais da Educação Básica: a contradição ensino repetitivo e transgressão em uma Comunidade Quilombola no município de Mocajuba-Pará 131

Benedito Junior Rocha Pantoja
Doriedson do Socorro Rodrigues

5 Processo de aquisição da escrita no 1.º e 2.º Anos da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Lauro Sabbá, do município de Mocajuba-PA 153

Andréa Pimentel Pantoja
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

6 Métodos de ensino de produção textual no livro didático 181

Paula Camila Marques do Carmo
Luís de Nazaré Viana Valente

7 Práticas de ensino na aquisição e produção da escrita por alunos surdos no Ensino Fundamental 211
Wilson da Silva Rezende
José Orlando Ferreira de Miranda Junior

8 A música no contexto escolar: motivação e ato de escrita em sala de aula 239
Enilda Sousa Pires
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

9 O gênero cartum no ensino aprendizagem das variações linguísticas: sequência didática para o segundo ano do Ensino Médio 269
Célia Fiel Américo
Luís de Nazaré Viana Valente

10 O gênero música nas aulas de língua portuguesa no 8.º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cametá-PA: uma proposta de sequência didática 291
Ivonilza Teles Guimarães
Raquel Maria da Silva Costa Furtado

11 O texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio: um estudo sobre a correlação introdução, desenvolvimento e conclusão na Escola Isaura Baía 327
Mariléia Viana dos Santos
Benedita Maria do Socorro Campos de Souza

Currículos dos autores 371



1

Práticas de leituras: a leitura na vida de alunos leitores do 6º ano de uma escola básica do município de Cametá

Vinicius da Silva Pinto
Doriedson do Socorro Rodrigues

Resumo

O presente trabalho investiga e discute acerca da leitura na vida de alunos leitores, dessa forma, debatendo sua importância e seu uso dentro das práticas escolares e também fora dela. Nesse sentido, as abordagens realizadas são voltadas para essa habilidade tendo em vista a sua construção em torno do ensino/aprendizagem, já que se insere dentro da base deste processo no qual sua prática se configura como umas das mais importantes a serem desenvolvidas durante esse período. Dessa maneira, tendo como base alguns teóricos que discutem sobre o tema como Antunes (2003), Bezerra (2007), Freire (1994), Lajolo (1996), Leffa (1996), Marcushi (2001), Martins (1988), Rojo (2002), Silva (1985). Tendo como problema de pesquisa: como a leitura está sendo difundida nas práticas sociais dos alunos, desse modo, nossos objetivos foram: identificar como ocorre a leitura na sala de aula, analisar como ocorre esse processo dentro e fora da escola e compreender como os alunos fazem uso dessa habilidade nos seus contextos. A pesquisa foi feita em uma escola do município de Cametá, na qual foi escolhido o sexto ano do Ensino Fundamental, utilizando os métodos da pesquisa documental, feita com o caderno dos alunos e no livro didático que está sendo utilizado e por último foi realizado uma entrevista com quatro alunos sobre o aspecto da leitura em sua vida fora da escola. Nos dados foram encontrados ainda poucas atividades de leitura com relação aos eixos da escrita, oralidade, gramática. Segundo os dados obtidos ainda observamos que precisamos melhorar à prática da leitura na sala de aula e principalmente no cotidiano dos alunos para que possam leva-la para além desse espaço fazendo dela parte de sua vida.

Palavras-chave

Leitura. Ensino. Língua Portuguesa.

"Quem ama a leitura tem tudo
ao seu alcance"
William Godwin

Introdução

A leitura tornou-se indispensável dentro da atual sociedade moderna, o saber ler se configura como uma habilidade ligada a própria construção das interações, observamos que tudo está relacionado a alguma forma de escrita, nossas atividades ligadas as tecnologias estão relacionadas também ao ato ler, cada vez que interagimos usamos essa habilidade, nas práticas sociais são sempre usadas seja qual for o contexto ela exerce uma função de destaque que envolve toda uma construção de sentido acerca das formas de textos, o que nos faz dar uma importância significativa dento de nossa vida.

Neste trabalho analisamos como a leitura se realiza no ensino/aprendizagem e fora deste contexto do ensino, estudo dessa natureza tem sido realizado em muitas partes deste país, citamos a de Voltz (2013, p. 67) estudando sobre o assunto no contexto da sala de aula destaca em sua pesquisa que "Para os alunos do 6.º Ano prevalece a preferência pela leitura no computador, o que demonstra ser esta leitura realmente atraente, interessante, provocativa e acima de tudo, interativa." O trabalho aqui observado trata dentro da perspectiva escolar. Nesse trabalho nos propomos discutir além da sala de aula, no cotidiano dos alunos, com o mesmo ano escolar, em uma escola básica da rede pública do município de Cametá.

Ler significa ir além de decodificar palavras ou atribuir sentidos, nossa existência em volta dessa habilidade se envolve desde do início em nossa vida e depois ser aperfeiçoa na escola. Nossa vida muda completamente quando aprendemos a ler, com isso vamos adquirindo novos conhecimentos que demonstram como ler

é estar inserido em um mundo além das palavras. Cada vez que lemos vamos aprimorando essa habilidade o que significa que nossa formação deve também ser vista dentro de uma visão crítica.

A formação leitora começa bastante cedo, antes mesmo de chegarmos à escola, assim, logo que somos inseridos dentro do contexto da escola entramos em contato com outros tipos de uso desse saber como imagens, letras, palavras que já representam sentidos e significados, de acordo com Xavier (2017, p. 2) ler nos faz ter "capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política". Dessa forma, nossas habilidades começam a ser desenvolvidas durante esses contatos, com o passar do tempo vamos também modificando esse trabalho, logo percebemos que já estamos inseridos nesse mundo da leitura, iniciando assim, uma fase que se estenderá durante toda vida.

Em nosso dia a dia a leitura é fundamental não só na escola, mas principalmente fora dela que é no cotidiano que vamos lidar com variados tipos de textos e representações que irão necessitar de uma leitura, tornando-a como um direito a qualquer cidadão de uma sociedade, segundo Silva (2002, p. 75) "Ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância". Muitas vezes nosso o ato de ler se restringi somente em alguns momentos, que necessitam de seu uso, mas precisamos fazer dela um hábito constante que como notamos estar sempre contribuindo para novos conhecimentos que nos ajudam diante de inúmeras situações contidas nas atividades sociais escolares e cotidianas.

Neste trabalho se inserimos em uma das competências do ensino básico, a leitura dentro de uma perspectiva crítica e analítica, nesse sentido, compreendemos a leitura como parte deste ensino e seu papel indispensável para o mesmo, contudo ao tratar desse tema lidamos com diferentes aspectos que estão relacionados ao tema abordado, no que diz respeito a seu uso.

Este trabalho vem tratar da forma como a leitura se insere na vida dos alunos, sabemos que muitas são formas de abordagem sobre leitura, destacamos como essa competência se torna essencial na vida de qualquer pessoa, dessa forma, observamos que ler significa muito além do que uma habilidade, consiste em uma atividade ligada a própria cidadania. Devemos ter a formação que relaciona

a vida dentro e fora da escola, já que usamos essa habilidade fora dela em nossa família, em nosso trabalho, etc. são vários os lugares que também se inserem dentro da competência leitora. Segundo Lajolo (2004, p. 7):

> Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Dessa maneira, tratar da leitura compreende muitas características dentro desse ato, nesse caso estamos se inserindo dentro de uma abordagem analítica de forma a analisar o que os alunos estão lendo na sua vida dentro da sala de aula e também no seu cotidiano, entendemos que esses dois espaços são somativos já que os mesmos utilizam da habilidade leitora, contudo queremos contribuir de forma a demonstrar como à leitura está sendo difundida nas práticas sociais dos alunos.

Em termos teóricos trabalharemos com autores Antunes (2003), Bezerra (2007), Freire (1989), Lajolo (1996), Leffa (1996), Marcushi (2001), Martins (1988), Rojo (2002), Silva (1985) que tratam e discutem acerca da leitura e sua definição, e sua importância como habilidade, como forma de interação e também na dimensão da sua formação na vida escolar e para além dela.

Nesse sentido, a contribuição vem somar no trabalho que envolvem a habilidade da leitura, que como será exposto envolvem muitos aspectos que fazem relação ao próprio progresso do ensino, já que falamos de uma formação crítica capaz de refletir o que se ensina e para que se ensina. A leitura é constituída pela nossa formação escolar e que reflete em nossas práticas fora da escola. Dessa forma, mostrar o que os alunos estão lendo pode levar a muitos questionamentos e até mesmo formulações de novas práticas de atividades que podem resultar na melhoria dessa competência dos alunos que estão em formação no ensino/aprendizagem.

O problema

O processo de leitura envolve diferentes aspectos que fazem parte da construção leitora na vidas das pessoas, nesse meio en-

contramos a escola na qual ocupa papel principal para desenvolver essa habilidade em diferentes práticas sociais, com isso verificamos como esse processo é importante e que necessita se observar como ocorre de modo a analisar como está acontecendo na vida dos alunos, diante disso, formulamos nosso problema de pesquisa: Como a leitura está sendo difundida nas práticas sociais dos alunos leitores, de modo a ver como está se desenvolvendo essa habilidade indispensável para vida nas diferentes esferas de interações.

Questões norteadoras

Nesta pesquisa, como questões norteadoras, procurou-se saber: o que os alunos estão lendo nas suas práticas escolares e não-escolares? Quais as principais atividades que os alunos estão usando diretamente a leitura na sala de aula? Que influências os alunos estão levando quando fazem uso da leitura?

Objetivos da pesquisa

No objetivo geral propomos compreender o processo da leitura de modo a analisar como ocorre esse ato dentro do contexto escolar e também como ocorre fora desse ambiente no qual se insere a vida fora da escola.

Nos Objetivos Específicos, objetiva-se: identificar como ocorre a leitura na sala de aula; analisar como ocorre esse processo dentro e fora da escola; compreender como os alunos fazem uso dessa habilidade nos seus contextos;

Metodologia

O primeiro passo da pesquisa foi o levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, utilizamo-nos das bibliotecas físicas e virtuais, na busca de teóricos que são referências nos estudos sobre leitura nas dimensões escolares e também pesquisas nos documentos oficias que norteiam a educação brasileira no processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito a leitura como parte integrante do ensino.

A pesquisa se desenvolveu por meio da abordagem qualitativa, segundo Oliveira (2008, p. 100) que: “Se propõe a estudar relações complexas, sem o isolamento de variáveis buscando, com-

preender e interpretar o fenômeno em seu contexto natural.", para análises e coletas dos dados na qual se insere a pesquisa, na qual se busca analisar o contexto das leituras dos alunos, ser utilizamos da análise documental, com base no caderno e no livro didáticos dos alunos. Segundo Oliveira (2008, p. 98), "Na pesquisa documental os dados são coletados em fontes documentais disponibilizados". No caso foi utilizado os cadernos e os livros dos alunos para as análises com relação ao tema da leitura.

No segundo momento foram entrevistados os alunos donos dos cadernos que foram analisados, com algumas perguntas. Dessa forma, nesse segundo momento nossa pesquisa se insere dentro de uma pesquisa de campo na qual foi realizada para essa coleta dos dados dos alunos entrevistados, segundo Oliveira (2008, p. 98), "Em outras áreas do conhecimento nas ciências humanas, a expressão pesquisa refere-se normalmente à pesquisa descritiva com a coleta de dados em fontes orais", sendo assim a realidade da pesquisa se encontra dentro dessa perspectiva na qual estão os principais sujeitos para a realização da coletas dos dados, os alunos.

Lócus de pesquisa

O lócus da pesquisa é uma escola da educação básica, de nível fundamental, para preservar a identificação da escola usamos nomes fictícios para descreve-la. A escola ABC está localizada na zona urbana de Cametá, município do estado do Pará, que está localizado na mesorregião do baixo-Tocantins, sendo seu enderenço o bairro paraíso, pertencendo a rede pública de ensino do município, a disciplina escolhida foi a de língua portuguesa.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos colaboradores da pesquisa são alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, foi escolhido esse ano com a suposição de que esses alunos já possuem uma maior habilidade para leitura. Para as análises dos cadernos, dos livros e para as entrevistas foram selecionados quatro alunos, para preservar sua identidade usamos a seguinte nomenclatura: AL para se referi aos alunos, e 1, 2, 3, 4, para especificar o aluno e M para determinar que são do sexo masculino.

Estrutura do trabalho

O presente trabalho divide-se em 3 seções, e por fim as considerações finais, na primeira, a construção da leitura: entre seus saberes e suas práticas, divide-se em Leitura: a construção acerca da sua definição e sua materialidade social na vida dos leitores, Leitura na escola: a importância da leitura e o seu papel na vida dos alunos leitores, Leitura: implicações acerca do seu saber no ensino de língua portuguesa, Conhecimento textuais: a leitura como construção de sentidos e significados. Na seção 2, leitura um hábito para além da sala de aula: a permanência da leitura na vida das pessoas, subdividida em o Ato de ler: uma visão acerca da leitura no cenário nacional, Formação leitora: a construção do ato de ler no cenário da escola e para além dela, Tipos de leitura: o ato de ler e seus propósitos entre o prazer e a necessidade, A leitura e os gêneros textuais: a circulação dos gêneros (textos) na vida cotidiana dos leitores. Na seção 3, O hábito da leitura na vida escolar e na vida cotidiana divide-se em leitura escolar: práticas na sala de aula, leitura escolar: uma visão a partir do livro didático e práticas cotidianas de leitura: o ato de ler na vida dos alunos fora das escolas.

A construção da leitura: entre seus saberes e suas práticas

A presente seção faz uma abordagem dentro das discussões trazidas por teóricos que discutem a definição da leitura, discutindo acerca das suas dimensões no campo do conhecimento. Nesse sentido, a construção a respeito do saber ler envolve muitos aspectos que fazem dela uma competência muito importante no processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, abordando sua importância na vida escolar, sua relação no ensino de língua portuguesa e suas formas de sentidos via textos e seu uso dentro das práticas sociais. Construído assim elementos teóricos para o entendimento do tema tratado na pesquisa.

Leitura: a construção da sua definição e sua materialidade social na vida dos leitores

A leitura como parte integrada da atual sociedade ocupa lugar importante no desenvolvimento do ensino, falamos muito em saber ler, mas como compreendemos esse saber diante de nossa vida

na escola, no trabalho, na família entre tantos lugares que mesmo que sejam diferentes usamos a mesma habilidade desse saber para determinadas funções. Dessa maneira, a reflexão acerca do que é a leitura e qual sua função na vida de um aluno é indispensável para entender a sua importância.

O enfoque dado a leitura compreende uma competência indispensável para o progresso de um aluno no ensino, contudo falamos de uma habilidade que está além da sala de aula, nesse meio estabelecemos ela como uma comunicação, interpretação, compreensão, estabelecimento de sentidos etc., são muitas as funções que ela exerce em nossa vida, tudo ligado ao conhecimento seja ele mínimo ou não.

Conforme vamos falando em leitura percebemos que ela está em muitos lugares mesmo que não percebamos, ela afeta diretamente nossa vida em nossas relações construídas seja elas via texto ou não. A dimensão que ao mesmo tempo se apresenta bastante abrangente passa a configurar uma maneira de definir nosso comportamento, já que ao lermos estamos sujeitos a concordar ou discordar, o que defini que a leitura está muito além de saber decodificar palavras, Conforme Leffa (1996, p. 9):

> O processo da leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado (lingüístico, psicológico, social, fenomenológico, etc.), mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo. Quatro definições serão apresentadas e discutidas aqui: uma geral, duas específicas e uma conciliatória.

No decorre do ensino vamos adquirindo novos conhecimentos que possibilitam aprimorar nossas habilidades com relação à leitura, assim ela não é definida somente no momento de que o aluno começou a decodificar palavras, mas sim durante todo o longo percurso do ensino, o contato com diferentes tipos de leitura possibilita um maior domínio entre tantas possibilidades desse ato, para os PCNs (1998, p. 53):

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

A definição da leitura se configura entre múltiplos sentidos, mas que se relacionam ao dizer que sua importância é necessária para o desenvolvimento do saber, vivemos em um sistema movido pela escrita, logo precisamos da leitura, dessa maneira, está havendo toda uma construção acerca desse sabe ler, para uma própria estruturação desse sistema que se pauta pelo viés escrito, no qual o que vale é aquilo que permanece estático, aquilo que não mudou ou perdeu algum sentido, ou seja, está escrito, para Kleiman(1989, p. 10), "leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Dessa forma, nossas interações estão diretamente relacionadas ao saber ler, compreendendo o que é leitura nos espaços que estamos inseridos.

Nossa discussão sobre ler se configura e ocupam vários saberes, e que estão associados aos vários aspectos que vão sendo utilizados pelo leitor, cada um possui diferentes conhecimentos que desempenham um mesmo papel na hora de ler e se apresentam quando necessário, segundo Freire (1989, p. 9):

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Dessa forma, a leitura envolve vários conhecimentos que ao adquiri-los somam no ato de ler. Cada realidade pode ser sentida e imaginada durante uma leitura, logo observamos que não podemos deixar o significado de leitura isolado, mas inseri-lo dentro das vivências e das práticas que implicam sua materialidade através da compreensão de um contexto que passa por todo um imaginário que se fundem com novos elementos de nossas experiências entre o texto e nosso contexto.

A leitura como um processo de construção de sentido apresenta uma verdadeira gama de variados significados, muitas de nossas leituras acabam influenciando nossas atitudes e consequentemente nossa própria vida. A vida passa pelo saber posiciona-se diante de muitas situações, a leitura abrange e alcança essas possibilidades na forma como nós entendemos as nossas atitudes em determi-

nada sociedade, segundo Silva(1985, p. 22) "O processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural". A cada período representa uma grande dimensão social, mas é através da leitura que passamos a entender o que significou determinado assunto durante aquele tempo. De acordo com Leffa (1996, p. 24):

> Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Dessa maneira, ler não se torna uma tarefa simples, mas sim que necessita de muitas habilidades que se desenvolvem durante esse processo, cada vez que lemos somos levados a usar determinadas informações, essa realidade é visível já que quando começamos a ler vamos absorvendo muitos elementos desse ato que resulta na compreensão para que possa fazer sentido a tudo aquilo que compreendemos no ato de ler.

Ler significa para nós uma habilidade muito importante sendo uma das primeiras a serem desenvolvidas no ensino, logo que aprendemos a ler já começamos a ter contato com muitos tipos de comunicação, ou seja, sua relação com o mundo começa também a mudar a partir desse saber. Assim, ao definir a leitura precisamos primeiro entender qual a sua importância na vida daqueles que fazem seu uso, tudo isso possibilita conhecer como ela ocupa uma dimensão que realmente abrange aquilo que ela significa, temos uma consciência de que ela trata de muitos sentidos sendo que ao mesmo tempo nos apresenta as novas possibilidades de uso a partir do seu conhecimento. Como afirma Lajolo (1996, p. 28):

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme

> estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

A leitura como parte da aprendizagem constitui uma importância por parte dos que tem a tarefa de ensinar e desenvolver essa competência, logo que tratamos de saber ler falamos em muitas dificuldades também, a leitura também compreende uma das dificuldades no ensino.

Muitos fatores afetam o que seria leitura ideal, qual é o nível que um aluno precisa alcançar dentro de determinado tempo, tudo isso entra dento desse conceito do que seria leitura, para a escola esse conceito é bastante conhecido e difundindo nas práticas escolares, o que faz pensar sobre como isso significa na vida dos alunos, com sua passagem pela escola, local que tem o desafio de ensinar e mostrar o que é realmente a leitura na nossa vida.

Leitura na escola: a importância da leitura e o seu papel na vida dos alunos leitores

A leitura sempre compreendeu como uma forma muito importante na vida dos alunos, nesse meio destacamos seu papel nos diferentes contextos de uso e também para uma própria construção interacional, nas diversas situações de comunicação. A leitura começa a ser inserida bem cedo na vida das pessoas que já começam a fazer uso dessa valiosa habilidade que a língua nos oferece.

A sua prática envolve diferentes usos e também concepções na vida daqueles que adquirem essa forma de entender e constituir sentidos aos tantos tipos de leitura, nesse meio encontramos vários benefícios na vida dos alunos que a partir do momento que adquirem essa técnica jamais abandonam seu uso, tornando-se quase que indispensável para as práticas sociais que são comuns na vida das pessoas para seu exercício como cidadão dentro da sociedade atual.

Dessa forma, observamos que desde cedo na escola à leitura é tida como objetivo principal e também é vista como indispensável para o desenvolvimento dos alunos para a sua progressão nos estu-

dos, de acordo com Cagliari (1994, p. 25), "o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa". Assim, destacamos a importância da forma como ela é desenvolvida para seu aprendizado na vida dos alunos que começam fazer uso a todo momento, que se torna uma ferramenta para a própria ampliação dos conhecimentos e que de forma significativa contribuem para sua formação.

A escola como local de aprendizagem se torna também responsável pelas percepções da leitura, observamos que a leitura já foi tida como uma forma de decodificar códigos, que assim os alunos teriam condições de ler determinado texto, mas observamos uma mudança nessa visão, o aluno que no momento que começa a ler também começa a ter acesso a vários eventos que dispõem a ele um uso menos rigoroso e outros mais complexos, esses eventos são comuns na vida dos alunos e sendo assim, faz-se necessário compreender a leitura como forma de reflexão, de diálogo, de crítica, de informação entre tantos que necessitam de uma abordagem mais especifica no seu aprendizado, ou seja, na escola.

Sabemos que à escola que muitas vezes proporciona aos alunos os primeiros contatos com esses eventos, mas que ainda restringi uma extensão para além da sala de aula, sendo que é na escola que destacamos o local privilegiado para o aprendizado das diferentes habilidades para uma leitura mais eficaz, contudo nossas leituras ainda ficam pressas as atividades de cunho avaliativo, que de certa forma desprezam essas habilidades na hora de construir sentidos na própria formação leitora. De acordo com os Paramentos Curriculares Nacionais (1997, p. 69):

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando 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.

Dessa maneira, o leitor ao entrar em contato com essa possibilidade de sentido contribui para sua própria formação, já que estamos tratando de muitas habilidades que serão sempre utilizadas pelos alunos fora da escola, mas nela compreendemos muitos modos de relacionar a leitura para uso dentro das atividades que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, nesse meio o papel da leitura acaba se fortalecendo para o uso fora da sala de aula. As diversas práticas que permitem só termos acesso através da leitura se configuram como uma exigência em torno do saber ler, o que demonstra como somos também obrigados a nos inserir através da leitura dentro desses eventos.

O ensino começa sempre nos inserindo dentro das atividades que configuram já o uso indispensável da leitura, sendo que já observamos como as práticas na sala de aula giram em torno da leitura, dessa maneira, o seu papel desempenha ao mesmo tempo habilidades, mas também objeto para ser usado no ensino, um campo que abrange e permeia por diferentes áreas do conhecimento fazendo assim ela ter uma importância significativa na vida escolar dos alunos.

Leitura: implicações acerca do seu saber no ensino de língua portuguesa

A leitura nos coloca em um lugar diferenciado, já que seu desempenho abrange nossas interações frente ao próprio exercício da cidadania, mesmo sendo usada por todas as esferas e também por todas as disciplinas escolares é no ensino de língua portuguesa que recai o desafio de desenvolver essa habilidade. A língua que se configura como um sistema que usamos para tantos fins, mas principalmente para nos comunicar dentro das diferentes formas, se insere também a leitura.

Dentro das aulas de língua portuguesa encontramos a modalidade da língua oral e a escrita, logo percebemos que uma está ligada diretamente a leitura. Segundo Marcuschi (2001, p. 17) “A escrita não pode ser tida como uma representação da fala, como se verá adiante. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros.”, dessa forma, observamos como a leitura dever também ser dife-

renciada no sentido de compreensão, já que muitos fenômenos são encontrados com um aprofundamento de uma leitura bem desenvolvida.

A reflexão em torno dos temas abordados na aula de língua portuguesa faz sérias definições como a reflexão, crítica, posicionamento etc. graças à leitura de determinada atividade, são essas práticas que se desenvolvem uma leitura formadora.

Devemos entender que a leitura não está somente dentro do espaço da sala de aula ou nas aulas de português, mas que seu uso efetivamente está ligado as diversas formas de estabelecimento de sentido e que formam para nós significação quando lemos, segundo Freire(1989, p. 56) "[...] Devemos pensar sobre a nossa vida diária. [...] Aprender a ler e escrever não é decorar bocados de palavras para depois repeti-los." Desta maneira, é muito além de decorar palavras, mas sim posiciona-se frente a essas palavras e assumir o seu entendimento no determinado contexto. Segundo Bezerra (2007, p. 47-48):

> No momento de selecionar material de leitura, o professor precisa ter propósitos pedagógicos claros, relevantes e também amplos. Submeter a prática da leitura na escola exclusivamente a atividades didáticas é um dos equívocos do ensino de português. O professor que olha para além do programa escolar e que tem interesse em fazer com que seu aluno descubra o prazer da leitura deve prever momentos nos quais, após a partilha da leitura de um bom texto, não sejam esperadas do aluno mais do que manifestações de apreço, emoção, o riso fácil ou, quando muito, um simples comentário, se assim o aluno leitor o desejar.

A leitura envolve muitas atividades, com isso seu espaço muitas vezes não é visto como uma atividade propriamente da leitura, o que possibilitaria uma maior compreensão, mas ela sempre estar acompanhada com outros tipos de conteúdos que visam um foco não na leitura, mas sim seu uso como instrumento para tal atividade, com isso verificamos como ela precisa também ser trabalhada para contribuir para outras atividades que fazem seu uso.

Muitas disciplinas que envolvem a leitura estão diretamente constituídas por diferentes temas formas, tudo isso pode ser usado durante as aulas no momento em que o professor selecionar textos ele precisa também ter uma preocupação como isso, muitos des-

ses textos podem despertar o interesse dos alunos para uma futura leitura de outros tipos de textos, esse trabalho requer um compromisso do professor.

No ensino de língua portuguesa observamos que a habilidade de ler é bastante ampla, muitos alunos começam a deseja um determinado tipo de leitura, muitos preferem histórias, quadrinhos, gibis entre tantos isso significa também que o professor deve ter uma prática que envolva o hábito de não só ler esses tipos, mas que existem muitos que estão fora da sala de aula. Para Bezerra (2007, p. 47), "A recorrente queixa entre professores, especialmente os de português, sobre a falta de interesse do aluno pela leitura, sem querer dar explicações simplistas para um problema tão importante, pode ser creditada ao que nós, professores, fazemos com o texto em sala." Falamos também no desenvolvimento da prática do professor que pode estimular a determinados interesses nas aulas de português pela leitura.

A leitura como parte integrante das habilidades a serem desenvolvidas no ensino também devem estar dentro das concepções avaliativas, a falta dessa prática pode relacionar a muitos outros problemas que podem estarem ligados a má formação leitora, há sempre avalição da habilidade da escrita que muitas vezes apresenta índices de insatisfação, mas será que também nesse diagnóstico a leitura não poderia estar associada a esse resultado, já que ela sempre está envolvida com outros conteúdos e atividades. De acordo com Bezerra (2007, p. 49):

> A avaliação, como parte integrante do trabalho docente, deve, sim, incluir a verificação da capacidade de leitura do aluno. Precisamos saber se o aluno compreende o que lê, porque isso é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores, temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos.

Dessa forma, a avaliação em leitura deve alcançar um espaço dentro das avalições que medem o desempenho dos alunos, esses resultados podem contribuir para uma reflexão, uma possibilidade de reformulação de conteúdos ou até mesmo uma mudança na prática do professor, já que estamos tratando de avaliação dos alunos, que são esses os principais motivos de discutir o papel da leitura no campo do ensino, especialmente o de língua portuguesa.

Conhecimento textuais: a leitura como construção de sentidos e significados

Os conhecimentos acerca do texto estão associados ao saber ler, são tantos os tipos de textos e tantos os formatos que necessitamos construir muitas informações que ligam seu entendimento a esse saber. A cada leitura estão também em jogo muitos elementos que fazem parte de vida de qualquer pessoa, mas é somente com a relação desses elementos que ela poderá construir sentido do texto.

Cada vez que nos deparamos com determinado texto seja ele verbal ou não, começamos uma espécie de interação, cada uma das características presentes em um texto forma vários sentidos que dependem de nossa competência de ler, é o leitor o responsável por descobrir essas etapas que foram escolhidas para estarem ali presentes no texto. Segundo Leffa (1996, p. 21):

> O leitor consome o texto não nas suas unidades mínimas, mas em unidades maiores, que já contêm essas unidades mínimas. O leitor negocia com o texto como o comerciante que compra maçãs, não uma a uma mas em caixas. É muito mais rápido contar as maçãs por caixas, do que abrir as caixas e contar as maçãs uma a uma. Na leitura, se processar cada dado isoladamente, o leitor leva o mesmo tempo para identificar uma letra, uma sílaba ou uma palavra.

O texto se configura como parte da vida dos alunos em praticamente em todos os momentos, sempre que interagimos é através de textos. A existência de múltiplos tipos e de inúmeras formas de textos fazem com que a habilidade de adquirir e reconhecer determinado tipo precisa estar ligado ao ensino.

Nossa vida como seres sociais segue sempre determinados objetivos dentro de nossa vida na escola, no trabalho, na família entre tantos lugares, e é por meio do texto que adquire-se e se constroem posicionamentos, críticas, reflexões e que fazem posiciona-se diante da construção desses diferentes textos e assim refletirem sobre o que tratam e quais as questões que estão também relacionadas a nossos conhecimentos acerca da forma, estrutura, contexto etc. que necessitam de uma maior percepção em relação a determinado tipo de texto. De acordo com Leffa (1996, p. 17):

> A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Cada texto faz essa interação entre os que leem, cada um assume seu papel e que tudo isso só é possível graças aos nossos conhecimentos textuais, cada etapa de uma leitura é simplesmente aprendida de certa forma, não começamos a ler certo texto pelo seu meio ou fim, sempre pelo primeiro parágrafo, o que indica que somos levados desde do início a ter uma interação com ele que ao final possibilitara um sentido.

Dessa forma, compreendemos como os textos se inserem na própria construção comunicativa, possibilitando aos alunos terem essa habilidade tornando-se parte integrada da base do ensino de língua portuguesa. Essa competência vista como instrumento de ensino precisa estar associada aos conhecimentos do que se trata quando falamos em textos, o que seria propriamente um texto, e como ele se insere em nossas relações uns com outros, possibilitando essa sociocomunicação. De acordo com Azeredo (2018, p. 40-41):

> os textos são objetos linguísticos investidos de função social no amplo e complexo jogo das interações humanas. Eles não são meros instrumentos, mas partes essenciais dos acontecimentos que dinamizam as relações sociais e fazem a história das sociedades, a própria face do relacionamento humano. Como veremos mais à frente, há uma íntima integração entre as funções sociocomunicativas dos Textos e a respectiva formatação (gênero, modo de organização, registro, vocabulário, gramática).

A percepção de que o texto estabelece é bastante ampla, nesse meio observamos como também precisamos saber atribuir uma compreensão dentro de uma organização bastante integrada. A elaboração consiste em se relacionar dentro de nossas relações sociais, precisamos estar cientes de que o sentido depende do contexto e que são múltiplos os sentidos.

No ensino prevalece muitos tipos de textos, consequentemente são escolhidos com um determinado proposito, esse motivo precisa está atrelado ao cotidiano da vida dos alunos, os textos possibilitam que nós leitores se situamos dentro de uma discussão que se estabelece via texto, em uma atividade social, de acordo com Antunes (2010, p. 31) "Consequentemente, todo texto é expressão de uma atividade social. Além dos sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outros atividades do ser humano." Dessa forma, a construção textual está inserida dento da vida das pessoas que se relacionam e se comunicam via textos.

Na disciplina de língua portuguesa, observamos como nosso ensino se pauta em fazer várias abordagens de vários tipos de textos. Desde do início na escola logo aparecem os textos e que acompanham até o final da vida escolar, o que não significa que ficaremos livres deles, a nossa sociedade está completamente ligada a textos. A existência de estruturas liga nossa vida ao conhecimento para uma interação entre textos, ou seja, a capacidade de dialogar com textos é indispensável. De acordo com Bezerra (2007, p. 47):

> O trabalho com textos na escola deve considerar, em primeiríssimo lugar, a diversidade. Diversidade de gêneros textuais e, nesses, a diversidade de ideologias que, de resto, traduzem a diversidade do nosso próprio cotidiano; diversidade de suportes e usos sociais.

Essa diversidade consiste em um ganho muito grande para os alunos já que estão se inserido dentro desses conhecimentos a respeito dos inúmeros tipos de textos. O contato com esses textos se configura como uma prática para a utilização pelos alunos dentro ou fora da sala de aula. As várias formas de usos são os que fazem nossa língua compreender e de ter uma heterogeneidade de tantas linguagens, formatos, temas, etc.

O professor como mediador desse processo dever construir um conhecimento da função dos tipos e suas características em relação ao uso, cada texto está relacionado a uma situação comunicativa, cada texto se envolve dentro de uma prática social, desta forma, um aviso não tem a mesma importância de um requerimento ou a mesma linguagem, tudo isso implica em um contexto no qual se destaca um ou outro. Nesse sentido, os PCNs destacam que:

> Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

As atividades devem seguir sempre a valorização da prática social, seu uso deve sempre desempenhar papel de uso real pelos alunos, a preocupação deve estar nesse contexto de que é papel da escola oferecer e ensinar os variados tipos de textos. A cada texto, um novo tipo, uma nova estrutura, uma nova linguagem tudo isso abrange muitos conhecimentos e que contribuem para a gama do saber dos alunos, sendo que eles sempre poderão fazer uso de um texto seja na vida escolar ou na vida cotidiana.

São nas esferas das atividades que os textos ocorrem e circulam, desse modo todo texto estar ligado nas nossas relações, um texto não ocorre sozinho sempre se está ligado ao outro. Nossa sociedade é movida pelos textos cada um possui seus valores que configuram um objetivo na hora que for usado, levando em conta a definição e a proposta na qual ele se insere.

Leitura um hábito para além da sala de aula: a permanência da leitura na vida das pessoas

Nesta seção discutimos os processos acerca do saber ler, nesse sentido, procurando levantar questões sobre pesquisas que se assemelham ao tema tratado, que tocam no contexto da leitura na vida das pessoas na escola e também fora dela. Dessa forma, compreender como os as diferentes pesquisas vêm mostrando dentro de um panorama nacional. Demonstrando os tipos de leituras dos brasileiros, e seu desenvolvimento pelos tipos de textos que mais leem, a dimensão dos gêneros textuais nas esferas sociais.

O ato de ler: uma visão acerca da leitura no cenário nacional

Quando tratamos de ler falamos em muitas formas de realizar esse ato, dessa maneira, múltiplas são as formas, os tipos de leitura que uma pessoa pode realizar. No Brasil temos ainda índices baixos como demonstram pesquisas realizadas com a finalidade de

verificar como a leitura é presente na vida das pessoas. Muitos leitores constroem o ato de ler dentro dos espaços escolares movidos pelos próprios professores.

Dessa maneira, o acesso aos espaços destinados a leitura ainda está ligado a escola, em bibliotecas, sala de leitura, cantinho de leitura que são espaços dedicados a essa competência, contudo muitas vezes ainda alunos não são levados à continuar esse hábito na sua vida fora da escola, o que deveria ser tornar comum.

Os dados demonstrados abaixo referem-se a pesquisa que foi realizada pelo Ibope e encomenda pelo Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), divulgada no ano de 2018, a pesquisa ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, mesma amostra da pesquisa passada. Isso representa, segundo o Ibope, 93% da população brasileira. Para a pesquisa, é leitor quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

Segundo a pesquisa 67% não tiveram incentivo e somente 33% tiveram algum incentivo, observamos como a falta desse incentivo pode atingir também nos índices de leitura, pouco leitores demonstram menos incentivos na vida daqueles que ainda estão em formação. Os dados divulgados preocupam já que quase a metade dos entrevistados não leem pelo incentivo, o que se verifica como à leitura estar perdendo espaço dentro da vida das pessoas. A leitura como formação ainda estar atingindo índices baixos, no que diz respeito a formar leitor ainda precisamos melhorar muito para atingir resultados satisfatórios, e que o incentivo deve ser maior em todos os setores da sociedade brasileira.

Pesquisas sobre o cenário brasileiro no que diz respeito a leitura na vida não só de alunos, mas também na vida de todas as pessoas, preocupam no sentido de que ainda somos pessoas que ainda não tem o hábito de ler, cada leitor ainda representa uma exceção, a preocupação com a leitura deve se inserir dentro das políticas públicas para haver incentivos dentro dos espaços de circulação, não só na escola. Segundo a pesquisa dos 33% que tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%).

Esses dados revelam como nosso incentivo ainda é muito pouco, a porcentagem em relação às pessoas que tiveram algum incentivo foi bastante baixo, e o incentivo maior foi do sexo feminino que se estende a mãe como também incentivadora, e seguido do professor. Esse quadro preocupa já que esses incentivos deveriam sempre haver o que possibilitaria um número maior de leitores.

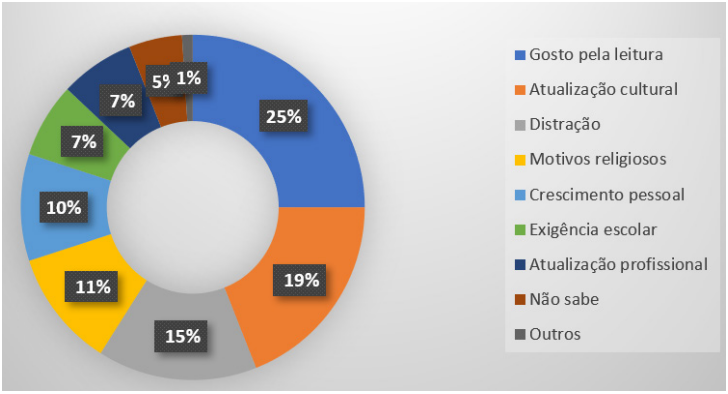
O que verificamos também o papel do professor, diante da realidade de muitos alunos é o professor o principal incentivador da leitura. Dessa maneira, a escola deve também dar condições ao professor para que ele tenha como oferecer muitos tipos de textos, que mostrem como a dimensão leitora é bastante grande e que esse contato deve fazer parte de nossa vida.

Neste trabalho se discute a leitura dentro do seu uso na escola e fora dela nas práticas leitoras, em tentar descobrir o que os alunos estão lendo em suas práticas. A leitura para além da sala de aula é vista muitas vezes como somente quando a uma necessidade em relação a uma determinada atividade. Deve haver uma mudança nesse hábito, já que falamos de uma leitura que esteja em permanente uso como uma forma de prazer e como instrumento de interação nas práticas sociais.

Em relação os dados abaixo se verificam como os leitores estão usado seus espaços de circulação para ler, cada espaço é construído como espaços sociais, dessa forma, estão inseridos variados tipos de leitura, que possibilitam o acesso aos inúmeros tipos que de certa forma estão associados a esses lugares, segundo a pesquisa lê-se mais em casa (81%), depois na sala de aula (25%), biblioteca (19%), trabalho (15%), transporte (11%), consultório e salão de beleza (8%) e em outros lugares menos expressivos. E lê-se mais livros digitais em *cybercafés* e *lanhouses* (42%) e no transporte (25%).

Observamos como as pessoas estão lendo de acordo com seus espaços de conivência e interação, a porcentagem de leitura na casa e na escola é bastante considerável, dessa forma, compreendemos que a escola deve sempre criar meios que incentivam seus alunos a ler, cada espaço da escola se configura também modos diferentes de leitura, não só se restringindo atividades da sala de aula, mas nas bibliotecas, salas de jogos, salas de informática entre outros espaços disponíveis na escola. Abaixo estão as razões para ler da pesquisa do Instituto Pró-Livro.

Gráfico 1: Razões para ler um livro



Fonte: Instituto Pró-Livro

Observamos como o gosto pela leitura ainda é pouco, a forma de ler é geralmente exigida por alguma atividade que exige o uso do ato de ler. A cada razão encontramos também os tipos de leitores e que se estabelecem dentro desse universo com determinado proposito, cada razão está também um tipo de leitura que está associada ao seu livro ou sua atividade.

A pesquisa desenvolvida aqui se estabelece dentro das práticas leitoras de um público de crianças e adolescentes que são alunos da turma escolhida para ser analisada as suas práticas, segundo a pesquisa do Instituto Pró-Livro adolescentes entre 11 e 13 anos são os que mais leem por gosto (42%), seguidos por crianças de 5 a 10 anos (40%). Dessa forma, a pesquisa demonstra que nosso público está dentro dos que gostam de ler pelo prazer e não por uma obrigação de determinada atividade, o que se verifica uma necessidade de uma formação bastante eficaz, já que estamos com um público que está construindo seus hábitos, e que a leitura pode fazer parte da sua vida.

A diversidade trazida pelas novas tecnologias contribuiu para o aparecimento de inúmeras formas de ler, para além de um livro físico temos uma infinidade de tipos de bibliotecas virtuais entre tantos ambientes com variados gêneros textuais que demonstram que a forma de ler mudou também. A facilidade de acesso é muitas vezes a principal razão para a leitura desses a textos nesse meio, e que estão ocupando cada vez mais espaços.

Pesquisas dessa natureza vem discutindo e descrevendo sobre esses hábitos dessa geração ligada a novas tecnologias, dentre tantos citamos Pan (2005), conforme vamos discutindo sobre leitura observamos que já dentro do cotidiano dos alunos já tem esse contato e que nas escolas já se verifica a presença dessas tecnologias que chegam para melhorar o ensino e aprendizagem e que pode ser instrumento para o professor no desenvolvimento de suas aulas. Segundo Pan (2005, p. 3):

> [os] leitores buscaram reproduzir a leitura linear em um contexto onde a tônica é a não-linearidade. Poderíamos, em contrapartida, indagar se esta dificuldade não seria uma forma de resistência à fragmentação produzida pelo hipertexto, tão bem caracterizada por Marcuschi (1999), quando nos afirma que a possibilidade de percursos distintos pode estar contribuindo para a superficialização e futilização da leitura.

Esses estudos também tocam nos conhecimentos adquiridos na leitura. E que podem apresentar dificuldades durante a leitura de certos textos, dessa maneira, observamos que a ligação das novas tecnologias afetam nossa própria formação que também está sendo construída dentro das interações via leitura de variados tipos de textos. Segundo Pan (2005, p. 8):

> Sendo, no entanto, notório que muitos dos nossos estudantes, mesmo os que estão nos cursos de graduação, são (re) conhecidos como pessoas que apresentam dificuldades em ler e interpretar os textos impressos, podemos imaginar a sobrecarga imposta pela leitura virtual, na medida em que esta exige outras formas de pensamento.

O trabalho com a leitura deve também refletir aspectos relevantes para a formação leitora, um simples texto pode ser perfeitamente entendido e compreendido, mas esse texto pode estar associado a um outro mais complexo o que se demonstra que ler não é simplesmente atribuir sentidos, mas fazer inferências com outras leituras que resultam desse processo. Esse universo deve refletir dentro dos múltiplos tipos de textos que estão inseridos dentro da prática de leitura das pessoas e principalmente dos alunos que estão em formação, esses devem ter um olhar especial já que estão construindo seus conhecimentos com base em leituras de muitos tipos de textos. Segundo a BNCC (2018, p. 74):

> Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Esse processo formativo deve estar ligado as práticas dos professores nas suas formações, nas suas discussões e que tudo possa contribuir para que haja uma melhoria da leitura no cenário nacional. Entendemos que ainda estamos longe de atingir bons resultados, mas precisamos começa logo se pretendemos formar mais leitores e que estejam presentes em várias partes da sociedade e que possam não ter dificuldades a certos tipos de textos.

A formação se torna instrumento indispensável para isso, o seu fortalecimento deve ter incentivo da sociedade, da escola, dos setores públicos, do governo entre tantos que contribuam para que haja cada vez mais leitores, e que nossos alunos possam sair do ensino tendo ela como parte de sua vida como um prazer que resulte em cada vez mais possuir conhecimentos.

Formação leitora: a construção do ato de ler no cenário da escola e para além dela

A formação da competência leitora passa pelo desafio do ensinar, a modalidade escrita e falada associa o saber ler principalmente à escrita, desde de pequeno crianças começam a ter os primeiros contatos com livros, imagens, desenhos etc. que demonstram muitos sentidos, mas que para elas ainda não são decifrados, mas o avanço no ensino começa a fazer ela já atribuir sentidos aquilo que está representado, ao longo desse período a leitura começa a ganhar força e se inicia uma formação que prolonga por todo período escolar.

A persistência dos educadores em relação em fazer que o gosto pela leitura possa fazer parte da vida dos alunos leva a muitos a criarem variadas formas de abordar a leitura na sala de aula, em uma formação que permita o aluno desenvolver seu senso crítico

é o ponto principal, a grande discussão gira em torno de como desenvolver uma formação eficaz que produza frutos para um prazer ao ler, esse ponto se torna um desafio nas aulas de leitura que envolvem muitos questionamentos para se entender e conseguir resultados satisfatórios. Para Leffa (1996, p. 14):

> Ler não implica necessariamente apreender a mensagem na sua íntegra. A leitura pode ser lenta e cuidadosa como rápida e superficial, com ou sem consulta ao dicionário. A adivinhação de palavras desconhecidas pelo contexto é incentivada. Ao encontrar uma frase de compreensão difícil, o leitor não deve parar e reler mas ler adiante; provavelmente acabará entendendo a frase ao chegar ao fim do parágrafo.

A leitura requer um esforço por parte do leitor, o desafio se insere dentro do que estamos lendo, e o que atribuímos sentido, muitos textos se apresentam de modos diferentes o que demonstra que não é simplesmente decodificar palavras, mas sim compreendendo cada uma e sua relação com as outras, nossa formação leitora deve passar por esses estágios de dificuldade, muitos alunos preferem ler textos de sua realidade e acabam se restringindo a eles, o que não possibilita o seu contato com outros tipos e com linguagens diferentes.

A escola deve formar um leitor competente que possa saber lida com essas infinidades de textos que surgem e que necessitam de uma leitura aprofundada e eficaz, a formação é a única que conseguirá ensinar de forma aprofundada essas estratégias para os leitores, eles devem passar por esse processo já que estamos falando de uma competência muito importante na vida desses alunos, e de um efeito da má formação e o desafio que o aluno irá enfrentar diante de suas leituras. Para os PCNs (1998):

> Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade. (BRASIL, 2001, p. 54)

Logo percebemos que vamos muito além de ensinar a ler, a forma de abordagem significa também tornar um hábito na vida dos alunos, nosso papel de leitor é também movido em fazer da lei-

tura uma forma de acesso aos diferentes mundos construídos em nossas leituras e que significam muito para nossa aprendizagem.

Nas bases dos documentos oficias encontramos a preocupação com essa formação, descarta-se o papel decisivo do fazer ler, qual seria a condição necessária para atingir esse objetivo nessa formação do leitor competente. Encontramos possibilidades de atingir as metas de tonar leitura um prazer na vida dos alunos, de acordo com os PCNs (1998, p. 54) "Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito". Dessa forma, a leitura passa por toda uma conjuntura de que ao formar um leitor competente elegemos pessoas capazes de ter uma visão muito ampliada, fazendo enxergar além daquilo que está escrito ou representado.

Ao ler sempre estamos sendo instigados a descobrir o que aquilo representa, esse desafio está ligado diretamente a esse saber, já que adquirimos essas habilidades durante nossas leituras dentro ou fora da sala de aula. A preocupação está associada ao próprio ato de ler, que dever significar uma necessidade frente ao texto que se situa nas práticas sociais e que desempenham papel de importância de qualquer pessoa que está em formação seja ela na escola ou não. De acordo com Leffa (1996, p. 17):

> O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção poder ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto.

Cada texto possui determinado objetivo, a leitura é o caminho que possuímos para compreender o que está sendo tratado. Cada leitura pressupõe uma intenção quando vamos ler, sempre temos uma intenção que dentro do texto que se apresenta quando lemos, essas intenções são variadas, mas apresentam os mesmos mecanismos de compressão através de nossas habilidades que fazem da leitura uma atividade essencial para nossa vida.

Cada leitor passa por uma formação muitas vezes que pode ser considerada boa e outras vezes ruins, o que acaba significando muitas coisas na vida de um leitor que pode apresentar dificuldades a determinados textos, o que acaba sendo muitas vezes moti-

vos de um não hábito de leitura, lendo por obrigação já que estamos inseridos dentro de uma sociedade ligada a escrita e a leitura.

Tipos de leitura: o ato de ler e seus propósitos entre o prazer e a necessidade

A leitura sempre nos acompanha em muitas situações mesmo que não percebemos fazemos diferentes tipos de leitura. Muitas formas de atribuir significados passam pela forma como lemos determinado texto, a muitos tipos de leitura que envolvem não só o uso de palavras, mas também de imagens entre outras que possibilitam nós leitores construirmos sentidos.

Devemos sempre considerar as variadas possibilidades de propósitos de leitura de um mesmo texto em diferentes contextos, cada texto não está restrito a certo tipo de leitura, muitos textos ocupam diferentes papéis em determinados espaços, ou seja, a cada vez que lemos levamos em conta o sentido e o objetivo naquele momento que o texto estar oferecendo ou que pode oferecer. Ao compreender que as razões para ler estão relacionadas a cada situação de leitura específica, e que os propósitos do leitor podem ser diferentes dos projetados pelo texto.

A construção desse saber sobre os diferentes tipos de leitura garante uma maior abrangência a nossa competência de posiciona-se frente a determinadas situações, por isso a garantia dentro do processo de ensino/aprendizagem a abordagens desses tipos. Os PCNs (1998) ainda apresentam algumas sugestões aos tipos de leitura para a formação de leitores:

Leitura autônoma

Envolve leitura de textos para os quais o aluno tenha desenvolvido proficiência. Na ocasião o professor pouco interfere na leitura, para que o aluno possa ter autonomia como leitor.

Leitura colaborativa

É uma atividade em que o professor durante a leitura, questiona os alunos sobre procedimentos que eles utilizaram para atribuir sentido ao texto.

Leitura em voz alta pelo professor

É a leitura de textos longos e às vezes difíceis compartilhada de livros e lida pelo professor.

Leitura programada

É a discussão coletiva de um título considerado difícil para os alunos. O professor propõe a leitura sequenciada de cada parte da obra para ser discutida.

Leitura de escolha pessoal

São situações nas quais os alunos escolhem o que desejam ler. O objetivo é saber qual os critérios que eles utilizam para selecionar o material a ser lido. É uma oportunidade para a criação de padrões de gosto pessoal.

Cada leitura está associada a um determinado objetivo o que significa que quando lemos estamos levando em conta muitos fatores que refletem em nossa compreensão quando lemos, cada texto se relaciona a um tipo de leitura que se associa a dada situação.

Cada pessoa se associa a determinada leitura, cada uma tem um determinado objetivo seja por uma obrigação, seja por prazer ou por hábito, tudo se envolve com a formação, a construção acerca do saber ler estar atrelado aos fatores que nos faz usar essa habilidade, nesse sentido a construção passa por esses tipos de leitura que fazem adquirir competências que serão usadas durante toda a vida de uma pessoa leitora fazendo dela um saber indispensável para a sua vida frente aos textos que se inserem dentro do cotidiano.

Devemos ampliar a noção do saber ler, ir além de significar aquilo que o texto diz, mas saber fazer uso em múltiplos sentidos e situações que podem desempenhar em nossas próprias interações, já que quando lemos nos interagimos uns com os outros, fazendo a leitura ter uma dimensão bem grande em comparação a somente saber ler, seja qual for o tipo de leitura, de acordo Leffa (1996):

> Temos, então, mais um motivo para ampliar a noção de leitura. Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência. Incorpora-se, assim, ao cotidiano de muitos o

> que geralmente fica limitado a uma parcela mínima da sociedade: ao âmbito dos gabinetes ou salas de aula e bibliotecas, a momentos de lazer ou busca de informação especializada. Enfim, essa perspectiva para o ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica apontando alternativas. (MARTINS, 1988, p. 29)

Destaca-se uma dimensão muito grande da leitura, nessa perspectiva vamos além do simples interpretar, mas construindo muitos saberes que proporcionam muitos conhecimentos sobre diversos aspectos que um simples texto pode apresentar. Dessa forma, ler significa atribuir sentidos aos jogos de palavras e de imagens que um texto pode apresentar a partir de um determinado propósito de leitura, ou seja, no momento que estamos lendo temos sempre um propósito que está associado ao tipo de leitura que naquele momento estamos fazendo uso.

A leitura e os gêneros textuais: a circulação dos gêneros (textos) na vida cotidiana dos leitores

A vida de um leitor sempre está inserida dentro de um determinado texto, esses textos estão inseridos dentro de um determinado gênero textual, logo toda interação está inserida dentro de um gênero, o surgimento de novos gêneros configura uma normalidade, nossa língua também muda passando a transformar as formas de interação diante do surgimento de novos contextos. A diversidade de textos está também à diversidade de gêneros textuais em qualquer momento sempre nos deparamos com um tipo seja ele oral ou escrito. A discussão desse saber precisa também do conhecimento desse suporte que é tão importante para nosso entendimento frente a um texto seja qual for o contexto.

Os gêneros textuais são bastante comuns, sempre que pensamos em gêneros textuais nos deparamos com uma infinidade de tipos: carta, artigo, poema, resumo, resenha de diferentes formas, nesse sentido observamos como isso ocorre na medida de nossas necessidades surgem novos, com a finalidade principal, suprir nossas necessidades comunicativas.

Nossas interações contribuem para novos gêneros textuais, de acordo com Marcuschi (2007, p. 19) os gêneros textuais "estão ligados à vida cultural e social, estabelecendo a comunicação e interação necessária, com dinamismo e plasticidade. E assim como as inovações tecnológicas têm avançado, os gêneros textuais também vêm crescendo". A leitura é fator indispensável para esse entendimento já que estamos falando de muitas capacidades que a leitura oferece no momento do seu uso.

O reconhecimento da construção acerca dos gêneros e saber ler é essencial para o desenvolvimento da formação leitora, a tarefa de ensinar a ler passa por essa perspectiva sendo que começamos de um simples gênero até um mais complexo. A leitura está ligada com nossos conhecimentos de saber distinguir qual gênero um texto está enquadrado, nossa habilidade deriva desses conhecimentos que são inseridos na pratica da vida social. De acordo com Koche (2014, p. 14):

> O papel dos gêneros textuais tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa e, em vista disso, eles passaram a nortear o ensino da língua, especialmente o trabalho com análise, interpretação e produção de textos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da competência linguística e discursiva e, consequentemente, amplia a participação social do indivíduo.

Dessa forma, precisamos reconhecer os propósitos de leitura projetados por diferentes gêneros, cada um se apresenta dento de um objetivo, cada qual é ligado a uma compreensão que o leitor precisa para uma atividade ou simplesmente por curiosidade, tudo isso está associado a um propósito que liga diretamente o leitor com o texto, logo com o gênero que ele está inserido, segundo os PCNs (1998, p. 54), "só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente". São muitos os textos que circulam em nosso cotidiano, mas nem todo possui o mesmo valor.

Muitos gêneros textuais se configuram somente dentro da prática social, cada um exerce determinado papel, a escola é parte integrante dessa prática na qual deve inserir os alunos a esses modelos de que através da leitura começamos a construir sentidos

para a construção de nossos conhecimentos, e podem consequentemente despertar o interesse para contribuir com o habito de ler na sua vida. De acordo com Antunes (2010):

> Os seja, os gêneros é que constituem textos empíricos, é que constituem textos reais em circulação, os quais são regulados também por tipos de sequências sintáticas e relações lógicas. São, assim, modelos "mais ou menos estáveis", como propôs Bakhtin, embora flexíveis (uns mais que os outros) e sujeitos a variações contextuais. São definidos por propriedades sociodiscursivas, diferentemente, portanto, dos tipos, como vimos, que são definidos por propriedades linguísticas. Cumprem funções comunicativas específicas, quer dizer, realizam-se com propósitos comunicativos determinados e facilmente reconhecíveis pela comunidade em que circulam. (ANTUNES, 2010, p. 72)

São muitas as propriedades dos gêneros na vida dos leitores, cada um se apresenta dentro de uma determinada estrutura que cumprem papéis diferentes, os recursos são múltiplos dentro de um gênero, mas assumem sua função principal quando é compreendido e correspondido, a formação desses conhecimentos passa por uma construção do texto que também apresenta uma complexidade em relação a seus tipos que se desempenham dentro dos gêneros textuais, como afirma Antunes (2010, p. 73):

> É essa forma composicional, portanto, que regula o número de blocos ou de partes que um determinado texto deve ter. É essa forma que regula o que deve aparecer em cada um desses blocos bem como a sequência em que eles devem ocorrer.

Esse saber dos conhecimentos dos gêneros está relacionado com a leitura, no qual o leitor ao se deparar com um texto que está inserido dentro de um gênero e que precisa fazer uso dos recursos da leitura para situar seu objetivo. Muitos textos apresentam muitos propósitos e que só são descobertos graças a competência leitora. É necessário saber que cada texto e gênero apresenta também suas especificidades e que é o leitor que deve procurar entender como construir um sentido.

Nosso saber circula dentro da construção dos tipos de gêneros textuais, construímos diferenças em cada um e estabelecemos o objetivo e qual a serventia que ele deve apresentar, de acordo com

Antunes (2010, p. 72) "a importância de acertar, exatamente, na identificação do gênero não é tão grande assim. Importante é reconhecer as caraterísticas textuais que o fazem cair nesse ou naquele gênero e não em outros bem diferentes." Com isso verificamos como é importante ter e aplicar nossos conhecimentos acerca de leitura de um texto, as variedades podem fazer que nossas interações possam escolher qual se encaixa em um contexto, mas precisamos saber e atribuir sentido e ganha um significado para aquele que for ler.

Cada texto se apresenta dentro de uma estrutura para atingir seu objetivo, mas será que qualquer pessoa pode compreendê-lo perfeitamente. A leitura parte também desse propósito, cada leitor para entender um texto tem que ter conhecimentos para achar durante a leitura o propósito do autor ou daquilo que está sendo representado, são muitos as combinações que faremos até chegar a um entendimento, logo passamos pela formação que também deve abordar essas questões que devem estar no processo de ensino que se estende nas múltiplas habilidades de interagir com textos escritos ou não.

Nossos textos sempre estão resultando de outros textos, isso é normal já que muitos desempenham tarefa igual ou parecida, assim os gêneros estão sujeitos a mudança, mas com linguagem diferente, sempre que usamos um tipo levamos em conta outros tipos de textos e de gêneros, de acordo com Antunes (2010, p. 77-78):

> Sempre partimos de um corpo de princípios já definidos para esse objeto. Não há saída: nossos textos estão ancorados em outros textos prévios, textos científicos, literários ou do saber comum. As conexões que se vão estabelecendo entre esses saberes é que geram concepções mais integradas e favorecem um entendimento mais global do mundo.

Dessa maneira, a abrangência dos gêneros textuais se configura como parte da construção leitora, tudo que aprendemos a respeito do saber ler está relacionado também aos seus variados tipos, sua infinidade demonstra que não só podemos fazer uso de alguns, mas que estão disponíveis inúmeros que a cada dia surge novos com outros aspectos que devem suprir a capacidade comunicativa.

A escola deve propiciar aos alunos esses conhecimentos que discutem a competência diante de um gênero, ou seja, um texto,

segundo Lajolo (2002, p. 15): “Ou um texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer sobre nossas aulas”. Cada texto representa uma construção cheia de elementos no qual passamos a perceber durante à leitura e tudo isso ao final contribui para o entendimento e uma compreensão, destaca-se muitos elementos que estão além do próprio texto que é resgatado quando alguém começa a ler.

O hábito da leitura na vida escolar e na vida cotidiana

Nesta seção, analisam-se os dados que constituem a pesquisa, nesse sentido, seguem a discussão acerca dos dados obtidos dos cadernos dos alunos e livro didático, na qual foi feita com base na pesquisa documental e das entrevistas com os alunos. Dessa forma, nossa discussão segue uma construção a partir dos resultados atrelado ao nosso problema de pesquisa na questão leitora, cada subseção se insere dentro dessas discussões acerca de que os alunos estão lendo dentro da sala de aula e fora dela.

Leitura escolar: práticas na sala de aula

Os dados obtidos nesse primeiro momento relatam a prática da leitura a partir dos cadernos dos alunos, no qual foram observadas como são desenvolvidas as atividades que tem por objetivo a leitura, reiteramos que nossa análise somente se pauta em atividades que estão ligadas diretamente ao ato de ler, visando compreender melhor sua prática no cotidiano escolar.

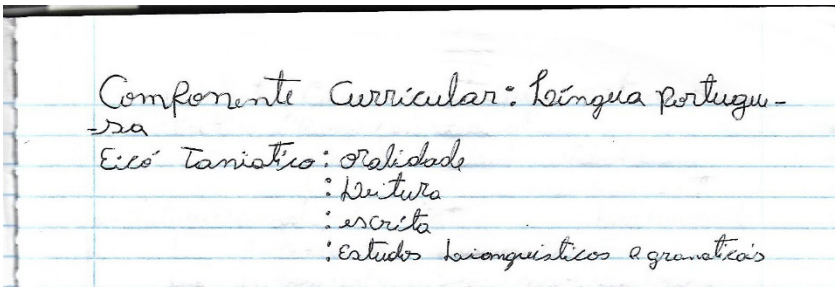
A sala de aula liga o saber ler diretamente a sua prática, nesse meio vamos adquirindo essa habilidade e aprimorando quando lemos nas inúmeras atividades que dependem de seu uso para serem resolvidas. Cada vez que lemos vamos também absorvendo novos conhecimentos sobre muitos textos, são esses conhecimentos que devem ser ensinados e que muitos deles são associados à leitura.

Muitos alunos não possuem acesso a muitos tipos de leitura, fazendo a escola assumir papel importante, na qual oferece essa leitura que ele não possui, nas aulas de língua portuguesa se estabelece como aquela que oferece livros para os alunos lerem para despertar o interesse e o prazer pela leitura, e que vai possibilitar esse aluno ler muitos textos fora do contexto escolar, na própria construção do seu gosto. Segundo Lajolo (2004, p. 7):

> Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Nossa análise foca na disciplina de língua portuguesa, que está dividida em eixos, observamos que cada eixo possibilita desempenhar atividades relacionadas diretamente com as habilidades que são cobradas pelo sistema educacional brasileiro. O caderno analisado estão as atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre, cada atividade corresponde aos conteúdos que foram abordados pelo professor, focando principalmente as atividades de leitura. Abaixo segue os eixos retirado do caderno do aluno, tralhados pelo professor.

Figura 1: Eixos trabalhados na disciplina de língua portuguesa



Fonte: caderno do aluno.

A abordagem feita está dividida em quatro eixos na qual insere-se à leitura, observamos que cada um dos eixos corresponde a uma habilidade desenvolvida no ensino de língua portuguesa, desse modo, identificamos que sim, os alunos tem a leitura como uma especificidade no processo de ensino/aprendizagem, e que estão seguindo as orientações dos documentos oficiais, de acordo com a BNCC (2018) observamos as principais habilidades e conteúdos no ensino de português a partir da: compreensão leitora; produção oral e escrita; análise linguística. Cada uma desempenha papel importante no desenvolvimento dos alunos nas atividades e conteúdos de língua portuguesa.

Dessa maneira, ela passa a ocorre como parte componente da prática escolar, ao tratar a leitura dentro dos eixos da disciplina de

língua portuguesa, compreendemos que seu trabalho está sendo desenvolvido de forma que abrange uma separação dela fora de outras atividades com relação aos outros eixos, de acordo com Antunes (1937, p. 67) "A atividade da leitura completa a atividade da escrita". Dessa maneira, também fazemos uso dela nos eixos de escrita, oralidade e estudos linguísticos e gramaticais, que compõem diferentes atividades.

A formação leitora na sala de aula associada a outros conteúdos é importante do ponto de vista da compreensão, já que para resolver muitas atividades também precisamos usa-la em outras disciplinas, para Antunes (2003, p, 70) "a leitura escolar dos textos de outras disciplinas representa uma oportunidade bastante significativa de aquisição de novas informações." Precisamos fazer uso da leitura, para que cada vez que dispomos de sua prática formarmos um ambiente favorável dentro das aulas, principalmente de português, disciplina que carrega como observamos o trabalho da leitura no seu dia a dia da sala de aula.

Após a análise dos cadernos dos alunos constatou-se a presença das seguintes atividades mostradas no quadro a seguir que dizem respeito aos eixos na qual é dividido à disciplina de língua portuguesa.

Quadro 1: Atividades presentes no caderno de acordo com os eixos

Atividade	Quantidade
Produção	17
Gramática e estudos linguísticos	12
Leitura	6
Oralidade	2
Total	37

Fonte: própria.

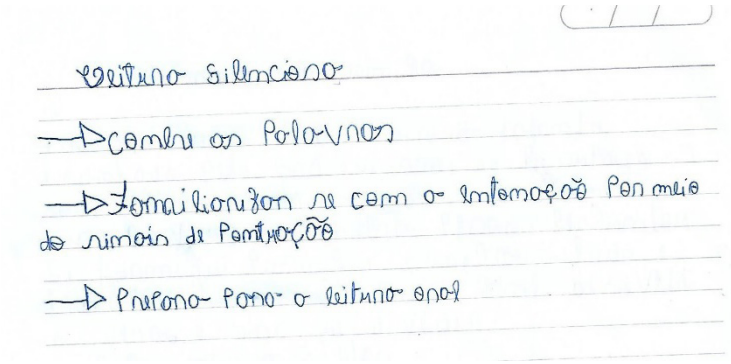
No quadro acima podemos perceber que a produção é a principal atividade que predomina na nas aulas de português, em segundo lugar prevalece à gramática e por fim se observa a presença de atividade de leitura e oralidade. Cada atividade de certa forma faz

uso da leitura, mas o número baixo em relação as outras atividades ainda preocupam no sentido valorativo, já que estamos tratando de uma habilidade importante para o desenvolvimento dos alunos.

A abordagem feita na análise no que diz respeito a construção de atividades de finalidade somente de leitura é que muitas vezes ela é associada a quase falta de tempo para sua aplicação na sala de aula sua cobrança é que na maioria vezes é feita fora da sala de aula. De acordo com Antunes (2003, p. 70) "A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a *ampliação dos repertórios de informação* do leitor." Quando elas voltam para a sala de aula fazem uso dos conhecimentos adquiridos durante a leitura. Dessa forma, observamos também que muitas leituras que os alunos realizam fora da escola tem relação com atividades escolares.

O desenvolvimento da leitura nas aulas ocorrem de forma alternada, cada eixo é desenvolvido uma atividade que também faz uso de outros eixos, não havendo assim uma separação total entre eles, o exemplo abaixo retirado do caderno do aluno, demonstra uma atividade exclusiva de leitura.

Figura 2: Atividade de leitura



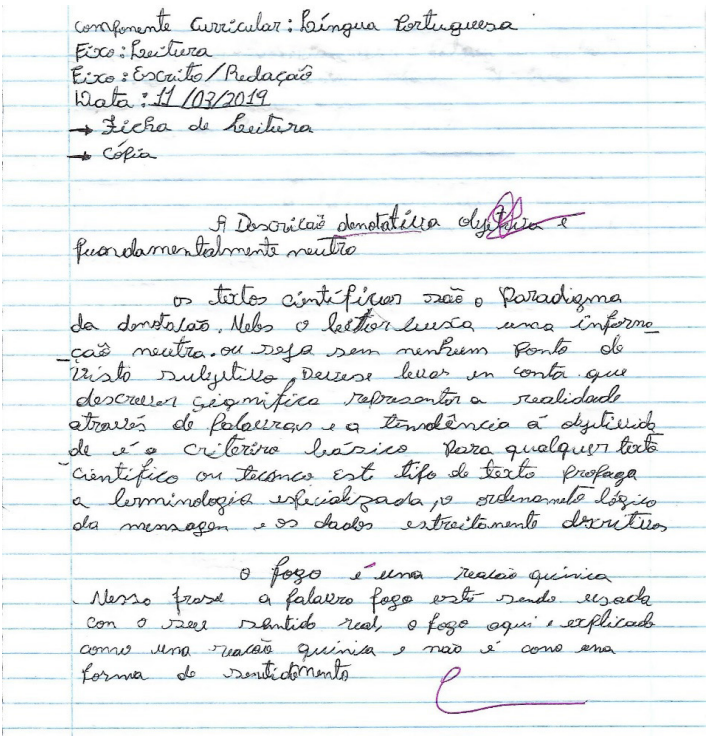
Fonte: caderno do aluno.

Observamos que essa atividade corresponde a ensinar como devemos ler, as três indicações são habilidades que os alunos devem alcançar para terem um boa apresentação e competência leitora, a última indicação mostra que também os alunos são levados a fazer uma leitura oral que necessita de uma abordagem mais cuidadosa.

Essas atividades são importantes, pois promovem várias habilidades que estão inseridas no ato de ler, esse tempo é também formador sendo que a leitura está diretamente associada à prática da sala de aula, ao promover esse saber, se estabelece seu uso e seu preparo para os exercícios que necessitam do ato de ler para serem resolvidos. Segundo os PCNs (1998, p. 19), "a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio". Essas práticas favorecem muito o desenvolvimento do gosto e do prazer para essa competência que é abordada muitas vezes somente na aula de língua portuguesa.

A percepção dos exercícios de leitura é que ele sempre está relacionado com outros exercícios, nas análises realizadas, observamos que isso foi bastante comum nos cadernos dos alunos, levando a perceber que mesmo que as atividades envolvesse leitura, estão associadas aos outros tipos de atividades. Abaixo segue um exemplo desse tipo de atividade comum feitas pelos alunos.

Figura 3: Atividade de leitura e cópia


Componente Curricular: Língua Portuguesa
Eixo: Leitura
Eixo: Escrita / Redação
Data: 11/03/2019
→ Ficha de leitura
→ Cópia

A Descrição denotativa objetiva é fundamentalmente neutra

os textos científicos são o paradigma da denotação. Nele o leitor busca uma informação neutra. ou seja sem nenhum ponto de vista subjetivo, Deve-se levar em conta que descrever significa representar a realidade através de palavras e a tendência à objetividade é o critério básico para qualquer texto científico ou técnico este tipo de texto propaga a terminologia especializada, o ordenamento lógico da mensagem e os dados estritamente descritivos

O fogo é uma reação química
Nesse frase a palavra fogo está sendo usada com o seu sentido real, o fogo aqui é explicado como uma reação química e não é como uma forma de sentimento

Fonte: Caderno do aluno.

Essa atividade retirada do caderno do aluno diz respeito a uma das abordagens da competência leitora dentro dos eixos, essa atividade está associada a um tipo de leitura que resulta depois em uma atividade escrita, cada vez que o aluno ler ele também deve fazer uma cópia do texto lido que ele achou fora da sala de aula e que está de acordo com a proposta do exercício.

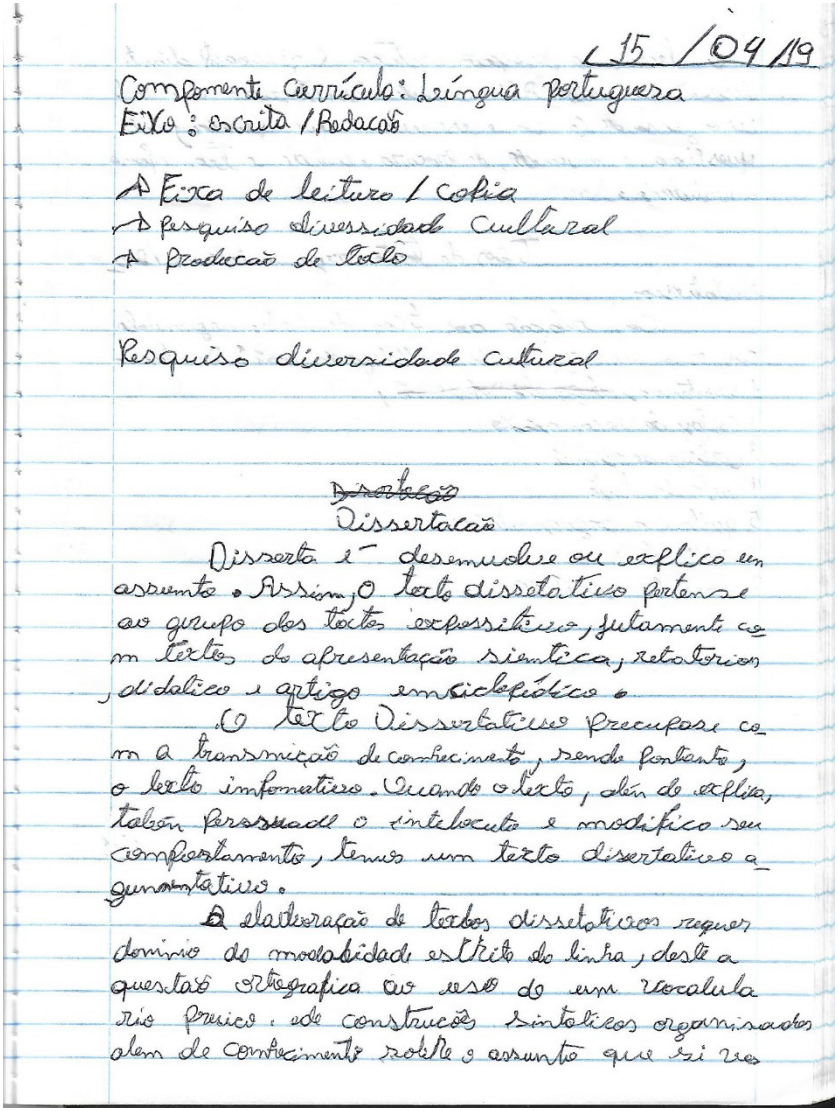
Cada aluno passa pela atividade muitas vezes sem descobrir qual o verdadeiro sentido do texto que está associado ao seu interesse ou não, segundo Sousa, (2005, p. 5) os textos "que falem de seus interesses individuais, da realidade de seus cotidianos, das suas alegrias e tristezas, de suas dores e inquietações, dos seus sentimentos e de seus desejos secretos." Muitas atividades ligadas a escrita estão diretamente relacionadas ao ato de ler, dessa forma, nessa atividade desenvolvida pelo aluno encontramos uma cobrança pela ficha de leitura, nossa escolha para ler determinado texto está ligado ao nosso gosto de forma que são os professores responsáveis pela escolha de acordo com o assunto tratado.

Dessa maneira, em relação à leitura na sala de aula, segundo Kleiman (1989, p. 30), "a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua". A respeito a esse desenvolvimento dessas habilidades não oferecem resultados que melhorem a habilidade leitora dos alunos, já que estão envolvendo outras competências no caso a construção de uma cópia depois de ter realizado uma leitura

Dessa forma, respondemos um de nossos objetivos em relação como os alunos estão usando a competência leitora na sala de aula, a tarefa de formar leitor não é simples ela envolve toda essa prática que se associa a seu constante uso nas atividades desenvolvidas, segundo Sousa (2005, p. 5): "Para se ganhar/formar um leitor, é preciso despertar na criança o prazer de realizar inúmeras descobertas em um livro, em uma revista, em um gibi, em um jornal.", não só assuntos do contexto escolar devem ser abordados, mas fora desse universo que podem contribuir muito ao desenvolvimento do ato de ler.

Abaixo segue outro exemplo desse tipo de atividade com relação a leitura na sala de aula.

Figura 4: Atividade do eixo de leitura



15/04/19

Componente curricular: Língua portuguesa
Eixo: escrita / Redação

- Eixo de leitura / cópia
- pesquisa diversidade cultural
- Produção de texto

Pesquisa diversidade cultural

~~Redação~~
Dissertação

Dissertar é desenvolver ou explicar um assunto. Assim, o texto dissertativo pertence ao grupo dos textos expositivos, juntamente com textos de apresentação científica, retóricos, didático e artigo enciclopédico.

O texto dissertativo pressupõe com a transmissão de conhecimento, sendo portanto, o texto informativo. Quando o texto, além de explicar, tenta persuadir o interlocutor e modificar seu comportamento, temos um texto dissertativo argumentativo.

A elaboração de textos dissertativos requer domínio da modalidade escrita da língua, desde a questão ortográfica ao uso de um vocabulário preciso e de construções sintáticas organizadas além de conhecimento sobre o assunto que se vai

Fonte: caderno do aluno.

Essa atividade de leitura se associa a uma pesquisa e depois a uma produção, logo percebemos que se trata de uma construção muito abrangente do ponto de vista da leitura, de acordo com a BNCC (2018, p. 74) "Selecionar procedimentos de leitura adequa-

dos a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares." Ao fazer essa atividade o aluno deverá ler inúmeros textos que despertarão vários conhecimentos a respeito do assunto que ele está pesquisando, dessa forma, ao produzir o texto o aluno fará o uso dessas leituras para compor seu texto.

Atividades dessa natureza foram comuns nas análises dos cadernos dos alunos, muitos textos entram nesse meio, a possibilidades de contato com variados textos e gêneros textuais despertam também o gosto dos alunos que iniciam o contato ao mundo da leitura. Esses exercícios estão dentro do eixo da leitura, são portanto próprios da prática leitora nas aulas de língua portuguesa.

A valorização da prática da leitura deve estar associada ao conteúdo da disciplina de língua portuguesa, cada texto mesmo que não trate diretamente de determinado conteúdo possibilita ao alunos muitos conhecimentos, dessa maneira, ao fazer esses exercícios de busca por textos de assuntos cobrados nas atividades, elas acabam somando na formação desses alunos, já que entram de fato em contato com estrutura, linguagem, tipo etc. que configuram a dimensão do mundo da leitura de tantas formas e tamanhos.

Leitura escolar: uma visão a partir do livro didático

O livro didático representa papel importante no processo de ensino/aprendizagem, logo seu uso está ligado diretamente com o trabalho do professor, são muitos os tipos de livros que são oferecidos nas escolas que representam o acesso dos alunos ao direito de possuir um livro para seu ano escolar, o acesso do livro didático é sempre a principal ferramenta nas aulas de língua portuguesa, a cada ano é oferecido aos alunos para que possam ser usados.

Dessa forma, houve uma necessidade de analisa-lo também já que se insere dentro das práticas da sala de aula, logo se insere à leitura que dentro do livro ocupa também um papel importante, e que precisa ser compreendido visando analisar seu conteúdo, segundo Wiedemer e Augusto (2017, p. 94) "ele ainda mantém seu papel central e pode ser considerado uma das principais ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da escola pública." Logo percebemos que o trabalho do professor deve também

estar ligado a esse livro para que ele possa ser usado na sala de aula de maneira que possa integrar o seu trabalho. De acordo com Wiedemer e Augusto (2017):

> A relação entre o professor e o livro didático, assim como em relação a qualquer material de ensino-aprendizagem, deve ser permeada de autonomia e competência do docente. Deve, também, ser delimitada em sala de aula a partir dos desafios e limitações de cada contexto. (WIEDEMER; AUGUSTO, 2017, p. 111)

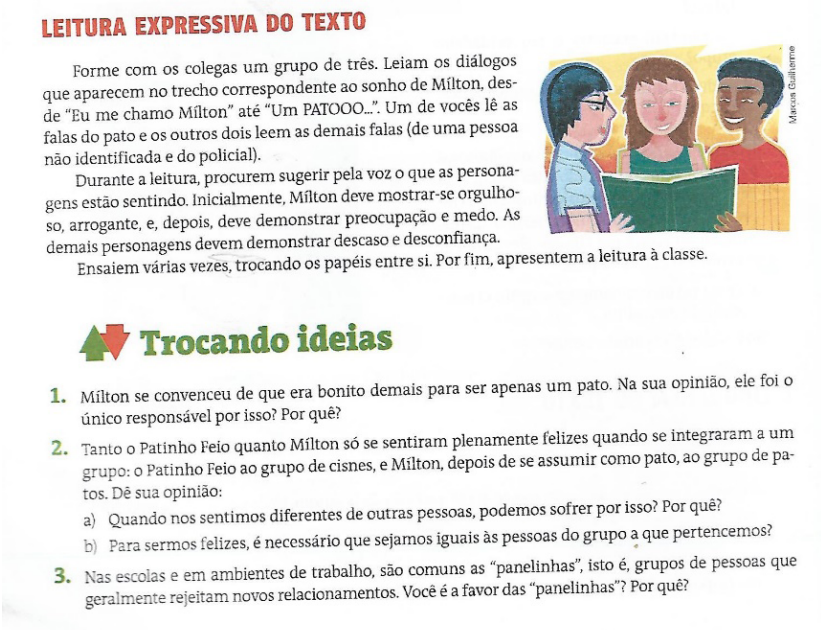
Cada livro abrange determinados conteúdos referentes ao ano do ensino, dessa maneira, o livro didático também leva em conta toda uma abordagem no sentido de auxiliar o trabalho do professor, essa relação estabelece atividades que são desenvolvidas pelos alunos, logo se insere à leitura como parte integrante desse universo, e que são também estabelecidas dentro do ato de ler. Para Batista e Rojo (2005) sobre o livro didático:

> [...] auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou coletivos lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos, quanto individuais. (BATISTA E ROJO, 2005, p. 15)

O livro analisado corresponde ao do sexto ano, que está sendo usado pelos alunos. O livro denominado "Português: linguagens 6", de autoria de Willian Roberto Cereja, está dividido em quatro unidades que divide-se em três capítulos cada. Os capítulos apresentam os conteúdos e atividades que envolvem vários gêneros e tipos de textos, e que também à leitura se associa dentro dessas atividades que desempenham o seu uso exclusivo ou não.

Dentro dos tipos de gêneros textuais encontrados no livro foram: conto, história em quadrinho, relato pessoal, carta pessoal, diário, *e-mail*, *blog*, *twitter*, comentário, artigo de opinião, cartum, cartaz, tira, anúncio, reportagem, noticia, fábula, dicionário, anedota, crônica, piada, poema e canção. Esses tipos de gêneros envolvem muitos tipos de texto que estão diretamente relacionados com à leitura realizada na sala de aula, já que muitas dessas atividades foram feitas pelos alunos. Abaixo segue um exemplo de atividade de leitura que foram comuns no livro analisado:

Figura 5: Atividade do livro didático



LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Forme com os colegas um grupo de três. Leiam os diálogos que aparecem no trecho correspondente ao sonho de Mílton, desde "Eu me chamo Mílton" até "Um PATOOO...". Um de vocês lê as falas do pato e os outros dois leem as demais falas (de uma pessoa não identificada e do policial).

Durante a leitura, procurem sugerir pela voz o que as personagens estão sentindo. Inicialmente, Mílton deve mostrar-se orgulhoso, arrogante, e, depois, deve demonstrar preocupação e medo. As demais personagens devem demonstrar descaso e desconfiança.

Ensaiem várias vezes, trocando os papéis entre si. Por fim, apresentem a leitura à classe.

Marcos Guilherme

Trocando ideias

1. Mílton se convenceu de que era bonito demais para ser apenas um pato. Na sua opinião, ele foi o único responsável por isso? Por quê?
2. Tanto o Patinho Feio quanto Mílton só se sentiram plenamente felizes quando se integraram a um grupo: o Patinho Feio ao grupo de cisnes, e Mílton, depois de se assumir como pato, ao grupo de patos. Dê sua opinião:
   a) Quando nos sentimos diferentes de outras pessoas, podemos sofrer por isso? Por quê?
   b) Para sermos felizes, é necessário que sejamos iguais às pessoas do grupo a que pertencemos?
3. Nas escolas e em ambientes de trabalho, são comuns as "panelinhas", isto é, grupos de pessoas que geralmente rejeitam novos relacionamentos. Você é a favor das "panelinhas"? Por quê?

Fonte: Livro didático.

Essa atividade corresponde a uma associação da leitura como atividade de construção, nela percebemos que se começa a trabalhar uma leitura formativa, que mostra algumas dicas e habilidades. Ao formar leitores também devemos ter a preocupação de ensinar como ler, cada atividade desse tipo fica localizada em um dos capítulos do livro dos alunos, dessa forma, ao desenvolve habilidades leitoras nos alunos devemos ter consciência de que esse trabalho deve ter maior preocupação, o livro didático como parte deste ensino deve auxiliar o trabalho do professor nessa prática.

A abordagem dessa forma de leitura trazida no livro didático compreende um preparo pelo professor, ao desenvolver essa atividade ele deve antes construir um ambiente que não deixe o aluno ter dúvidas como executa-la. Muitos textos vistos no livro didático tem uma dimensão muito grande e que abordam temas variados que podem fazer os alunos terem dificuldades ao lerem, mas o professor precisa estar ciente de que são essas atividades que preparam os alunos para terem posição crítica frente ao texto exposto no

livro e que precisam ligar a leitura ao que é cobrado na atividade do livro.

A construção da formação ligada ao livro didático muitas vezes restringi o professor fazer uso somente desse recurso, de acordo com Wiedemer e Augusto (2017, p. 112): "Destacamos, portanto, a importância do LD, não somente como uma ferramenta para o professor, mas como um material integrado que auxilia e promove a aprendizagem do aluno." Esse desafio deve fazer desse recurso como um instrumento que pode auxiliar o professor durante suas aulas, cada vez que usados seria uma forma de abranger os seus conteúdos ligando com outros trazidos pelos professores. Essa construção do livro didático como ferramenta precisa estar associada à leitura, esse aspecto deve resultar no livro como fonte de diversos tipos de textos que representam a dimensão das diferentes leituras e seus muitos usos.

O livro acabou mostrando que suas principais atividades de leitura estão desenvolvidas com outros tipos de atividades, dessa maneira, muito do trabalho feito pelo livro ainda não representa uma construção formativa do ponto de vista de atividades propriamente de leitura, ou seja, que aborde competências da construção leitora. Cada exercício liga o ato de ler aos modos de se usar a leitura para muitos fins, não demonstrando que ler não é somente decifrar palavras, mas é ir muito além do livro.

As atividades denominadas "Leitura expressiva do texto", trabalham muitos aspectos do ato de ler, cada uma dessas atividades construíram uma abordagem muito positiva para o aprimoramento do hábito de ler nos alunos, que precisam sempre terem esse contato com uma leitura reflexiva, segundo Antunes (2003, p. 77) "A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura." As atividades devem possibilitar aos alunos terem posicionamentos, demonstrando o que a leitura pode oferecer quando estamos em seu contato, sendo que ela envolve muitos saberes.

As principais leituras que estão envolvendo os alunos estão textos de diferentes gêneros e tipos, em sua maioria cada uma corresponde a uma atividade desenvolvida pelo livro, dessa maneira, observamos que os alunos estão lendo principalmente textos que estão dentro do contexto do livro didático. A seguir vamos mos-

trar alguns exemplos encontrados no livro dos alunos que estão diretamente ligadas ao ato de ler, essas atividades estão dispostas somente para sua leitura, sem qualquer outro objetivo. São denominadas: Ler é um prazer, ler é reflexão e ler é diversão, abaixo os exemplos:

Figura 7: Texto para leitura



ler é um prazer

O leão e o rato

A gratidão é um valor
Cultivá-lo todo dia
Somente traz alegria
Merece todo louvor.

Prestemos muita atenção
Ao que ocorreu, um dia
Entre o rato e o leão.

Era uma vez um ratinho
Que andava distraído
Mal ele havia saído
De um buraco, seu cantinho...

Deu de cara com um leão
Um imenso animal
Logo pensou: "Estou perdido!"
Mas o leão foi legal.

Livrou-o, e sem perigo
O ratinho, com alegria
Prometeu: "Conte comigo
Se precisar, algum dia..."

O leão quase sorria
Pois pareceu caricato
Como ele precisaria
Da ajuda de um rato?

Mas eis que um belo dia
Numa armadilha caiu
Esperneou e rugiu
E a rede não cedia.

Então, o rato acudiu
E começou a roer
A rede pôs-se a ceder
E logo o leão fugiu!

Constatou-se uma vez mais:
Nas voltas que dá a vida
A graça retribuída
Mostrou do que é capaz...

(*O melhor de La Fontaine – Fábulas*. Trad. de Nilson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012. p. 58-59.)

Avelino Guedes

Fonte: Livro didático.

A leitura como forma de prazer se configura como forma importante na vida dos alunos, o prazer por ela se destaca nas inúmeras atividades que envolvem seu uso, cada vez que lemos simplesmente por gostar vamos além de um texto, mas estamos construindo novos conhecimentos. Assim, essa abordagem encontrada no livro é essencial para nossa formação como leitor, e que ao trazer esse prazer para sala de aula, vamos também levá-lo para vida dos alunos fora da sala de aula.

São essas atividades que devem permear dentro das práticas de leitura, contudo nas análises foram encontras somente uma em

cada unidade do livro, o que demonstra que o professor também precisa dispor de outras que estão fora do livro, o que pode possibilitar uma maior abrangência de tipos e formas de textos para serem lidos pelos alunos na sala ou fora dela.

Figura 8: Texto para leitura



(Caulos. *Vida de passarinho*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1989. p. 6.)

Fonte: Livro didático.

Cada atividade corresponde a uma leitura de um gênero textual diferente, observamos que o livro didático está oferecendo aos alunos leituras que podem despertar a uma reflexão, um prazer, cada texto está associado ao seu título. Ela envolve principalmente a formação leitora com intuito de mostrar como o ato de ler pode ser dissociado de uma atividade e que seu uso não é somente quando precisamos. Segundo Antunes (2003, p. 81) sobre essa

orientação, “E, em cada situação particular da sala de aula, deveria explicitar para os alunos os objetivos de toda atividade de leitura, ou seja, por que ele é aquele texto, de forma a despertar-lhe o interesse por fazê-lo bem.” Observamos que deve haver uma ajuda de se entender a leitura como acesso ao próprio direito como cidadão.

O trabalho do professor deve estar ligado com essas práticas que estão sendo trazidas pelos livros didáticos é necessário que ele possa envolve os alunos nas atividades de reflexão, pelo prazer ao ler, pela diversão entre tantas formas que são possíveis para serem trabalhadas com os textos. De acordo com Wiedemer e Augusto (2017, p. 93-94):

> Desta forma, o LD pode funcionar como auxiliador do professor, uma vez que traz uma sequência de conteúdos programáticos, além de sugestões de planejamentos e de abordagem metodológica e, também, permite o contato e interação do aluno com o material utilizado em várias etapas do processo de aprendizagem, seja na escola, seja em casa.

Cada atividade deve se inserir dentro destas questões que precisam estar sobre a orientação do professor, o livro didático pode ajudar muito dentro da vida dos alunos, que muitas vezes não possuem acesso aos outros tipos de textos. A construção dessas atividades dentro do livro didático possibilita mostrar a dimensão da leitura, que pode ser usada de muitas formas. É essa formação que queremos alcançar, que esteja dentro das práticas que envolvam o prazer pela leitura. A seguir, na Figura 9, há uma atividade dessa mesma natureza.

A abordagem dessas atividades demonstra que o livro didático dos alunos que foi analisado tem a preocupação com a formação leitora, muitas atividades que envolvem à leitura foram encontradas e que ligam o ato de ler a inúmeras formas de uso tanto nas aulas como fora dela, tendo a preocupação com o despertar da leitura, em fazer dela uma diversão, um prazer, e mostrou que nossas aulas de leituras devem estarem de acordo com as variadas formas de abordagem. Segundo o PCNs (1998):

> No trabalho com a leitura, caberá ao professor equilibrar a quantidade de atividades propostas para a localização de informações explícitas com outras que exploram estratégias cognitivas como a produção de inferências, a ativação de co-

nhecimentos prévios, a formulação e a verificação de hipótese e o estabelecimento de relações. Ainda no eixo da leitura, o trabalho com os textos literários também deve ser aprofundado com atividades que contribuam mais efetivamente para a formação do leitor. (BRASIL, 1998, p. 99)

Figura 9: Atividade de leitura



ler é diversão

Boca livre I

Era só o que faltava...
nem posso me olhar no espelho.

Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Minha boca mais parece
o focinho de um coelho...
Bicho dentuço, danado,
beiço de arame farpado,
um idiota perfeito.
Quase morro de vergonha
com esta cara de fedelho!

Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Como é que eu faço agora
pra beijar minha menina?
Como é que eu faço agora
pra chupar uma mexerica?
Como é que eu faço agora
pra destravar esta língua?
Como é que eu faço agora
pra mascar o meu chiclete?
Como é que eu faço agora
pra jogar cuspe a distância?

Ivan Coutinho

Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Minha única vontade,
nesta hora de tormento,
é ter uma bruta coragem
e um alicate bem grande
para poder arrancar
esta tralha da minha boca
e gritar alto pra todos
meu alívio e meu conselho:

Viva a lei da boca livre!
Viva o direito sagrado
de sorrir atravessado!
Quero um canino bem torto
e um molar encavalado.

Melhor ser dentuço em pé
do que sorrir de joelhos!

Malditos dentistas!
Malditos aparelhos!

(Carlos Queiroz Telles. *Sementes de sol*. São Paulo: Moderna, 1992. p. 28-9.)

Fonte: Livro didático.

Todas as atividades devem compreender a construção do universo que é a leitura, o livro didático como visto, pode ser um valioso instrumento para uso na sala de aula, mas cabe ao professor a tarefa de ter a autonomia diante desse uso. A cada atividade de leitura observamos que os alunos são levados a ler não somente textos do livro, mas ir além daqueles, a formação leitora assumi-

da nas atividades que trouxeram textos de formas e gêneros diferentes mostrando a possibilidade de inúmeros tipos de leitura que podemos fazer, sendo assim, compreendemos que o livro pode ser tornar um valioso instrumento nas aulas de língua portuguesa.

Práticas de leitura: o ato de ler na vida dos alunos fora da escola

O saber ler está muito além da sala de aula, são em nossas interações que observamos como ele se torna importante para nossa comunicação. Em nosso cotidiano ele está sempre sendo usado, seja qual for o motivo, observamos que ler não restringi essa competência somente em alguns momentos, mas que ela nos ajuda a exercer a própria cidadania na sociedade em que vivemos.

A prática da leitura está totalmente ligada a sociedade atual, demonstrado que nós necessitamos usa-la em muitas situações que envolvem sua habilidade de relacionar inúmeras formas, sendo responsável por uma crítica, um posicionamento, uma reflexão são essas atividades que estão envolvendo a sociedade que lida com as novas formas de se comunicar e que logo precisamos fazer uso da leitura.

A leitura analisada neste contexto estar inserida para fora do contexto escolar, uma leitura que envolve as práticas dos próprios alunos. Nesse sentido, os dados foram obtidos por meio de uma entrevista com os alunos, donos dos cadernos e dos livros didáticos usados nos dados acima.

A comunicação está diretamente ligada a leitura, já que entramos também no seu campo de instrumentos utilizados para esse fim, cada competência aprendida na leitura resulta desses propósitos que mostram como nosso desafio diante dos textos estão sujeitos a esse saber que sempre nos diferencia quando usamos durante o ato de ler. Usamos a competência leitora não só nas aulas de língua portuguesa, mas são nessas aulas que precisamos entrar em contato como as formas de leitura, situamos a leitura nesse processo como destaque para seu uso fora desse contexto escolar, a oportunidade pretendida é de sempre discutir essas possibilidades e de fazer o leitor através dessa habilidade ter uma forma de contato com textos da sociedade em que ele vive.

Em nosso trabalho foram entrevistados quatro alunos pertencente ao 6° ano, no qual foi feita as seguintes perguntas acerca da

leitura fora da escola: Você gosta de ler? O que você tem mais lido? O que você utilizou para ler? O que você mais gosta de ler quando está fora da escola? O que você não gosta de ler? Você acha a leitura importante na sua vida? Com isso foram coletados os dados com relação ao saber fora da escola.

Na primeira pergunta: Você gosta de ler? todos os alunos responderam que "sim", logo percebemos que à leitura está sendo tida como algo importante na vida desses alunos, demonstrando que ela pode ter um espaço na construção social de cada um. Percebemos que são hábitos comuns de leitura que levam os alunos a terem essa construção acerca do seu uso na vida para além da escola, cada aluno respondeu de forma positiva compreendendo que devemos cultivar esse hábito bem cedo. Segundo Lajolo (2004):

> Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2004, p. 7).

Com relação a segunda pergunta: O que você tem mais lido? A preferência pelas histórias foram a que prevaleceram, três alunos responderam "livros de histórias" e um AL3M respondeu "quadrinhos", observamos que os alunos gostam desse tipo de leitura, essas leituras são ricas em detalhes e que também apresentam um imaginário muito grande em relação a alguns gêneros textuais, essas histórias são dos gêneros textuais que se apresentam mais possibilidades de personagens que chamam atenção dos alunos.

Com relação a pergunta: O que você utilizou para ler? Os alunos todos responderam "livros", observamos que os livros apresentam grande importância para o desenvolvimento da leitura fora da escola, mas que muitas vezes os alunos não possuem condições e acesso aos variados tipos e que somente na escola, especialmente nas bibliotecas são disponibilizados.

Na pergunta: O que você mais gosta de ler quando está fora da escola? os alunos destacam que gostam de leitura de livros de histórias, AL2M "livros de histórias" esses textos são de muitos tipos e são vistos dentro de muitos gêneros textuais, isso mostra que essas histórias chamam atenção dos alunos que demonstram que

são suas leituras preferidas, Segundo Petit (2009, p. 92), "Ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar a vontade em um outro mundo e dele sair", essas histórias cultivam uma imaginação cheia de detalhes e fantasias e que acabam tendo o gosto dos alunos.

O desempenho da leitura assume uma responsabilidade diante de muitas situações, quando falamos com relação aos alunos que passam pela escola em que ele começa também a se inseri diante das situações em que ele deve assumir um papel, que ao mesmo tempo desempenha-se como atividade, mas também compreende uma postura diante daquilo que entramos em constante contato na esfera social.

Com relação a pergunta: O que você não gosta de ler? Os alunos mantiveram uma aproximação em suas respostas, AL1M: "livro de contos", AL2M: "contos de fada". Muitas vezes associamos a leitura somente com atividades da sala de aula, ficando longe de uma leitura que esteja fora daquele contexto. Segundo Antunes (2003, p. 28), as atividades de leitura estão como "uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com que se precisa ler fora dela);" sendo assim, não suscitando o gosto por determinados tipos, que fora da escola não lemos por conta de estarem mais ligados a textos escolares.

Na pergunta: Você acha à leitura importante na sua vida? Todos os alunos responderam que "sim", essa resposta chama nossa atenção para uma construção de uma prática de leitura que possa construir no aluno o saber e principalmente a sua importância em sua vida, o que possibilitaria um ganho muito grande para essa competência, levando o aluno refletir sobre vários aspectos que estão envolvidos com a dimensão leitora em seu próprio cotidiano.

A prática social consiste em fazer uso da leitura na vida cotidiana, sendo visível o papel dela no desenvolvimento de várias atividades, segundo Rojo (2002, p. 6) "Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se." É o modo como nós situamos o seu papel que faz dela ter importância para a vida nas esferas sociais. Segundo Lajolo (1996):

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (LAJOLO, 1996, p. 28)

A leitura nos insere dentro dos limites da realidade que se assume dentro de um desempenho social, na qual nos leva a desempenhar o papel político e que o leitor passa a criar também possibilidades em favor da sua realidade, já que estamos em um mundo político, no qual se faz necessário um contato abrangente com muitas formas de leitura, que nos faz pertencer a uma sociedade que parte de uma complexidade que acima de tudo está pressa aquilo que está escrito, pautado no texto.

Assim, nosso comportamento também se associa ao desenvolvimento da leitura, observamos que muitas vezes eventos estão ligadas a formatos e tipos de leitura e que é bem claro para qualquer um desses eventos estarem ligadas ao conhecimento do saber construído em volta de um determinado público. Através disso, assumimos papéis que estão também comprometidos com alguma forma de leitura seja um juramento ou até um discurso de palavras tudo envolvido com à prática social.

Muitas das atividades que envolvem leitura tem sentido restrito pelo próprio contexto da sala de aula, tudo que elaboramos se insere dentro de uma perspectiva de aprendizagem, contudo não se estabelece para os alunos um sentido que possibilite a ele uma abrangência daquilo que está sendo tratado, segundo PCNs (1998, p. 54)"A leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino, para que esta se constitua em um objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido para o aluno", dessa maneira, tudo deve fazer sentido para os alunos no qual eles devem manter uma construção lógica, capaz de estabelece sentidos e compreensões.

Assim, os dados obtidos nas entrevistas respondem um de nossos objetivos com relação ao que os alunos estão lendo fora da sala

de aula, foi observado que muitas das leituras dos alunos estão relacionadas com a prática da sala de aula, sendo observado que nessas leituras os alunos preferem um tipo que envolvem histórias de modo que o gosto é por esta preferência de leitura no seu dia a dia.

Considerações finais

A leitura se configura como habilidade indispensável para nossas interações diante das inúmeras atividades que necessitam de seu uso. A formação entre esse saber ainda é motivo de debate diante de problemas referentes ao seu ensino na vida escolar e que ainda hoje chamam atenção para novas discussões que visam contribuir para sua prática.

A escola como local de formação dar destaque maior ao tratar dessa questão na vida de seus alunos, pesquisas referentes ao ato da leitura mostram, que precisamos discutir à leitura dentro do campo do conhecimento. Muito se fala de uma leitura crítica, reflexiva e prazerosa, no entanto ainda lidamos com o problema do baixo incentivo da leitura na escola e principalmente fora dela.

No desenvolvimento deste trabalho tivemos alguns objetivos para discutir a questão leitora na vida dos alunos, de uma dada série de uma escola. Essa necessidade é sempre necessária já que estamos diante de uma competência essencial dentro do ensino ao lado da escrita e oralidade, ainda falamos muito pouco do papel da leitura como parte integrante do ensino, como atividade isolada, na qual esteja inserido o seu verdadeiro sentido.

Dessa forma, surge as inquietações que levaram a desenvolver essa pesquisa referente ao ato de ler na vida de alunos, essa discussão se desdobra em muitos sentidos que podem ser associados a leitura. Compreender à leitura no contexto escolar se torna essencial para a construção social, já que falamos de uma competência para além da sala de aula no cotidiano de nossos alunos.

A leitura na sala de aula ocorre de maneira bastante frequente com atividades que estão em analogia à essa habilidade, a grande maioria delas mostrou que ao trabalhar um eixo propriamente da leitura, a escola já possibilita identificar como ocorre à leitura na sala de aula, que estava inserido dentro de nossos objetivos, o que ficou bastante evidente nos dados que mostraram que os alunos tem atividades exclusivas de leitura.

Dessa forma, a pesquisa demonstra que os alunos fazem uso dessa habilidade nos seus contextos, de acordo com sua necessidade, ou seja, a prática da leitura está inserida dentro das atividades que os alunos são de certa forma "obrigados a ler", sendo assim, leem o que é estabelecido dentro da sala de aula e que acabam levando para fora da escola. A busca por leituras no contexto da sala de aula possibilitou observar que os alunos ao procurar resolver suas atividades entram em contato com muitos textos que estão fora da sala de aula, mas que são trazidos pelos alunos para esse contexto.

Dessa maneira, observamos como esse processo ocorre no contexto escolar, com a participação direta do professor, como foi observado muitos dos textos analisados foram lidos graças a interferência do professor, sendo assim, concluímos um dos nossos objetivos de ver como ocorre dentro da escola essa prática, mostrando como o papel do professor é importante para esse desenvolvimento dessa competência na vida de seus alunos.

Além de observar que as principais influências que os alunos estão tendo é com relação as atividades cobradas pelo professor, sendo assim, deve haver um incentivo de certa forma dissasociar ela somente dessa prática, mas cultiva-la para fazer parte da vida dos alunos fora da escola.

A escola como instituição formadora tem grande importância na competência leitora, como foi observado nos dados obtidos ela é essencial não só por dispor de atividades de leitura, mas também na formação desses alunos, ao desenvolvimento que deve começa desde cedo despertando o gosto e o prazer pela leitura, envolvendo o incentivo, adquirindo hábitos que possam oferecer aos alunos as variadas práticas desse ato na sua formação.

A prática da leitura muitas vezes se restringi a responsabilidade à escola, mas isso deve mudar para que haja parcerias dentro da vida das pessoas, o acesso principalmente a leitura, que possam contribuir nas práticas das escolas, das famílias, entre tantos lugares que envolvem nossas interações uns com os outros, construindo assim, um ambiente favorável e tornando a leitura um direito a todos.

As análises possibilitaram mostrar que muitas das práticas de leitura estão diretamente ligadas a escola, como nas falas dos pró-

prios alunos que enxergam à leitura somente com uma atividade obrigatória, mas ao dizer sobre seu cotidiano se verifica que estão entrando em contato com muitos tipos de leituras que podem sempre que quiserem estarem adquirindo novos conhecimentos durante seu contato.

Levantamos algumas questões que podem contribuir para o entendimento da atual prática de leitura dos alunos, em torna-los leitores fluentes, observamos que também as formas de ler mudam, não está restrita ao livro, mas nas novas tecnologias que surgem com o intuito de facilitar a vida das pessoas, que precisam também incorporá-las nessas novas formas que também acabam interferindo dentro da formação leitora atual.

Chamamos atenção para uma formação que vá muito além da sala de aula, que possibilite ao aluno ter uma posição diante de um texto, desenvolvendo métodos capazes de tornar o ato de ler como um prazer, diversão, reflexão entre tantos que só trazem ganhos para a habilidade dos alunos.

Essa pesquisa demonstra que a atividade de leitura pode levar para muitas discussões que podem surgir dentro do seu trabalho, tanto no ensino como na sua formação. O olhar deve sempre está voltado para uma contribuição acerca desse saber, que como foi observado está em muitos lugares com formas, tipos e tamanhos diferentes e que sempre está nos envolvendo dentro do seu universo, mas que também não é acessível a todos.

A dimensão da leitura nos dados com relação a esse processo fora da escola, demonstraram que os alunos precisam ter incentivo, nas perguntas foram observados que a leitura é importante para suas vidas, mas que os seus gostos por determinado tipo não são valorizados pela escola, havendo assim, um desinteresse por determinados tipos de textos trabalhados na escola.

No desenvolvimento deste trabalho observamos que ao trabalhar à leitura encontramos muitas questões que podem levar para muitos debates e discussões que podem contribuir muito para a melhoria na sala de aula, que possa ter o acesso as múltiplas funções que ela nos oferece, fazendo com que seu uso seja sempre constante na vida dos alunos que precisam sair da escola tendo ela como um hábito comum.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

AUGUSTO, M. L., PEREIRA, V. C. Leitura(s) no livro didático: a necessidade da autonomia e mediação do professor. *Nuances*: estudo sobre educação, 92-114, 2017.

AZEREDO, José Carlos de. *A linguística, o texto e o ensino de língua*. São Paulo: Parábola, 2018.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de Língua Portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-45.

BEZERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. *Avaliação em Língua Portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CEREJA, Willian Roberto. *Português*: linguagens, 6. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

INSTITUTO Pró-Livro. *Retratos da Leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: IPL, 2016.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 6 ed. Campinas, Pontes, 1989.

KOCHE, Vanilda Salton. *Leitura e produção textual*: gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LAJOLO, M. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

LEFFA, J. V. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidades. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. *Desmitificando a pesquisa científica*. Belém: EDUFPA, 2008.

PAN, M. C. de O. *Leitura em suporte digital*: desafio para a EaD. Congresso da Abed. Florianópolis, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In*: FREITAS, M. T. de A; COSTA, S. R. (org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora, MG: Universidade federal de Juiz de Fora, 2002.

SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. *A produção da leitura na escola*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUSA, Marivalda Guimarães. Leitura: aprendizagem e prazer. *Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar*, Paraná, 2005.

VOLTZ, Márcia Rosane. Trajet*órias de práticas de leituras escolares*. 2013. 89 f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

XAVIER, A. C. *Letramento digital e ensino*. Recife: Nehte, 2002.



2

O uso da leitura como prática social no Programa Infância, Adolescência e Juventude (PIAJ)

Maria José Carneiro Pantoja
Ivone dos Santos Veloso

Resumo

O presente trabalho tem a intenção de trazer uma visão mais clara e abrangente sobre o letramento, pautada nas ações que fazem uso da leitura e da escrita, como agentes facilitadores de práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar. A indagação central do trabalho consiste em verificar de que forma as práticas de leitura estão sendo desenvolvidas no Programa Infância, Adolescência e Juventude. Para tal o objetivo geral consiste em verificar os tipos de atividades pedagógicas que potencializam o domínio da leitura e possibilitam o desenvolvimento pleno do educando dentro desse programa. Nesse sentindo, buscamos identificar as possibilidades de leitura no ambiente não escolar e observar como os educandos reagem às práticas pedagógicas de leitura em sala, observando de que forma se dá o incentivo às práticas de leitura no âmbito não escolar e demonstrar a importância delas na aquisição e ampliação do conhecimento. Em relação à metodologia utilizada para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa com ênfase na pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social com base experiencial sendo idealizada e desempenhada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A pesquisa-ação foi realizada no Centro Social da Criança e do Adolescente-CESCA, situado no bairro da Cidade Nova, no município de Cametá (PA). A partir dos resultados da pesquisa podemos afirmar que é possível modificar a forma com que vem sendo realizada a ação pedagógica no ambiente não escolar, oportunizando uma vivência prazerosa para um progresso individual e, sobretudo, social dos educandos.

Palavras-chave

Letramento. Ambiente não escolar. PIAJ.

Introdução

Para que o homem se desenvolva em sociedade é necessário que ele também amplie a sua linguagem, e para que esta seja fortalecida de forma a permitir uma comunicação coerente, que expresse os sentimentos, as opiniões e a sua visão de mundo, é preciso que se tenha uma formação pautada em um aprendizado desde os primeiros anos de escola, sendo assim, a leitura se torna um fator crucial para que tais habilidades possam evoluir de forma plena e satisfatória.

A criança que tem contato com os livros terá uma formação muito mais plena em vários aspectos de sua vida, ela se comunicará, escreverá, falará e pronunciará melhor as palavras e também potencializará sua imaginação, cultura e cidadania.

No mundo atual em que nós vivemos, na era da tecnologia, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se tornado uma condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade. Há tempos atrás, bastava que a pessoa conseguisse assinar o nome ou até mesmo escrever um simples bilhete para que ela pudesse ser considerada alfabetizada. Mas, atualmente, ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, pois é necessário não apenas decifrar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes situações.

Devido a essas circunstâncias, surgiu o termo letramento, que vai além do ler e escrever, e aponta para a necessidade de interagir com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade. Ou seja, a pessoa deve saber fazer uso da leitura e da escrita como prática social, pois, há uma necessidade da leitura crítica de diferentes textos literários, os quais podem colaborar na humanização da sociedade, fazendo o educando olhar para dentro de si, olhar à sua volta e repensar a sua vida e a vida das pessoas.

Este trabalho surgiu da minha experiência como assistente social no Projeto Social da Prelazia de Cametá, desenvolvido com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que através da leitura, jogos e brincadeiras por meio de atividades lúdicas e integrativas procurava contribuir com a formação social e educacional dos sujeitos.

Tal inquietação se fez presente de forma mais significativa quando tive a oportunidade de, durante o curso de Pedagogia, estagiar em algumas instituições de ensino onde pude observar a maneira como a identidade do leitor estava sendo construída pelos professores e alunos dessas instituições. As crianças tinham pouco ou nenhum acesso a livros, gibis, revistas ou qualquer outro meio de leitura disponível. Assim, elas liam somente quando solicitadas, mas nem todas gostavam, e, em sua maioria, achavam que o ato de ler chato e cansativo, chegando a apresentar certa dificuldade na hora de ler os textos escolares.

Através dessas experiências também pude observar o quanto as aptidões leitoras são importantes no processo de ensino e aprendizagem das crianças. No entanto, percebemos que a realidade atual vem cada vez mais afastando os nossos educandos do ato de ler e do prazer que este proporciona. O uso excessivo da internet, pouco acesso aos livros por parte da família e falta de incentivo no ambiente escolar, são alguns aspectos que tem contribuído de forma significativa para que os educandos não demonstrem ou, então, percam o interesse pelos livros, ocasionando consequências graves no seu desempenho educacional e cognitivo.

Após essas experiências, me voltei, mais uma vez, ao projeto social da Prelazia de Cametá, me indagando: *de que forma as práticas de leitura estão sendo desenvolvidas no Programa Infância, Adolescência e juventude?* que informações evidenciam a importância dessas atividades de leitura e seu incentivo pelos educadores.

Assim, busquei verificar os tipos de atividades pedagógicas que potencializam o domínio da leitura e possibilitam o desenvolvimento pleno do educando, identificando as possibilidades de leitura no ambiente não escolar e observando de que forma se dá o incentivo às práticas de leitura naquele espaço, demonstrando a importância delas na aquisição e ampliação do conhecimento.

No que diz respeito ao âmbito acadêmico, esse estudo é de suma importância, pois auxiliará a mim como professora e disseminadora das práticas de leitura para meus alunos. Dessa forma, serei parte integrante na formação de nossas crianças, como leitores conscientes. No âmbito social, o tema é relevante, pois a leitura é fonte de aquisição e ampliação do conhecimento. A formação de leitores garante uma sociedade mais sábia e justa, com cidadãos críticos, conscientes de suas necessidades e do seu papel no mundo. No aspecto pessoal, o tema sempre me chamou bastante atenção, pois considero que a leitura é emancipadora e fundamental para a formação do ser humano, para, além disso, é algo extremamente prazeroso, divertido e que aguça a nossa criatividade, curiosidade e imaginação.

Para a realização do presente estudo foram feitas pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica foi baseada em diversos autores, entre eles: Freire (1989); Soares (2009); Kleiman (2005); Abramovich (1993); Antônio Candido (1989), que debatem sobre a importância do letramento, leitura e literatura, bem como suas práticas como um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social. Já a pesquisa de campo foi realizada no Centro Social da Criança e do Adolescente-CESCA, colhendo dados através de conversação e observações em sala.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata da concepção de letramento. No segundo capitulo as concepções de leitura, sua importância e sua evolução; baseadas em diversos autores que discutem acerca do tema. No terceiro capítulo, tratamos sobre desenvolvimento da aprendizagem significativa numa prática de letramento e leitura, e suas contribuições para a formação das crianças como leitoras, bem como sua importância. O último capítulo trata sobre as práticas de leitura no Programa Infância, Adolescência e Juventude (PIAJ), como um espaço de transformação do sujeito, além de serem apresentados os dados da pesquisa de campo, com os pontos que a compõe, como as observações feitas durante o período da pesquisa.

Concepção de letramento

A palavra letramento chegou recentemente ao dicionário da educação e das Ciências Linguísticas, sendo uma nova perspectiva

da prática social da escrita. O termo atual da expressão letramento decorreu da palavra *literacy* da língua inglesa, que por sua vez, advém do Latim *littera* que quer dizer letra. Segundo essa perspectiva, pode-se dizer que letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como decorrência de ler, se apropriando da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, *literacy*, ou em português letramento, conforme Soares (2009) é o estado ou condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças de âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado através da escrita quando este ou aquele aprende a usá-la socialmente.

Para Magda Soares, a palavra letramento talvez tenha surgido em virtude de para se enfrentar uma nova realidade social, onde se faz necessário fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Para a autora, um indivíduo pode não saber ler nem escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado, pois utiliza a leitura e a escrita em práticas sociais. Com isso, altera-se a ideia de que analfabetos não praticam a leitura e a escrita, uma vez que na compreensão do letramento ideológico, mesmo sem serem alfabetizados, os indivíduos podem alcançar graus de letramento superiores as pessoas com níveis mais altos de escolarização, pois não é apenas a leitura e a escrita, tão enraizadas à escola, que aumentam tais níveis cognitivos.

Podemos dizer que existem outras formas de atividades humanas que podem desenvolver o aspecto cognitivo do homem, como atividades políticas como a militância em partidos políticos, movimentos da sociedade civil, organizações e outras que podem relacionar-se as transformações cognitivas do homem.

De acordo com os pensamentos de Soares, pode-se dizer que a palavra letramento surgiu devido às transformações sociais em curso, e isso acarreta em novas perspectivas, em novas concepções. Assim, como modificou-se o significado de alfabetizado, modificou-se a concepção de analfabeto, e percebeu-se, dessa forma, que o letramento ultrapassa a questão do ato de ler e escrever, mas sim, diz respeito, na verdade ao uso que se faz da leitura e da escrita socialmente.

Freire (1967, 1970a, 1970b, 1976 apud SOARES 2009) diz que ser alfabetizado é tornar-se capaz para usar a leitura e a escrita como um meio de adotar consciência da realidade e de transformá-la. Nesse sentido, ele destaca o poder revolucionário do letramento. Entretanto, ele reconhece o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua "domesticação", a depender da conjuntura ideológica em que ocorre e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que a sua finalidade central deveria ser o de promover a transformação social.

Assim, Soares (2009) nos fala que letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. E dentro dessa condição, compreende-se que não basta apenas aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo, adquirir competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita, e acrescenta ainda mais que seria impossível uma definição precisa para letramento, pois, do ponto de vista sociológico, mesmo dentro de uma única sociedade, há contextos sociais heterogêneos bem como demandas funcionais que diferem entre si, como: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia, bem como outros fatores que determinam a natureza do comportamento letrado. E quando se pensa em ampliar esta definição para contextos globais os parâmetros se distanciam ainda mais.

Nesse sentido, a Declaração de Persépolis (apud SOARES, 2009) considera o letramento como:

> [...] não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano (UNESCO, citado em BHOLA 1979, p. 38 apud SOARES, 2009, p. 77).

Assim, o letramento é um processo que se estende por toda a vida, e em todas as áreas de conhecimento e todas as disciplinas, aprendemos através de práticas de leitura e de escrita. Letrar é função e obrigação de todos os professores, mesmo porque cada área

do conhecimento tem uma linguagem específica tanto no campo da informação, dos conceitos e dos princípios.

O papel social do letramento

A palavra letramento vem sendo usada em um sentido muito mais vasto do que simplesmente o ato de ensinar a ler e escrever. Nos estudos de Soares letrar é capacitar o indivíduo para as práticas sociais para tornálo participativo em uma sociedade letrada. Esta inserção do indivíduo na sociedade letrada é condição primordial para a construção da cidadania e da transformação social.

Sendo assim, o papel do educador na formação de indivíduos letrados em uma sociedade letrada, deve ter o objetivo do ensino de aprimorar a competência e melhorar o desempenho linguístico dos educandos, tendo em vista a integração e a mobilidade social dos indivíduos. O processo de ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito que atua sobre o mundo para transformá-lo e para, por meio da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação. Desse modo:

> Ler pode ser um ato banal, sobretudo hoje ao tornarse mero pressuposto para viver de maneira minimamente adequada nesta sociedade, mas pode abrigar intensa potencialidade política, se abarcar a habilidade de confrontarse com a realidade, desconstruindoa e reconstruindoa, sob o signo do saber pensar. O sentido maior da leitura é fazerse autor (DEMO, 2006, p. 46, 49).

Sabemos que não existe transformação social sem apropriação de conhecimento, e esse conhecimento demanda práticas de uso da leitura, da escrita e da oralidade; pois isto permite às pessoas a compreensão dos diferentes discursos das diversas camadas da sociedade. O letramento abre caminhos para a formação do cidadão e, consequentemente, para a construção da cidadania, pois o sujeito letrado tem condições de apropriarse de novas informações de forma crítica e autônoma, tornandose capaz de construir sua própria história.

A educação, como prática social, não pode restringir-se a ser genuinamente livresca, teórica, sem compromisso com a realidade da sua comunidade e com o mundo em que vivemos. Educar é também um ato político. É preciso resgatar o verdadeiro sentido

da educação. De acordo com Freire (1989, p. 58- 9), "[...] o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem".

Assim, quando os educandos são agentes da própria aprendizagem, "seres fazedores, transformadores", no dizer de Paulo Freire, tomam consciência de que sabem e podem transformar o já feito, construído. Deixam a passividade e a alienação para se instituírem como seres políticos. Freire nos afirma (1996, p. 42) que o diálogo é fundamental em qualquer prática social. Ele consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social:

> [...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu 'pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p, 2).

Contudo, o professor precisa despertar no aluno a curiosidade, a vontade de aprender e ser agente transformador da sua própria realidade.

Três concepções de leitura

Os livros sempre causaram pavor nas elites das sociedades que tinham por objetivo a dominação dos povos ou minorias, devido ao seu caráter emancipador e transformador, Tal prática ocorria desde o período colonial, segundo Vilalta (1997, p. 334):

> A circulação dos livros em território colonial além de enfrentar as dificuldades relacionadas a aquisição dos exemplares, os obstáculos criados pela multiplicação das línguas faladas em área tão dilatada, ainda se via restringida pela atuação da censura exercida na metrópole.

O acesso livre à leitura era perigoso, pois tornava os homens conscientes de seu papel como sujeitos que, através da leitura, poderiam transformar a sociedade da qual eram segregados, e reivindicar a parte que até então lhes havia sido negada. A dificuldade em ter acesso aos livros era uma forma de controle frente a essas minorias. No entanto, há de se ressaltar que nem toda a população tinha acesso aos livros, tal restrição se dava pelo fato de que apenas uma pequena parcela da população era alfabetizada e esse pequeno segmento correspondia as elites, porém, mesmo o acesso da elite aos textos, não se dava de forma plena e livre, haviam aparatos que tinham como função selecionar os livros que seriam lidos por eles, tais aparatos poderiam ser personificados através da Igreja ou do próprio Estado. Segundo Roche (1996, apud COMITTI, 2011, p. 146):

> Não havia liberdade de imprensa sob o Antigo Regime, porque desde os primeiros dias de seu poder a Coroa estabelecera a vigilância sobre imprensa e livreiros e um mecanismo de controle da disseminação das ideias.

Por volta dos séculos XIX e XX, os textos escritos passam a ser vistos como uma forma de poder, na qual quem tinha acesso a eles, usufruía de um conhecimento restrito e até então, disponíveis a pouquíssimos indivíduos. Acerca disso, COMITTI (2011), destaca a "relação entre saber e poder largamente utilizada pelas chamadas elites letradas ao reconhecer o caráter de legitimidade que a imprensa conferia a palavra escrita. Ao mesmo tempo útil e perigosa, também necessitava, de divulgação e controle."

Podemos exemplificar esse controle, ao caminharmos um pouco mais na história do nosso país. Nos séculos XIX e XX, a escola pública ressaltava uma leitura onde os que liam não podiam discernir o que estavam lendo, uma leitura mais centrada na formação de leitores passivos, que podiam ser facilmente controlados e manipulados para que a elite se sustentasse no poder.

Outro momento de nossa história, em que os livros foram usados como uma forma de poder e controle de informações foi o período tenebroso da Ditadura Militar, onde o governo fechou diversas editoras, entre elas o Editorial Vitória, pertencente ao Partido Comunista Brasileiro e criou uma lista com vários livros proibidos de circularem no país devido o seu caráter subversivo, entre eles: O Mundo do Socialismo (Caio Prado Jr.), A Universidade Neces-

sária (Darcy Ribeiro), Autoritarismo e Democratização (Fernando Henrique Cardoso) e Abajur Lilás (Plínio Marcus). A circulação de informações extremamente restrita juntamente com as reformas de ensino fizeram com que a leitura e o acesso a ela fosse vinculada à ideia de poder, a mesma era oferecida à população como uma forma de acesso ao progresso e ao sucesso profissional.

Durante a transição do período ditatorial para o período de redemocratização, a situação da leitura no Brasil não mudou de figura, o caráter econômico vinculado aos livros permanece, com o objetivo de gerar e profissionalizar a mão-de-obra, os livros são voltados ao ensino técnico e as editoras a serviço dos grandes grupos dominantes. Esses aparelhos sensores perduraram no Brasil por mais de vinte anos, segregando, perseguindo e acabando com qualquer tipo de texto que pudesse difundir novas ideias. Somente em 1988, com a nova Constituição, a censura foi totalmente abolida.

Talvez esteja aí a explicação para o pouco interesse ou até mesmo a falta de intimidade do nosso povo com os livros. O país ainda precisa avançar bastante e de forma significativa culturalmente, para que no futuro, a leitura seja uma amiga íntima de nossas crianças, e que elas possam fazê-la por prazer e não somente na escola, por obrigação ou quando solicitada pelos professores.

Com isso o tema leitura tem sido amplamente discutido nos meios acadêmicos, uma vez que no processo de alfabetização precede a aprendizagem da escrita.

Segundo Tersariol (s/d, p. 266), "leitura é o ato ou efeito de ler, arte, hábito de ler; aquilo que se ler". O ato de ler, para Brandão e Micheletti (2002, p. 9):

> É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

É através do ato de ler que o homem interage com outros homens por meio da palavra escrita. O leitor é um ser ativo que dá sentido ao texto. A palavra escrita ganha significados a partir da ação do leitor sobre ela.

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada por um leitor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico Prática de leitura, apresenta a seguinte definição para a leitura:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (2001, p. 53)

Assim, é por meio das experiências de incentivo à leitura que o leitor dentro de nós começa a ser despertado. Tais habilidades devem ser propostas pela escola a fim de enriquecer o processo de leitura e contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Por intermédio da leitura outros sentidos serão estimulados também, haja vista que a criança que lê desde cedo não terá grandes dificuldades em outras áreas do aprendizado escolar.

Um hábito muito importante para estimular a competência leitora em nossas crianças, é a de que a criança não leia somente, mas também ouça as histórias. Tal atividade se torna fundamental se levarmos em consideração que é na infância que o gosto e o prazer por ler devem ser despertados e que os primeiros livros serão inseridos no convívio dessa criança. No seu livro *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices, Fanny Abramovich* (1993), discorre sobre a importância das histórias na vida das crianças.

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias.... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo. [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve (ABRAMOVICH, 1993).

Praticar a leitura na infância está ligado a despertar o prazer e a criatividade, para que a criança não cresça com a falsa ideia de que o ato de ler é algo chato ou que deve ser feito apenas por mera obrigação.

Assim como a criança já chega na escola sabendo se expressar através da linguagem falada, ela também poderá se expressar através dos livros. A partir do momento em que ela ingressa no ambiente escolar, um mundo novo irá se abrir e, nesse momento a responsabilidade de incentivar a leitura passa de forma parcial para as mãos do professor, ele será parte fundamental na inserção desse aluno nesse "mundo mágico", fazendo assim com que o gosto pelos livros que foi despertado ainda em casa continue também em sala de aula.

Para que isso ocorra, o professor tem papel primordial no que se refere a criar novas formas de ensino que possibilite a essa criança uma interação com os personagens das histórias, com os colegas e com o próprio professor. É necessário que ele mostre que uma mesma história pode ser vista de muitas formas diferentes e que ela permite vários aprendizados e interpretações.

Ler para seus alunos é muito importante, pois assim a criança não se sentirá intimidada ou até mesmo deslocada em sala de aula, e ao realizar essa tarefa o professor estaria sendo visto por esse aluno como um modelo a ser seguido exercendo assim, uma influência positiva para a criança se interessar pelos livros cada vez mais. Esse costume também contribuirá para que o professor consiga desmitificar a ideia de que ler é apenas algo meramente decorativo ou mecânico, no qual há a decodificação das palavras, porém não há a compreensão do que foi lido, ou ainda pior, o que foi decorado e logo esquecido.

Ler de fato vai muito além disso. A criança que sabe ler de forma ampla é aquela que também sabe interpretar o que foi lido, que é capaz de repassar o que aprendeu adiante e que através dessa interação constrói uma relação com o texto.

Segundo Cosson:

> O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna – se uma atividade social [...] A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um

> hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2006, p. 40).

Nessa direção, a escola como espaço socializador do conhecimento, onde temos o primeiro contato com tudo que envolve esse mundo do qual passaremos a fazer parte por um longo período da nossa vida, é parte fundamental na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem da criança. Há de se enfatizar que nem todas as crianças que entram para uma escola ou creche tem acesso aos livros, pelo contrário, a maioria delas nunca nem sequer viu um exemplar e, nesse aspecto, a escola se torna ainda mais fundamental, pois será dela a responsabilidade de promover esse primeiro encontro entre aluno e livro da melhor forma possível.

É tarefa da escola disponibilizar material didático que irá suprir de forma satisfatória as necessidades de seus alunos, uma biblioteca com boas referências de livros infantis, em quantidade suficiente e um espaço para que sejam realizadas atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura. Construindo-se assim, a prática de leitura, não apenas como habilidade linguística, mas principalmente como descoberta que venha contribuir para a interação leitor e mundo.

Para que as crianças sejam despertadas para o hábito da leitura é necessário que haja uma parceria entre pais, professores e a escola, todos trabalhando em conjunto para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos e alunos, tornando-os mais preparados para o futuro, com a certeza de que eles serão sujeitos agentes em nossa sociedade. Através desse bem de valor inestimável, as crianças poderão construir de fato sua subjetividade e cidadania.

Para Antonio Candito, a literatura se manifesta universalmente através do ser humano, e em todos os tempos, tem função e papel humanizador. A literatura, então, não corrompe e nem edifica, mas humaniza ao trazer livremente em si o que denominamos de bem e de mal. E humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. Ela atua em nós como uma espécie de conhecimento, porque resulta de um aprendizado, como se fosse uma espécie de instrução. A humanização, de acordo com Candido (1989, p. 117), é:

> [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

Já para Kleiman (1989, p. 10), "leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Portanto, a leitura deve ser entendida como o resultado de sentido. O texto é o resultado de um trabalho anterior do autor e chega até o leitor convidando, desafiando a sua importância da leitura. Ler não é, pois decodificar, traduzir, repetir sentidos dados como prontos, é construir uma sequência de sentidos a partir dos índices que o sentido do autor quis dar a seu texto.

Desenvolvendo a aprendizagem significativa numa prática de letramento e leitura

"A leitura de mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989.p. 9).

Uma vez conhecidas, as teorias de escritas estabelecidas pelo aprendiz durante sua jornada de alfabetização e conhecendo algumas das atividades a serem trabalhadas com os educandos para que o processo de alfabetização tenha uma continuidade, torna-se possível formular um planejamento que tenha como objetivo acompanhar o aprendiz nesse processo e a partir desse conhecimento propor trabalhos mediados na leitura.

A partir dessa concepção, sobre os momentos pelos quais as crianças passam no percurso de aquisição da escrita alfabética, é que se deve iniciar uma prática onde a base de toda ação pedagógica esteja pautada na leitura e na escrita, devendo o educador preocupar-se com o que se encontra além da aquisição de habilidades e competências de leitura e escrita, que é o uso social das mesmas, sendo este um dos principios básicos do letramento.

Segundo Kleiman (2005), os conjuntos de atividades envolvendo o uso da língua, desde que possua um objetivo e estando inserida numa situação que se vincula ao uso de saberes, tecnologias e competências necessárias para sua realização, podem ser consideradas como práticas de letramento. Desse modo, visualizamos que a busca de habilidades e competências vazias de significado pode ser denotada como prática fora do letramento. A forma de colocar os educandos como leitores aptos para realizar a tarefa de conduzir uma brincadeira formaliza o caráter de prática de letramento.

Outro assunto relevante a ser revisto, diz respeito à leitura em casa junto à família. Foi observado que os educadores socias, adotam uma metodologia em que os educandos levam para casa livros, gibis, emprestados assim como um caderno de copia, na semana seguite o educando traz o livro e o educador faz pergunta relacionado a leitura. Denota-se com este procedimento outra prática de letramento, uma vez que a criança está inserida neste grupo, o qual é de grande significado para ela, sendo que toda prática de leitura vivenciada neste grupo será de elevado valor para a alfabetização da criança. A criança precisa ser constantemente colocada diante de situações onde sinta a necessidade de ler. Ler por prazer, ouvir o professor ler, ler para realizar uma atividade, ler para obter informações, ler com o intuito de dar significado ao seu mundo real ou até mesmo ler para acalmar seus medos, seus traumas.

Candido (1998, p. 113) salienta que:

> [...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

O autor chama atenção para o papel da importância que a literatura tem na vida das pessoas, e diante deste universo abrangente do ato de ler que nos propomos a realizar com as crianças do PIAJ um trabalho que vislumbrasse o aprendizado, explicitando o valor da leitura na esfera emocional, cognitiva, funcional e social.

Segundo Paulo Freire (1989), quando a criança chega à escola há uma ruptura com a sua leitura de mundo, o que a torna desinteressada pelo ato de ler no ambiente escolar. A criança não se vê como agente ativo na maioria das situações vividas que envolvem a leitura dentro da escola. Constantemente, ela se coloca fora da esfera literária como se essa atividade fosse atribuição apenas de professores e quaisquer outros adultos dentro do ambiente escolar. Sendo assim, quanto mais cedo e com maior intensidade o educando for exposto a situações significativas de leitura, melhor será sua relação com a cultura letrada durante sua escolaridade.

Os PCNs enfatizam que a prática de leitura em voz alta feita pelo professor é algo raro e, com o passar dos anos de escolaridade, a criança ouve cada vez menos a leitura do professor. Destacam que o modelo de um bom leitor se torna ainda mais necessário com o avanço da aprendizagem. Denota-se no mesmo documento que "Uma prática de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever." (BRASIL, 1997, p. 43).

Notamos com o estudo deste fragmento, que o ato de ler pode ser uma base para o aprendiz sobre o ato de escrever, pois traz na leitura uma perspectiva de base teórica ascendente no processo de alfabetizar letrando.

Quando o professor lê para sua classe ele está alimentando a criatividade e o poder de criação da criança que o ouve. Devido a isso, a leitura em voz alta feita pelo professor não pode ser algo esporádico. Todas as leituras têm um objetivo, na escola a leitura possui múltiplos objetivos sendo que um dos mais significantes está em ler por prazer, pois nesse prazer muitos processos cognitivos são disparados no interior do aprendiz que ao longo de sua vida o levará a ser um verdadeiro leitor.

Como leitor, o professor também deve demonstrar sua compreensão e interpretação do texto lido, deixando claro que um mesmo texto, principalmente os literários, pode ter várias "leituras" e que trocar ideias e comparar pontos de vista contribui para a melhor compreensão do que se lê.

Paulo Freire (1989), ao afirmar que ler o mundo ocorre antes de ler palavras, sugere que é preciso estreitar a nossa relação com o mundo imaginário do educando, pois partindo desta afirmação a leitura de mundo que a crianças tem gera impacto com a leitura dos livros, cabendo ao professor a facilitar a busca desses no-

vos conceitos para que aconteça naturalmente, é uma das formas de ler para o aluno que, ao ouvir, busca em seu conhecimento de mundo, suas necessidades, ansiedades, crenças e desejos. Pode-se afirmar não erroneamente que ler mediante essa perspectiva fará realmente sentido ao aluno.

Desde seus primeiros anos de vida, a criança tem o hábito de construir um mundo imaginário que a acompanha por um longo período de sua infância. Este mundo vem alicerçado por uma imaginação fértil e rica em práticas de leitura. Quando ingressa na escola, se toda a gama de conhecimento não é explorada ou não se alimenta aquilo que ela já possui, isso se perde e toda a capacidade imagética diante de uma escola empenhada em produzir alunos com competências e habilidades de ler e escrever dentro do contexto escolar.

Outro fator relevante sobre o processo de leiturização refere-se aos objetivos aos quais o ato de ler deve se vincular. Segundo os PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental:

> A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infindável dessas atividades escolares. (BRASIL, 1997, p. 41)

Portanto, o papel do educador leitor, como modelo aos educandos, que tendo um bom modelo de leitor pode vir a ser também leitor exemplar.

As práticas de leitura no PIAJ, espaço de transformação do sujeito

Aqui, antes de tudo, faz-se necessário apresentar o PIAJ, desenvolvido no Centro Social da Criança e do Adolescente (CESCA),

que é um espaço socioeducativo pertencente à Prelazia de Cametá, uma entidade não governamental. O PIAJ é resultado de anos de trabalho em defesa dos direitos das crianças e adolescentes no município de Cametá (PA). O PIAJ incentiva e apoia atividades educativas com foco no Estatuto dos Direitos da Criança e Adolescentes e outros referenciais de apoio na defesa e proteção destas categorias sociais, estimulando a participação política em suas comunidades, Conselhos de Direito e Fóruns da Criança, Adolescente e Juventude.

Para que seja possível analisar as ações desenvolvidas no PIAJ foi necessário partir dos princípios norteadores do projeto que são:

> O PIAJ tem como princípios norteadores de sua ação contribuir na construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária em prol dos Direitos Humanos; atuar de forma concreta na conquista e na defesa de garantias dos direitos de crianças e adolescentes empobrecidos e excluídos, através dos conselhos de direitos e de controle social de políticas públicas; estabelecer processo pedagógico que reconheça nas crianças e adolescentes seus valores e capacidades concretas de participação, despertando o protagonismo juvenil; incentivar a relação educador/educando como um processo de partilha e valorização mútua, construindo e reconstruindo o conhecimento a partir do diálogo; articular os movimentos sociais e organizações públicas e privadas para que os direitos de crianças e adolescentes sejam reconhecidos, garantidos e implementados; contribuir com o exercício participativo e democrático para que as crianças e adolescentes se reconheçam como sujeitos de direitos e tenham uma experiência de vida marcada pela luta do seus direitos sociais; oportunizar momentos de trocas entre família e o programa, criando espaços favoráveis ao diálogo, partilha, acolhida e formação para o exercício da cidadania (PIAJ, 2014).

Ressalta-se que estes princípios norteadores são próprios da ação deste programa no Município de Cametá, os quais foram fundamentados a partir do horizonte nacional do PIAJ e da análise social da realidade local:

> NOSSO HORIZONTE: O desafio para a sociedade brasileira é o enfrentamento das múltiplas violências (doméstica, cultural, econômica, institucional e social) que envolvem tais sujeitos, garantindo o princípio da proteção integral, afirmados

> nos instrumentos nacionais e internacionais (Constituição Federal, Estatuto da Criança e Adolescente, indicadores das Conferencias Nacionais, Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, Adolescentes e Jovens). Agindo assim, podemos chegar à consolidação total dos Diretos Humanos para toda a humanidade, pois enquanto tivermos Direitos Humanos violados, teremos crianças, adolescentes e juventudes em situação de exclusões sociais e vulneráveis às diversas violências. (Arquivo da Prelazia de Cametá do Tocantins)

Tendo em vista esse horizonte e os princípios norteadores do PIAJ, os educadores, através da Educação não-formal, desenvolvem oficinas semanais de Artes da Literatura, Artes da Escrita, Artes do Som & Tom, Artes do Corpo, Artes do Esporte e Lazer. Estas oficinas têm como prática metodológica a teoria dos temas geradores proposto por Paulo Freire, por meio da educação popular para a liberdade. Para o autor, este **é** um método que valoriza os saberes dos sujeitos, sua realidade cultural para a construção de novos saberes, possibilitando que através do contexto em que os educandos estão inseridos, um olhar crítico acerca da sua realidade e de forma consciente contribua para transformação social.

Convém observar que para Paulo Freire, a educação deve procurar desenvolver no homem a tomada de consciência e a atitude crítica frente **à** realidade, para tanto, será necessário pensar numa educação que liberte e não que aliene, o que torna ainda maior a responsabilidade do educador social, que deve estar comprometido com a educação transformadora.

Conforme pesquisa documental, atualmente o CESCA atende 100 crianças e adolescentes, entre 7 a 14 anos, moradores do Bairro Cidade Nova e adjacentes da zona urbana do Município de Cametá. Atualmente a equipe do PIAJ é constituída por 1 psicóloga social, 1 assistente social, 1 Auxiliar administrativa cedida pela Prefeitura de Limoeiro do Ajuru, e 4 educadores voluntários.

A seguir, destacamos os objetivos pedagógicos das oficinas realizadas pelo PIAJ com as crianças e adolescentes em Cametá.

a) Oficina **Artes do Som & Tom**: deseja aproximar as crianças e os adolescentes às riquezas da música popular brasileira, a qual contribuirá com a formação intelectual e cultu-

ral do sujeito, intensificando sua vivência e experiência com a música e com o grupo;

b) Oficina **Artes da Escrita**: busca ampliar o domínio do código da escrita devido a deficiência na alfabetização, através de ferramentas que amplie a capacidade da comunicação, alargando a participação na vida social por meio do diálogo e da troca de saberes;

c) Oficina **Artes do Corpo**: pretende despertar a prática corporal em sua dimensão de experimentação e expressão, e sua relação com a cultural e o cuidado com o corpo entendido como o cuidado com a vida.

d) Oficina **Artes da Literatura**: deseja apresentar a literatura brasileira com enfoque **à** Literatura Regional, a fim de despertar no aluno o fascínio pela leitura e a produção textual;

e) Oficina "**Artes do Esporte e Lazer**": pretende desenvolver atividades esportivas, jogos educativos e brincadeiras que gerem lazer e estimulem a cooperação, através do trabalho em grupo.

As oficinas acima descritas acontecem de quarta-feira a sexta-feira, nos turnos da manhã e tarde, e aos sábados, pela manhã. As oficinas do Som e Tom, Escrita, Corpo e Literatura, são elaboradas com conteúdo para contribuir na aprendizagem dos educandos, porém com metodologias diferenciadas das utilizadas na escola. Assim, nas manhãs de sábado fica destinada a oficina de recreação para o lazer das crianças, através dos jogos e brinquedos.

Em diálogo com os educadores do PIAJ, detectou-se que as oficinas, além das suas finalidades especificas acima relatadas, procuram trabalhar a questão política e social, a ética e os valores humanos, a cultura e o território, o gênero e a igualdade, a saúde e o meio ambiente, a valorização da subjetividade e a autonomia, entre outros, com base na transversalidade prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Estatuto da Criança e do Adolescente em outros referenciais de Direitos Humanos.

Para desenvolver as atividades do programa os educadores sociais passam por formações para se trabalhar os temas, bem como reunem-se toda segunda feira, com a finalidade de aproximação com temática que será desenvolvida com os educandos. Cada edu-

cador, com orientações da equipe multidisciplinar, elabora o seu plano de trabalho, buscando elementos que valorizem os saberes dos sujeitos e instiguem o desenvolvimento de novos conhecimentos, buscando ainda uma aproximação entre educadores, educandos, familias e a comunidade. Desse modo, pretendem estimular através de métodos educativos a criação de desenhos, redações, poesias, teatro, danças, música e pintura de despertar as potencialidades das crianças e adolescentes, oportunizando o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

As oficinas são desenvolvidas por educadores sociais voluntários, alguns possuem formação acadêmica na área de Letras e Pedagogia e dedicam um tempo de suas vidas para contribuir com formação cidadã de crianças e adolescentes, que se encontram desprovidas de direitos e a mercê das mazelas sociais. Esses educadores têm um papel fundamental na formação dessas crianças e adolescentes que tem os seus direitos negados. São pessoas que levam o educando a reflexão da realidade, ou seja, os educadores sociais são agentes de intervenção da realidade, pois são responsáveis em mediar sobre a atual situação social em que o educando está inserido e o seu papel como sujeito de transformação social para a construção de nova sociedade.

Freire (1986) ressalta que "é preciso um educador social marcado pela esperança, pelo diálogo, pela escuta e para a denúncia da desumanização". Portanto, somente as pessoas comprometidas com o Direitos Humanos, conscientes do seu dever enquanto cidadão transformador da realidade, fazendo o contraponto entre a educação formal e educação não formal, estabelecerão uma relação afetiva entre educador e educando que permitirá a (re) construção da humanização.

O processo pedagógico adotado pelo PIAJ não está pautado apenas no ensino-aprendizagem, mas, sim na relação educador-educando, no diálogo, na afetividade e, portanto, em processos de natureza sociopedagogicas. Com isso o letramento tem um grande papel dentro do PIAJ, através das ações pedagógicas, com o intuito de buscar novos meios de ensinar, de "ver" e interpretar o mundo.

A preocupação com a leitura e com escrita sempre foi muito evidente no espaço educacional. Entretanto, a concepção de leitura vem mudando na atual sociedade letrada, onde a cada dia surgem novos gêneros discursivo e novos suportes midiáticos. Nessa nova

realidade, o ser humano é constantemente desafiado em situações nas quais precisa usar a sua competência de leitor, não apenas em textos escritos, mas sobretudo compreender o mundo que o cerca, ler a própria vida e nela ser protagonista.

A leitura é fundamental para a formação dos educandos e deve ser compreendida como um direito do homem, pois, é por meio da literatura que o indivíduo consegue refletir sobre sua e realidade e sobre a realidade dos outros. Cândido (1989) em seu artigo "Direitos Humanos e Literatura", ressalta importância da literatura na sociedade, mostrando também, como deveríamos agir sobre direitos humanos, pois pensar sobre tal assunto "tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo". E que a literatura atua em nós por ser "forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente." (1989, p. 114). Ao propiciar a aprendizagem, a literatura torna-se um objeto humanizado.

Segundo o autor, essa função de atuar no desenvolvimento do ser humano deve-se ao fato de que "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". (1989, p. 117). A literatura também possui um papel social em todas as suas modalidades, e é um direito inalienável.

Faz-se necessário compreender que uma leitura crítica envolve a relação do contexto com o texto veiculado, por isso é importante que não seja negligenciado este bem incompreensível e faça a mediação mais adequada ao contexto do seu público alvo. A literatura deve promover a dignidade, deve ser explorada para que o homem cresça, que faça sentido para si mesmo e para o mundo

Neste sentido, a concepção de leitura remete à consagrada ideia freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, assim leitura pressupõe a relação entre texto e o contexto sócio-cultural para a produção de sentidos.

> Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discurso (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto, contrapor a ele seu ponto

> de vista, detectando o ponto de vista e ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p. 9)

Desta forma, dialogando com o autor, o ato de ler é uma pratica social de letramento, o que significa considerar tanto os fatores contextuais quantos as finalidades da leitura. Toda e qualquer leitura terá sempre uma finalidade previamente determinada, e a fruição- leitura por prazer- é uma dessas finalidades.

Outro autor que fala sobre este prazer pela leitura é Morais para quem: "os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para a nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Ler para sonhar e para apreender a sonhar" (MORAIS, 1996, p. 12).

Nesse contexto, a literatura é de grande importância para a sociedade e para formação do leitor. A leitura de obras literárias é imprescindível, pois, além de prazerosa, contribui para o enriquecimento intelectual e cultural de cada leitor, desenvolvendo seu senso crítico e despertando para novas experiências. O texto literário provoca no leitor um encantamento, proporciona diversão, conhecimento de mundo, sensibilidade e reflexão sobre a realidade.

Durante minha vivencia no PIAJ, observei que os educadores se utilizam dos livros e leitura em sala, a leitura está presente em sala, não havendo um momento específico para que ela seja feita. Por vezes, os educadores começavam com uma pequena leitura, geralmente relacionada ao tema da oficina, em outros dias, a leitura era feita próximo da hora da saída. Essa dinâmica no processo de leitura é importante pois não o torna mecânico, que as crianças já sabem a hora que irá acontecer e como irá acontecer.

Durante minhas observações, pude perceber que o contato das crianças com os livros era feito de maneira bastante natural, onde os educadores sempre após terminar a leitura, disponibilizam alguns livros para que os alunos pudessem pegar e folhear, as reações de cada uma delas ante o livro era algo bonito de se ver. Cada criança ali fazia a sua própria leitura da obra. Outra situação que me chamou atenção foi o empréstimo de livro aos educandos para serem levado para casa com intuíto de oportuniza-los ao mundo literário, já que se trata de crianças empobrecidas, muitas das quais se quer tem condições de comprar um livro impresso.

O PIAJ tornou-se um referencial para os educandos que nele chegam, pois muitos vêm de lares onde a cultura da leitura não é algo comum e o projeto acaba se transformando naquele ambiente que oportunizará a essas crianças a convivência com um meio leitor. Para tanto, é essencial que a estrutura do mesmo seja a mais qualificada possível para que essa oportunidade seja oferecida de forma satisfatória a todos, sendo que os educadores do PIAJ precisam de mais formação para desempenharem melhor as atividades relacionadas a leitura literária.

Também em diálogo com os educadores do PIAJ, detectou-se que o programa enfrenta diversos desafios no campo educacional entre eles estão: Ausência das famílias nas atividades promovidas pelo PIAJ; Falta de voluntários; Recursos financeiros para atender melhor os educandos; Recursos didáticos; Falta de segurança; Contratação de profissionais.

Alguns relatos dos educadores dão conta dessa situação:

> [...] trabalhar no Piaj requer muito empenho de nossa parte, pois enfrentamos muitas dificuldades, principalmente com a segurança, é um bairro um tanto perigoso, já tivemos materiais sendo roubado de dentro do espaço o que gera uma insegurança, medo até [...] enfrentamos também a ausência da família dos educandos, sempre buscamos métodos para atrai-los e fazerem-se presentes nas atividades, mas são raros os pais que participam, até mesmo em eventos maiores como o caso de amostras culturais, onde as crianças apresentam peças teatrais, danças entre outros, os pais não vem presenciar seus filhos, o que deixa, nós educadores muito tristes. (Educador A)

E ainda:

> São muitos os desafios enfrentados, porém, destacarei um de extrema importância. Os educandos do Piaj não têm cultura educacional. Os mesmos chegam ao projeto sem saber ler e escrever, dificultando as propostas das oficinas... Não é fácil alfabetizar, ponderar crianças e adolescentes, vítimas das desigualdades sociais. Não é fácil "preencher" lacunas emocionais trazidas de casa, da escola, da vida. Diariamente nós educadores temos que oferecer o nosso melhor aos educandos. Mostrar que é possível vencer, que é possível ser protagonista em meio ao descaso social.(Educador B)

Já psicóloga social do programa destaca que as dificuldades e desafios que o PIAJ enfrenta se refere à falta de voluntários, recursos financeiros para atender melhor os educandos, recursos didáticos e, novamente, ressalta a falta de segurança, tendo em vista que o espaço onde o programa é desenvolvido fica localizado em um bairro periférico que possui um alto índice de criminalidade.

Diante do exposto, é válido ressaltar que assim como toda e qualquer entidade o programa PIAJ enfrenta várias barreiras para a consolidação dos seus objetivos, o que valida o esforço que os educadores e toda sua equipe fazem para que muitas dessas crianças e adolescentes não se encaminhem para a criminalidade, drogas, entre outros, pois enquanto existirem Direitos Humanos violados, ainda terão crianças e adolescentes em situações de exclusões sociais e vulneráveis às diversas violências.

Assim, convém ressaltar os ganhos e os benefícios que o PIAJ traz a vida dessas crianças e adolescentes, pois pude observar e comprovar que as oficinas ministradas possuem metodologias que visam trabalhar a sociedade, os valores humanos, a cultura, a autonomia de seus educandos, a sua saúde, o respeito com o próximo, entre outros, com base em uma educação libertadora, dai a importância de incentivá-los a práticas de leitura.

A seguir, mostrarei alguns registros de atividades de leitura.

Figura 1: Momento de leitura em sala





Fonte: Arquivo da autora.

E é através dessa vivencia de leitura que os educandos vão tomando gosto por ler, tal experiência deve ser fazer presente nos espaços educacionais afim de enriquecer o processo de leitura e contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Também observamos que ler para os educandos é muito importante, em conversa com uma educadora social a mesma diz que:

> A leitura está se tornando uma atividade muito forte aqui no Piaj, ocorre diariamente e, com isso, os educadores têm mostrado aos educandos sua importância. Assim as crianças podem conhecer diversos gêneros textuais, escritores e suas obras, valorizar diferentes estilos e apreciar textos de qualidade, previamente selecionados por nós, que compartilha com elas os critérios de sua escolha. (educadora A)

Outra questão levantada pela educadora social A foi a valorização de práticas de leituras regionais. Diante dessa valorização o programa realiza no mês de outubro a Mostra Cultural, onde os educandos apresentam algumas declamações de poemas, cordel, danças e músicas.

Outro fator importante que vivenciei foi a leitura dramatizada, na qual os educadores junto com os educandos liam a história e faziam as interpretações das personagens. Esse momento foi muito

prazeroso, onde pude ver que eles se divertiam com a criação dos personagens. A leitura dramática é a leitura em voz alta de uma obra teatral para o público e exige interpretação por meio de expressões faciais, gestos e entonação. A leitura dramática pode contar com uma direção (como em uma peça teatral), trilha sonora, figurino e até mesmo cenário ou alguns objetos de cena. Pode também ser uma leitura sem outros recursos além das falas dos personagens, marcadas por pessoas diferentes ou diferentes vozes. Os educandos podem estar sentados ou em pé, um ao lado do outro.

Figura 2: Leitura dramatizada



Fonte: Arquivo da autora

Assim, diante das observações realizada no PIAJ, observa-se que este espaço é favorável à leitura, onde os educandos se sentem bem dando continuidade ao seu desenvolvimento conforme avancem nas séries, e tal função requer esforço e dedicação de todos os envolvidos nesse processo de conhecimento. Mas, há o que precisa melhorar neste espaço, no caso, o incentivo maior aos educadores para que possam fazer um maior uso da literatura nas oficinas. **É** importante que o educador seja um leitor ativo e que seu amor e encantamento pelos livros se faça presente nas oficinas e seja um artifício a mais para auxiliar na mediação de educando/livro. Failla (2015, p. 23) argumenta que:

> É preciso gostar de ler para poder ensinar a gostar de ler, mas, é possível despertar o gosto pela literatura e pela formação de alunos leitores, ao mediar ou promover a práticas leitoras lúdicas, desafiadoras e que tragam significado, conhecimento e descobertas para esses alunos, e, também, para o professor.

Em artigo publicado no site da Revista Nova Escola, a pesquisadora Denise Guilherme (2013, p. 03), ressalta que "é preciso que a vivência de uma comunidade de leitores não se restrinja apenas aos alunos, mas possa envolver todas as instâncias educativas da escola". Para as autoras, é necessário que o professor tenha uma formação leitora, conhecer as características de cada obra e identificar o potencial de cada uma, e esta formação pode ser feita juntamente com os alunos, em uma troca constante de saberes e experiências.

Com a leitura deste artigo pude analisar que falta incentivo da instituição Prelazia para a formação continuada dos educadores do PIAJ, torna o trabalho dos mesmos dificultoso, haja visto que muitos deste tiveram pouco contato em sua formação com o mundo literário.

É preciso trabalhar a leitura de diferentes formas a fim de torná-la mais dinâmica para que o educando tome gosto por ler. A utilização de textos diversificados, que cativem os alunos e despertem o interesse deles para a história contada contribui bastante para o desenvolvimento das aptidões leitoras nas crianças. Para Souza (2004, p. 223):

> O professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí

> escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança, adaptando o seu vocabulário, despertando esse educando para o gosto, deixando-o se expressar.

No entanto, um professor não pode iniciar ou incentivar seus alunos no mundo da leitura se ele mesmo não foi iniciado ou foi, de forma escassa. Lajolo (1999, p. 108) afirma que "um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê", ou seja, o educador precisa ter intimidade com os textos, se mostrar fascinado e sempre entusiasmado com as obras literárias, visto que ele será o exemplo para a sua classe, assim quanto mais arrebatado pelo livro o professor se mostrar mais chances terá de cativar seus alunos.

Antes que a criança seja uma leitora ela é uma ouvinte. Assim, um recurso muito válido e que pode atrair a atenção das crianças para os livros é o professor fazer sempre que puder a leitura para elas. Todavia, não é qualquer leitura e nem de qualquer forma. Uma leitura mecânica e apática ao invés de encantar os alunos pode os afastar cada vez mais dos livros, para que isso não aconteça é necessário que o educador embarque e viaje no ritmo de cada história. Abramovich (1997, p. 21) afirma que:

> É bom que quem esteja contando histórias crie todo um clima de envolvimento, de encantamento... Que saiba dar pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais [...].

Uma leitura atropelada que não permita à criança criar e visualizar seus personagens se torna cansativa e confusa. Histórias contadas com uma boa entonação e valorizando cada momento se tornarão mais interessantes e cativantes para os alunos, e permitirá que eles valorizem e absorvam cada momento dela, até depois de acabarem de ouvi-las. Conversar com as crianças a respeito do que acontece na história, saber o que elas pensam sobre e trazer os acontecimentos das histórias para o contexto da criança, tornará esse momento ainda mais agradável.

O educador é a referência máxima para seus educandos, des-

se modo, é através de suas mãos que eles serão conduzidos pelos caminhos da leitura e este deve ser prazeroso, criativo e cheio de aprendizados. Crianças estimuladas a lerem e mais ainda, interpretarem o que lerem e internalizarem os múltiplos significados dessa leitura desde a mais tenra idade serão adultos aptos a desvendarem o mundo e interagir com ele, tomando ciência de sua cidadania e de seu papel na comunidade da qual figura.

Após tudo que foi debatido acerca do tema e observado no PIAJ, fica evidente que a leitura é um instrumento fundamental para a aquisição não só de conhecimento como também para a construção social e cognitiva dos indivíduos e que permite ao homem se comunicar e interagir em sociedade.

A leitura é algo que precisa estar presente na vida das crianças desde muito cedo, antes até de elas nascerem; pois segundo Freire (2001, p. 71) "desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos 'lendo', bem ou mal, o mundo que nos cerca." Martins afirma que "enfim dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo" (MARTINS,1982, p. 14). As relações que os sujeitos constroem ao longo dos anos são importantes para que essa leitura seja feita para além das palavras.

Percebemos que para ambos, a primeira "leitura" que cada criança faz é do meio em que ela está inserida desde os primeiros dias de vida, através das imagens e dos sons e somente posteriormente é que ela será capaz de relacionar o seu mundo com as palavras, textos e livros que ela lerá.

De acordo com minhas observações naquele espaço não escolar, considero que as atividades do PIAJ têm sido relevantes para a formação de leitores críticos e reflexivos, pois os resultados vêm sendo alcançados de forma continua, mas apesar dos esforça embarramos em alguns pontos que precisam ser melhorados como: formação continuada, participação e incentivo da família nas atividades. Podemos concluir que este espaço não escolar tem promovido de maneira diferenciada o acesso aos livros de forma a contribuir com um cenário favorável à formação de sujeitos que incorporem a leitura a sua vida e que venha a gostar de ler, ou atribua importância à leitura de forma prazerosa.

Considerações finais

Esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de refletir acerca das práticas de letramento e leitura e como são desenvolvidos e incentivadas no ambiente não escolar (PIAJ), tendo como base os educadores para que torne o processo de aquisição da leitura algo dinâmico e prazeroso para as crianças.

A investigação demonstrou a importância do letramento e da leitura como ferramenta para a efetivação da cidadania e sua ajuda no sentido de favorecer o educando na aprendizagem de conhecimentos diversos e apropriação de capacidades de linguagem que lhe permitam exercer seu papel na sociedade como cidadão autônomo.

A leitura como instrumento libertador, de aquisição de conhecimento, que desperta e aguça a criatividade, que nos permite ler as palavras e, mais ainda, ler o mundo que nos rodeia e de transformação social deve ser algo sempre debatido e que merece um destaque especial em nossas vidas. É uma prática que deve se dar por prazer e gosto, feita diariamente, pois quanto mais se lê mais se aprende a gostar de ler.

É notório que ler não é um processo fácil ou que se desenvolve de uma hora para a outra, pelo contrário, é algo que requer tempo, paciência e amor. Se tornar um bom leitor, capaz de ler os livros, questioná-los e dialogar com eles é um caminho que deve ser percorrido juntamente com a família, PIAJ, os educadores e os colegas. O incentivo ao hábito da leitura deve estar presente tanto no ambiente familiar, quanto escolar e não escolar, sendo desenvolvido de forma diversa e criativa, para que tenhamos crianças leitoras, capazes de se expressar de forma ampla e satisfatória.

No entanto, aprender a ler não é apenas aprender a decifrar códigos, não é algo que deve ser feito de forma mecânica e sem emoção. Ler é infinitamente mais que isso. É estabelecer laços de amor com os livros e seus personagens, é acolher o texto e ao mesmo tempo se sentir acolhido por ele, é desbravar histórias, é sonhar, viajar sem sair do lugar, conhecer o inimaginável em poucas páginas, é ensinar, é ter dentro de um livro os melhores amigos e todas as esperanças do mundo, é interagir e interpretar o que se lê levando em conta as suas experiências e sua história.

Pode se dizer com esse estudo que a prática de leitura é de extrema importância para a transformação social, pois ler possibilita ao sujeito a compreensão dos discursos utilizados em diferentes camadas da sociedade e é o letramento, em suas diversas manifestações, que abrirá portas para tal conhecimento, ajudando na construção do cidadão e da cidadania. Sendo que o sujeito letrado estará apto a apropriar-se de novos saberes de forma crítica e autônoma para construção de sua história

Com o investimento dos educadores nas práticas de letramento, o educando passa a entender o uso da leitura em várias esferas da sociedade e por que precisa aprender a ler. Desta forma, o processo para a aquisição desta habilidade se torna significativo, deixando de ser vago e dispensável para se tornar prazeroso e necessário. Diferente fato ocorre quando a alfabetização se caracteriza de forma descontextualizada e sem práticas de letramento.

Concebendo o letramento, não como um método e, sim, como prática de ensino, teremos um novo foco na alfabetização voltada à leitura de mundo necessária e utilizada pela criança dentro e fora da escola, podendo afirmar que a instituição cumpriu o seu papel no que diz respeito ao aprendizado da leitura pelos alunos

Em relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura percebeu-se que é de suma importância propiciar o acesso aos vários gêneros textuais sem esquecer da intervenção pedagógica de modo a possibilitar o progresso dos educandos. Através deste trabalho, pode-se observar que as atividades que maximizam o aprendizado da leitura são aquelas que englobam o ser humano plenamente abarcando suas emoções, respeitando a sua forma de se expressar, sua linguagem e sua cultura, o que propicia o seu progresso pessoal. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no PIAJ oportunizaram a ampliação da visão do educador para os demais aspectos a serem percebidos e observados nas oficinas.

Não se pode negar, que assim como em toda e qualquer forma de organização e/ou instituição seja ela no âmbito escolar formal ou não formal, há agravantes, e estão sujeitos a dificuldades e desafios a serem vencidos, tais como a falta de segurança, a falta de voluntários, a ausência das famílias nas atividades do programa, entre outros citados no corpo do trabalho. Nesse contexto, é relevante considerar que as práticas educativas desenvolvidas no programa PIAJ surtem efeitos positivos, pois apesar de suas li-

mitações conseguem superar as demandas impostas pelo público atendido, pois na medida em que seus educandos constroem sua própria formação, com base num processo social, isso implica diretamente no desenvolvimento e na emancipação desses sujeitos.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. *In*: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (org.). *Direitos humanos e...* São Paulo: Comissão Justiça e Paz; Brasiliense, 1989.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, P. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FAILLA, Zoara. A formação do professor para a formação de leitores. *Revista Língua e Literatura*. V. 17, n. 30, p. 1-338, dez. 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GUILHERME, D. *Desafios da formação de leitores na escola*. São Paulo, 2013. Disponível em: http://novaescola.org.br/conteudo/573/desafios-da-formacao-de-leitores-na-escola. Acessado em: 27 ago. 2019

KLEIMAN, Ângela. Leitura e práticas disciplinares. In: coletânea de

textos didáticos. Componente curricular leitura e elaboração de textos. Curso de pedagogia em serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

_____. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, ÂNGELA. *Texto e leitor*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 192 p.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura*: História e Sociedade. São Paulo: FDE, 1988. (Série Idéias; 5). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_l.php?=001. Acesso em: 10 jun. 2010.



3

Trabalho docente e ensino de leitura na Educação Básica: a compreensão e interpretação textual em questão

Edivaldo Trindade Marques
Doriedson do Socorro Rodrigues

Resumo

Neste artigo, problematizamos o ensino e aprendizagem de leitura a partir de processos de compreensão e interpretação de texto, tomando a realidade educacional de uma turma de 6.º Ano da Amazônia paraense, presente na Vila de Curuçambaba, município de Cametá, Pará. Trata-se de investigação que analisou fatores que favorecem ou não os processos de compreensão e interpretação textual. Para tanto, verificamos práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de leitura, em termos de metodologias e procedimentos de ensino. Teoricamente, autores como Kleiman (1996), Smith (1989), Dell'Isola (2011), Dascal (2006), Vieira (2004), Freire (2008), Rocco (2013), Martins (1984), Chartier (2007) e Santos e Souza (2005) favoreceram reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura quanto à compreensão e interpretação. É pesquisa qualitativa, tomando a análise de cadernos de discentes, focando o conteúdo de atividades de leitura em uma turma de 6.º Ano do Ensino Fundamental. Como resultados, observamos, a partir de cadernos de discentes de 6.º Ano, no primeiro semestre de 2019, atividades voltadas para análise linguística, sem relação com leitura como compreensão e interpretação textual, muito menos atividades de produção textual, que poderiam promover processos de compreensão e interpretação de texto, em prol da elaboração de outros textos. Quando houve a compreensão, foi silenciadora quanto à possibilidade de autonomia discente, focando em atividades de múltipla escolha.

Palavras-chave

Leitura. Compreensão. Interpretação. Trabalho Docente. Educação Básica.

Introdução

Neste trabalho, problematizamos o ensino e aprendizagem de leitura em termos de compreensão e interpretação de texto, analisando fatores que favorecem ou não a prática de leitura voltada para o desenvolvimento dessas duas habilidades leitoras, tomando práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma de 6.º Ano, presente na Vila de Curuçambaba, município de Cametá, Pará.

Trata-se de pesquisa que resulta de interesse enquanto professor da Educação Básica, formado em Letras, no sentido de compreender como discentes, em seus processos formativos no contexto escolar, são conduzidos a compreenderem e interpretarem textos, a partir do trabalho docente, partindo-se do pressuposto, dada a vivência em contexto de sala de aula[1], de dificuldades que discentes possuem para interpretar e compreender variados gêneros textuais, diante do que temos nos indagado, enquanto professor: O que fazer? Que metodologias poderiam superar dificuldades quanto à interpretação e compreensão de textos, no interior de diferentes disciplinas, para além das aulas de Língua Portuguesa?

A partir de experiências como professor da Educação Básica, por outro lado, entendemos que o domínio da leitura é importante para a formação do indivíduo em sociedade, dadas diferentes necessidades por ela impostas, para o que se impõe ultrapassar a simples decodificação, em prol da interpretação e compreensão, a partir de uma perspectiva pragmática de relação entre texto e realidade sócio-cultural-situacional, considerando-se, para tanto,

[1] O Professor Edivaldo Trindade Marques atua há vários anos na Educação Básica, município de Cametá, Escola Santa Maria do Maracu (Zona Ribeirinha de Cametá), na modalidade de 1.º ao 5.º Ano do Ensino Fundamental. As considerações sobre a Educação Básica partem de suas experiências no ensino de leitura e escrita. Sua formação, em termos de graduação, resulta do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

fatores linguísticos, psicolinguísticos, cognitivos, semânticos, conforme exposto por Orlandi (1995):

O sujeito leitor é quem, em sua preexistência, se torna produtor da interpretação do texto, ao mesmo tempo em que, coloca-se como contemporâneo a ele, produzindo leitura, especificamente de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento de um eu-aqui-e-agora, relacionando-se com ele sem perder sua originalidade (ORLANDI, 1995, p. 18)

Com base em Orlandi (1995), trata-se de uma perspectiva formativa que tende a favorecer um sujeito leitor produtor de sentidos a partir de um texto, integrando experiências vividas ao disposto na materialidade textual, de modo a construir significações que lhe permitam atuar no mundo, em diferentes dimensões da existência humana, em prol da transformação social, como expõe Lajolo (1996, p. 28):

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aquele que forma leitores-alfabetizadores, professores, bibliotecários desempenha um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de condição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamentos da realidade em que o leitor se insere.

Assumimos, então, que o domínio da leitura, em termos de interpretação e compreensão das materialidades discursivas que os textos engendram, é um ato político, como expõe Lajolo (1996), no sentido de permitir a homens e mulheres aturem na realidade sócio-histórica, em oposição a formas de dominação, sejam elas culturais, políticas, econômicas, sociais, que forjam discursos fundadores em prol interesses de manutenção de uma ordem opressora.

Metodologicamente, o espaço empírico de nossa investigação tomou uma Escola da Educação Básica da Vila de Curuçambaba, município de Cametá, observando uma turma de 6.º Ano, denominada metaforicamente como *Escola da Práxis de Leitura*. Trata-se de escola cujo prédio foi inaugurado há três anos (considerando o ano de 2019), possuindo 8 salas de aula, 6 banheiros, sala de computação (sem funcionamento — ano de 2019), sala de professores,

secretaria e sala bibliotecária. Atualmente, 2019, a escola contava com 323 alunos matriculados nas modalidades de 6.º ao 9.º Ano do Ensino Fundamental, sendo 60% dos discentes moradores locais (oriundos da própria Vila) e 40% de localidades do Distrito de Curuçambaba, compreendendo zona ribeirinha e setor de estradas. Trata-se de escola que, em 2019, nesse território, trabalhava com as modalidades citadas, sendo a única com essa especificidade.

Como pesquisa qualitativa, nossas análises tomaram cadernos de discentes como materialidades para se indagar como se manifestam, a partir do trabalho docente, os processos de ensino de leitura, enquanto compreensão e interpretação de texto, focando em questões: como são motivados os discentes para o ato de ler?; como o processo de aquisição leitora está sendo aplicada pela metodologia do professor? como o ensino do texto está sendo trabalhado em sala de aula, para que o discente compreenda e interprete a função do texto?

Teoricamente, quanto a referenciais sobre leitura e processos de construção de sentido, em termos de interpretação e compreensão de texto, tomamos autores como Kleiman (1996), Smith (1989), Dell'Isola (2011), Dascal (2006), Vieira (2004), Freire (2008), Rocco (2013), Martins (1984) e Santos e Souza (2005), dentre outros.

Em termos de estrutura, este trabalho apresenta introdução e considerações finais, além de uma seção em que discutimos a leitura enquanto processo de compreensão e interpretação de texto. Numa segunda seção, tratamos sobre como o estado brasileiro tem contribuído no processo de aquisição leitora nos espaços escolares. Na terceira seção, expomos resultados da investigação, a partir da análise de cadernos de discentes, com foco em atividades de leitura.

Leitura e Processos de Compreensão e Interpretação de Texto

A leitura enquanto forma de se apropriar de significados construídos por homens e mulheres, a partir de diferentes interesses, quer para a emancipação humana ou para a manutenção de uma ordem opressora, perpassa pelo entendimento da linguagem como processo emancipatório, em que o homem, ao se constituir por ela,

distingue-se de outros seres, tendo uma intenção de se comunicar e atuar na realidade sócio-histórica-cultural.

Portanto, o ato de ler não pode estar desvinculada dessa compreensão mais ampla da linguagem, enquanto perspectiva de mediação entre os homens e outros elementos da natureza, a partir de processos de interação, a fim de, por meio de textos, produzir *sentidos desejados em situações diversas de interação social*, como nos expõe Travalia (2004, p. 209):

> A capacidade ou habilidade de usar a linguagem de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentidos desejados em cada situação de interação para se comunicar como outro.

Para tanto, há de se considerar que, nesse processo de construção de sentidos, importante ação recai sobre a necessidade de se integrarem as experiências dos sujeitos, fruto de suas materialidades históricas, aos dispostos nas materialidades discursivas presentes nos textos, como nos aponta Kleiman (1989, p. 4):

> A leitura envolve tanto os conhecimentos prévios do leitor quanto os sentidos por ele construídos por meio do texto, em uma atividade cognitiva fundamentalmente construtiva. Daí a concepção segundo a qual o ato de ler é interagir com o texto.

Do exposto, pois, consideramos que o processo de leitura perpassa por diferentes concepções de sentido e significado, a partir do contato com a realidade cultural dos discentes em mediação com o texto, sendo importante o espaço escolar articular essas duas materialidades pedagógicas nos processos formativos, de modo a favorecer o surgimento de um leitor crítico, levando-se em consideração, em prol compreensão, fatores linguísticos, psicolinguísticos cognitivos, semânticos e pragmáticos (contexto social, cultural e situacional), conforme Smith (1989, p. 110)

> A compreensão é a base, não a consequência da leitura, levando em conta os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais, relacionados não só à leitura, mas ao pensamento e a aprendizagem em geral, para se depreender o funcionamento da leitura.

Trata-se de uma perspectiva teórica de leitura que pressupõe os conhecimentos prévios, enciclopédicos e de mundo dos leitores, em interação com a materialidade sociocultural dos textos, em suas diferentes funcionalidades na sociedade, que corroboram para que o leitor/ouvinte extrapole o texto, de modo a interpretar os significados ali presentes, preenchendo os vazios do texto, de acordo com suas experiências de leitura anterior. Assim, na leitura, estão envolvidos elementos linguísticos, como letras, sílabas, palavras, estruturas e preposições, bem como as expectativas do leitor que interage com o texto, produzindo inferências, significados, sentidos, conforme salienta Dell'Isola (2011, p. 25):

> Uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimento adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os "vazios" textuais. O leitor traz para o inferenciais determinadas por contextos psicólogo, social, cultural, situacional, entre outros.

É perspectiva teórica de leitura que pressupõe entender a compreensão como o processo de condução do leitor a construir significados a partir desses vazios de que nos fala Dell'Isola (2011), em que, da parte do autor, dadas suas intenções com o texto, em que pretendeu dizer/escrever o que disse, da forma como disse e teve um porquê dizer o que disse, o leitor vai buscando construir a teia desses interditos, produzindo inferências sobre a produção do autor/falante. Dessa forma, a compreensão é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais, de acordo com Marcuschi (2008), em que o leitor busca captar as intenções do texto, enquanto a interpretação favorece a construção de sentidos.

Cabe destacar ainda que a *compreensão envolve esquemas cognitivos internalizados*, o que exige muito mais do que externalizar linguisticamente o que se entendeu de determinado conteúdo, como afirma Marcuschi (2008, p. 230):

> A compreensão envolve esquemas cognitivos internalizados, o que se entende de determinado conteúdo, pois não há necessariamente simetria entre a compreensão e a produção da fala/escrita. Outrossim, a compreensão não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de

> inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

É um entendimento de leitura que pressupõe interligar fatores pragmáticos e semânticos, como destaca Dascal (2006), para o qual, "[...] para se formular uma teoria da compreensão, estariam envolvidos fatores pragmáticos e semânticos, sendo pragmática e semântica níveis analíticos interativos" (DASCAL, 2006, p. 34), em que a interpretação implica também inferências, considerando o contexto situacional e as intenções comunicativas, enquanto que a compreensão, de acordo também com Dascal (2006, p. 35):

> [...] é um processo ou estado mais oculto do que explícito, por isso há muitos estudos empíricos que levantam sérias questões metodológicas acerca de sua definição. Além disso, o autor aponta algumas estratégias necessárias à compreensão, quase todas contendo uma ou mais estruturas cognitivas.

Para a leitura enquanto compreensão, o leitor busca as informações presentes na superficialidade do texto, de modo a construir intepretações, significados, sentidos daí decorrentes, devendo o processo formativo escolar priorizar o desenvolvimento dessas duas habilidades leitoras aos jovens e crianças da Educação Básica, a partir do contato com gêneros textuais diversos.

Escola, docentes e contexto sociofamiliar dos discentes e a formação do sujeito leitor

Neste trabalho, a problematização da leitura enquanto processos de compreensão e interpretação decorre de uma perspectiva pedagógica de construção de ações em prol da formação do sujeito leitor, capaz de atuar sobre a realidade, a partir de diferentes interações com materialidades textuais.

Para tanto, consideramos a necessidade de construção de um conjunto de experiências sobre o mundo e com o mundo, em moldes freireanos (FREIRE, 2008), de modo a favorecerem o arcabouço sócio-cultural que permite ao sujeito leitor mediações com textos em suas diferentes funcionalidades, para a construção de interpretações, a partir de processos de compreensão, muito podendo contribuir para isso o papel desempenhado por família, escola, em seu sentido amplo, e docentes, embora reconheçamos que

intensas desigualdades sociais a que estão submetidos os trabalhadores e trabalhadoras não têm permitido ao contexto sócio-familiar uma maior participação na constituição do sujeito leitor, muito devendo a escola atuar nessa perspectiva.

Contudo, embora reconheçamos a situação vivida pela classe trabalhadora, entendemos que, em condições adequadas — e até, contraditoriamente, em situações adversas, dado o movimento histórico de luta de homens e mulheres a favor da vida em diferentes dimensões –, a família pode desempenhar processo importante na construção do sujeito leitor, a partir da relação desse sujeito com a escuta de textos em formas lúdicas, por exemplo, como histórias e canções, observando ilustrações e outras fontes existentes, permitindo que a criança entre no mundo letrado, sendo essa relação de convivência levada por toda vida, conforme salienta Vieira (2004, p. 4):

> Sendo, portanto, uma miniatura da sociedade, a família se fortalece e como espaço privado de vivência, e é nesse interior do novo modelo familiar que o gosto pela leitura se intensifica. O gosto pela leitura se constitui em atividade adequada a esse contexto de privacidade doméstica.

Trata-se, contudo, de uma perspectiva familiar a que muitos homens e mulheres não têm condições de propiciar de forma plena, dadas as desigualdades sociais, como já exposto, quando o trabalho, em sua dimensão opressora, impõe os tempos-espaços que não têm permitido esse desenvolvimento de um "gosto pela leitura", contra o que preferimos a categoria desenvolvimento de "práticas de leitura", posto a leitura decorrer dos movimentos histórico-culturais produzidos por homens e mulheres. Não se pode, entretanto, deixar de considerar que, em termos ideais, o contexto familiar exerce papel importante no desenvolvimento da leitura.

Por sua vez, a escola tem sido um lugar de apropriação do conhecimento, construindo-se espaço privilegiado de descobertas, de construção de conhecimento, da relação com o outro, e, sobretudo, da promoção do homem e da mulher, para o que se torna importante sua defesa enquanto pública, gratuita e com qualidade social, de maneira que, em termos de leitura, crianças, jovens e adultos possam ter acesso ao ato de ler, como sujeitos leitores, tanto na esfera da compreensão como da interpretação de textos.

Assim, é importante cada vez mais fazermos da escola um ambiente que incentive os alunos à prática da leitura, com metodologias que auxiliem a constituir alunos/leitores e críticos, como salienta Lerner (2002, p. 17):

> O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações.

Com base em Lerner (2002), entendemos a importância da escola no processo de ensino e aprendizagem de leitura, quando se compreende o ensino como objeto de formação. Se assim não for, o espaço escolar torna-se um ambiente desmotivador por não corresponder à expectativa de muitos que ali frequentam: ambiente desconfortável por falta de estrutura, materiais didáticos distantes da realidade dos discentes, metodologia desfavorável à compreensão do que se ensina, etc. A caracterização mencionada desfavorece o processo de ensino e aprendizagem leitora, para o que se impõem a luta a favor da escola pública com qualidade social referenciada a partir dos interesses de homens e mulheres trabalhadores/trabalhadoras, para que, segundo Rocco (2013), trabalhe-se com diferentes interfaces, dadas inúmeras funcionalidades textuais.

A escola, sem dúvida, trabalha com muitas das interfaces. Há o ler que prioritariamente se detêm na busca de informação. Há o ler cuja natureza é puramente funcional. E há o ler do produto ficcional — que deveria ser fonte de grande prazer para os estudantes, mas que, ao contrário, acaba por se construir em desagradável exercício de coerção, extemporaneidade que vêm marcando boa parte de nosso sistema escolar. E é nesse mesmo momento que se anulam as possibilidades de fruição da leitura. (ROCCO, 2013, p. 42).

Trata-se, assim, de se oportunizar no ambiente escola a leitura em seu sentido pleno, no sentido de se ler diversidades de textos, mas opondo-se a práticas pedagógicas coercitivas, silenciadoras da constituição do sujeito leitor, como aponta Rocco (2013), devendo a escola começar com textos decorrentes das necessidades e envolvimento dos discentes, despertando prazer no momento da leitura, sem atrelar isso a processos avaliativos tradicionais, voltados para

sanções, mas que sirvam para o acompanhamento do processo de crescimento-leitor dos aprendizes, de modo a se evitar o que salienta Rocco (2013, p. 42):

> E é nessa hora que tal escola perde qualquer razão, caminha sem rumo, às cegas, construindo, em vez de aprendizagem efetiva, um campo de tensões e conseguindo a triste façanha, sobretudo no que concerne à leitura, de abolir e castrar momentaneamente, entre os alunos, aquela atividade dialógica fundamental que define a natureza humana.

É importante, pois, que a escola se constitua cada vez mais espaço de ampliação das qualidades leitoras dos aprendizes, para o que o trabalho docente é também crucial, dela fazendo parte e a constituindo, como mediador da relação discentes, mundo, textos, compreensões e interpretações, favorecendo o desenvolvimento de materialidades cognitivas, emocionais, sensoriais e culturais entre os discentes, em prol da leitura, conforme expõe Martins (1984, p. 34):

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

Trata-se de uma perspectiva de trabalho docente em se assume o papel de mediação, de fato, selecionando textos, criando práticas pedagógicas que contribuam para os discentes compreenderem e interpretarem os textos, como afirma Antunes (2001, p. 12):

> [...] caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de intenções em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes.

Portanto, o papel do professor é fazer a mediação entre o texto e o leitor para a prática de leitura, potencializando aulas como estratégias de ensino "[...] adequadas para que seus alunos tenham acesso a uma cultura de letramento diversificada [...]" (BORTONI-RICARDO et al., 2012). Essas estratégias de ensino, contudo, não

podem ficar restritas às aulas de português, nem apenas a textos dessas disciplinas, para o que o entendimento das categorias compreensão e interpretação são importantes, de modo que docentes de diferentes disciplinas possam orientar seus discentes a lerem textos a ela ligados, sabendo inferir informações textuais e construir significados, sentidos — interpretar e compreender.

Cadernos e Atividades de Leitura: entre interpretações e compreensões

Para a realização das análises presentes nesta seção, tomamos os conteúdos sobre práticas de leitura realizadas em uma turma de 6.º Ano do Ensino Fundamental, considerando um dos instrumentos mediadores desse processo, o caderno do aluno, sendo um dos meios de registros das atividades em sala de aula que se fazem presente do espaço escolar.

Nessa perspectiva, consideramos o caderno escolar como um dos materiais pedagógicos mais utilizados na escola, nele sendo registradas marcas do processo de ensino e aprendizagem, como afirma Chartier (2007, p. 13):

> O caderno fornece "testemunhas insubstituíveis a respeito dos exercício escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto da sala de aula" e, portanto, possibilita-nos compreender os processos históricos e pedagógico do cotidiano escolar.

Trata-se de uma perspectiva metodológica, de acordo com Santos e Souza (2005), que compreende os cadernos como o espaço da história de processos de ensino e de aprendizagem, fornecendo indícios dos percursos formativos, de metodologias, avaliações e procedimentos de ensino adotados.

Os cadernos imprimem "características à dinâmica escolar. Possibilitam o acompanhamento e o controle do desenvolvimento e da aprendizagem de um aluno, o registro de informações quanto aos conteúdos ensinados". Portanto, é considerados fonte importante tanto para o professor quanto para o pesquisador, pois expões aquilo que o aluno fez e o que não fez, de que forma foi feito e quais foram os erros e os acertos. Possibilitam ao pesquisador examinar conteúdos, métodos, avaliações que, em conjunto com outras fontes, expressam o cotidiano escolar (SANTOS; SOUZA,

2005, p. 302).

É a partir dos cadernos, observados no primeiros semestre de 2019, portanto, que buscamos entender os processos de ensino de leitura, em termos de compreensão e interpretação, de modo a se entender *o que no aluno fez e o que não fez, de forma foi feito e quais foram os erros e os acertos, examinando conteúdos, métodos e avaliações, quanto ao universo do ensino de leitura em uma turma de 6.º Ano*.

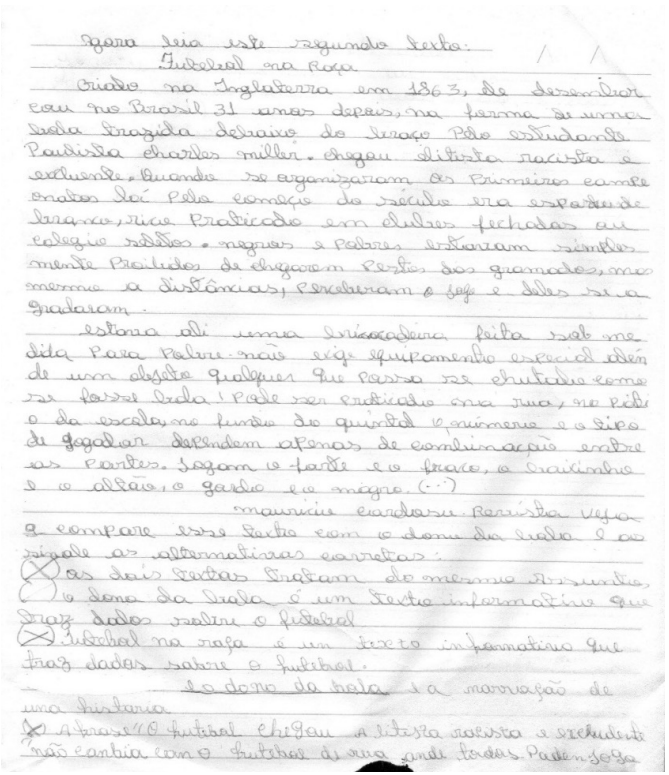
A leitura nos registros do caderno

No percurso de nossa análise foram encontradas várias atividades com características semelhantes e também distintas, dentre as quais podemos elencar: atividades de compreensão leitora, análise linguística e produção textual oral/escrita.

Assim, salientamos que das informações coletadas, 10 foram atividades de compreensão leitora, com elementos que configuram atividades de leitura enquanto decodificação, no sentido de inferir informações do texto, com atividades do tipo de múltipla escolha, em que se diminuem as possibilidades de os discentes entrarem mais em contato com o texto, posto que já são orientados a pensar a partir de respostas antecipadas.

Com base na Imagem 1, destacamos que os elementos inferidos nesse exemplo ilustram a natureza da maioria das atividades de compreensão leitora encontradas durante a nossa análise, não havendo atividades voltadas para a prática de compreensão no sentido contextual do ensino com o texto, em desfavor de uma preocupação com a compreensão formativa do aluno, em termos de envolvimento com a busca no texto, entre erros e acertos. Para Marcuschi (2008) e Dascal (2006), a compreensão leitora está ligada à capacidade de se interpretar, atribuir sentido e alcançar a clareza sobre as informações que aquele conjunto de ideias é apresentado ao interlocutor. Do exposto, embora seja importante o desenvolvimento dessa habilidade, há de se questionar se atividades de múltipla escolha são mais adequadas, posto que silenciam possobilidades de compreensão, em termos de busca de informações. Não menos importante está o fato de que somente atividades de compreensão leitora, desligadas de avanços para a interpretação, tendem a não corroborar com a formação de um sujeito leitor pleno.

Imagem 1: Atividade de compreensão leitora



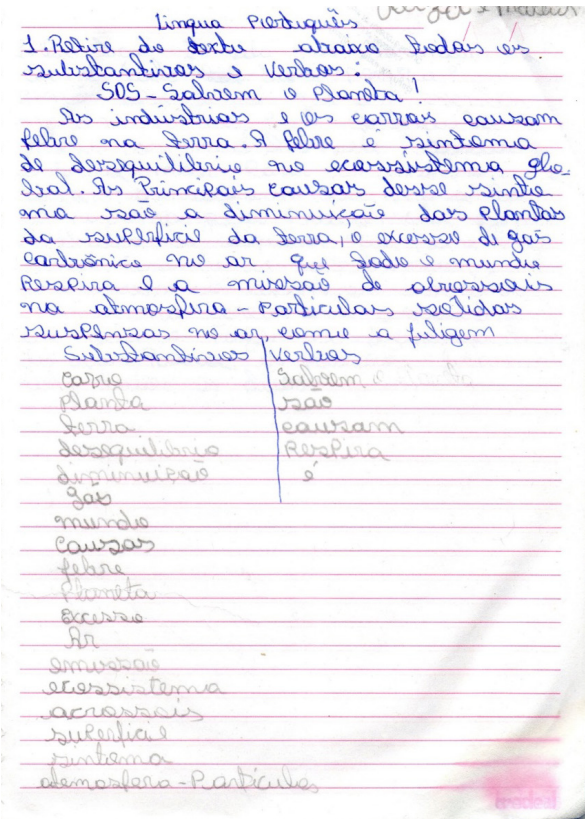
Por outro lado, observamos atividades de leitura com foco na análise linguística, enquanto perspectiva metodológica de trabalho com textos: foram encontradas 32 atividades com as mesmas características, o que evidencia um trabalho de leitura voltado para o domínio de uma metalinguagem gramatical, em que a compreensão em sua forma mais restrita é o foco, aumentando em muito a distância para um trabalho com atividades de interpretação textual, construção de significados, de sentidos. Isto posto, de acordo com Kleiman (2004, p. 56):

> Se o aluno é capaz de decodificar o texto escrito, se ele é capaz de utilizar a informação sintática do texto na leitura, e se, as demais, ele já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão do texto escrito são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura, A prática mencionada, a utilização do texto como pretexto

> na aula de gramática, certamente contribui para a formação de estratégias de leitura inadequadas, pela ênfase que coloca nos aspectos sequenciais e distribucionais dos elementos linguísticos do texto, justamente aqueles elementos que não são constitutivos do texto enquanto unidade de significado.

Trata-se de um entendimento da análise linguística, como prática pedagógica docente, como um dos eixos do ensino da Língua Portuguesa, que visa a estudos e reflexões acerca da linguagem, mas sem conexão com processos de compreensão de texto, em prol de processos de interpretação, como se observa na Imagem 2, em que os discentes são conduzidos a retirar do textos determinada classe gramatical, de onde se deduz a condução de atividades de ensino desligadas da construção de um sujeito leitor que compreenda um texto e construa interpretações.

Imagem 2: Atividade de análise linguística



Como base nessa atividade, temos um modelo de ensino que perdura nas nossas escolas atualmente, não desmerecendo o trabalho com a gramática; mas ensinar gramática só para cumprir o currículo das disciplinas não satisfaz a necessidade de criar no aluno motivação para ato de ler. É necessário que nesse momento o professor crie estímulos, práticas pedagógicas com a leitura como foco.

Por outro lado, em nossas análises não encontramos atividades que contemplassem descritores avaliativos de produção textual tanto oral quanto escrita, posto que ambos se relacionam, agregando conhecimento nas diversas esferas dos gêneros textuais escritos, desde a esfera literária, midiática, escolar, dentre outras. O gráfico a seguir ilustra a totalidade das atividades encontradas:

Quadro 1: As atividades encontradas nos cadernos

Descritores	Atividades	Concepção leitora como interpretação e compreensão
Compreensão leitora	10	Compreensão silenciadora de construção de inferências autônomas pelos discentes
Análise linguística	32	Sem compreensão e interpretação
Produção textual	0	0

No quadro 1, ilustramos o quantitativo das atividades encontradas nos cadernos: foram catalogadas um total de 42 atividades, sendo 32 de análise linguística (questões de gramática) e 10 de compreensão leitora.

Não encontramos atividades de produção textual, no interior das atividades propostas para o primeiro semestre de 2019, para a turma de 6.º Ano, a partir da análise dos cadernos, o que nos leva a considerar que atividades de produção textual, geradas a partir do contato com outros textos, como possibilidade de compreensão e interpretação, não são a tônica nas aulas desenvolvidas junto a essa turma. É possível, contudo, que o exame dos cadernos a partir do segundo semestre revelassem outra materialidade, quando ao trabalho com a produção textual.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura quanto à compreensão e interpretação de texto, a partir de cadernos e com base nos apontamentos das seções destacadas neste trabalho, pode-se concluir que muitos aspectos envolvidos no processo de aquisição de leitura devem ser levados em consideração quanto a seu ensino e a sua avalição, como a necessidade de focar o estudo do texto em prol de processos de leitura e não como pretexto para o ensino análise linguística.

Por outro lado, observa-se a compreensão presente nas práticas de ensino, com atividades ainda focadas em múltipla escolha, sem mobilizar os discentes para um contato com o texto, buscando respostas para além do preconizado pela mediação estabelecida pelo professor.

Entendemos, por outro lado, em prol de processos de compreensão de textos, que se de propor ao discente a descoberta no texto das informações que compete à compreensão do conteúdo, com sua leitura de mundo, de modo a se favorecer a interpretação. Nossas análises indicam que ainda o texto não tem outras finalidades além das atividades gramaticais propostas, o que favorece a compreensão contextual do texto.

Entendemos ainda que o espaço escolar deva favorecer a leitura, em prol da formação de uma consciência crítica do aluno sobre a língua, proporcionando condições para que sua leitura se torne competente e que ele desenvolva autonomia nos processos de construção do pensamento-significado-sentido, aprendendo a gerir seu conhecimento, suas interpretações. Assim, a partir da compreensão efetiva do texto, há uma real ampliação de esquemas cognitivos e linguísticos, maior relação entre conceitos internalizados e o desenvolvimento de possibilidades críticas consistentes por parte do aluno.

Referências

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em Sala de Aula*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORTONIRICARDO, Stella Maris et al. *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.16, n. 32, p. 13-33, 2007.

_____. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura*: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes. 1989.

_____. *Oficina de leitura teoria e prática*. 4. ed., Campinas. SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *In*: _____. *Em aberto livro didático e qualidade de ensino*. Brasília, ano 16, n. 69. 1996.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Discurso e Leitura*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

SANTOS, Anabela A. C.; SOUZA, Marilene P. R. de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? *Psi-*

cologia escolar e educacional, v. 9, n.2, p. 291-302, dez.2005. Disponível em: http://www.bv.fapesp.br/pt/ producaocientifica/7244/cadernos-escolares-registra-contexto.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura*: uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler. São Paulo: Cortês, 1989.

TRAVALIA, Luiz Carlos. *Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez. 2004.

VIEIRA, Letícia Alves. *Formação do leitor*: a família em questão. [s.l.], 2004.



4

Trabalho docente no ensino de leitura em séries iniciais da Educação Básica: a contradição ensino repetitivo e transgressão em uma Comunidade Quilombola no município de Mocajuba-Pará

Benedito Junior Rocha Pantoja
Doriedson do Socorro Rodrigues

Resumo

Neste trabalho, problematizamos os processos de ensino leitura junto a crianças das séries iniciais, em prol da construção de sentido, considerando a realidade sócio-histórico-cultural da Comunidade Quilombola São José do Icatu. A pesquisa tomou como campo empírico o trabalho docente realizado nessa Comunidade, a partir da Escola Municipal Artur Igreja, município de Mocajuba-Pará. Trata-se de pesquisa qualitativa, considerando as experiências socioeducativas vivenciadas por professores e discentes nesse território, a partir do disposto por Minayo (2001). Foram entrevistados dois docentes, por meio da entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987), sendo também analisados cadernos de alunos, no que diz respeito a atividades de leitura. Teoricamente, autores como Cagliari (1996, 2009), Soares (1997), Bakhtin (2006) e Vygotsky (1984, 2010) subsidiaram as análises sobre os processos de ensino de leitura. Os resultados da investigação ratificam que por meio do outro e do mundo, no contexto da Comunidade Quilombola São José do Icatu, aprende-se a ler, enquanto construção de sentido, embora ainda se observe a prevalência do ensino da escrita dissociado da leitura. Como transgressão a essa dissociação, práticas de leitura são relacionadas à vida da comunidade, inter-relacionando a musicalidade das atividades culturais e as manifestações de trabalho com atividades da escola, aos conteúdos de língua portuguesa. Trata-se de práticas de ensino que se apresentam como resistências a modelos de ensino de leitura que focam a decodificação, desconsiderando a cultura e os processos de trabalho de comunidades quilombolas, como a que apresentamos neste trabalho.

Palavras-chave

Leitura. Transgressão. Educação-Escolar. Comunidade Quilombola. Trabalho-Cultura.

"Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar." (SOLÉ, 1998, p. 52)

A aprendizagem da leitura, enquanto construção de sentidos, de significados, é um dos objetivos importantes do ensino sistematizado às crianças até oito anos, embora a realidade possa evidenciar que estudantes, ao término do ciclo (faixa etária de seis anos a oito anos), não estejam alcançando em sua integridade essa aprendizagem[1], sendo muitos os fatores a favorecer tal situação, como falta de alimentação e transporte escolar, considerando o contexto de comunidades quilombolas, falta de livros e bibliotecas públicas, dentre outros.

Isto posto, destacamos que a investigação que consubstancia a presente exposição problematiza o ensino de leitura, nos anos iniciais, enquanto construção de sentido, de significados, considerando que a dificuldade de aprendizagem nessa perspectiva possa resultar de uma lacuna entre a teoria e a prática dos professores, pautada em paradigmas conservadores de métodos conteudistas, fragmentados e repetitivos, em oposição à transgressão[2] para outras formas de ensino, que inter-relacionem o ensino com a vida dos estudantes, levando-os à construção de aprendizagens dada a relação com suas necessidades, realidades culturais e de trabalho.

[1] Destacamos que considerações como as que apontamos nesta seção, introdução, decorrem das experiências docentes vividas como professor da Educação Básica, a partir do trabalho docente de Benedito Júnior Rocha Pantoja.

[2] De acordo com Hage (2014), a transgressão refere-se a mudanças que possam ser efetivadas, provocando desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devendo *transgredir* a constituição identitária que configura as escolas rurais sob uma perspectiva urbanocêntrica; ou seja, deve-se romper, superar, transcender ao *paradigma seriado urbano de ensino* (HAGE, 2014, p. 1176).

Em termos de problema de investigação, indagamos: Como professores, na Comunidade Quilombola São José do Icatu, Mocajuba-Pará, Escola Municipal Artur Igreja, desenvolvem o ensino de leitura junto a crianças das séries iniciais, para além de processos de decodificação, em prol da construção de sentido?

Metodologicamente, nossas análises tomaram o trabalho docente com o ensino de leitura, a partir de entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) realizada junto a dois professores[3] da Educação Básica, séries iniciais, que atuam na Escola Municipal Artur Igreja, Comunidade Quilombola São José de Icatu[4], município de Mocajuba-Pará. Também destacamos que foram observados cadernos dos discentes, com foco nas atividades de leitura desenvolvidas, tratando-se de pesquisa qualitativa, nos moldes propostos por Minayo (2001). Teoricamente, em termos de leitura, tomamos autores como Cagliari (1996, 2009), Soares (1997), Bakhtin (2006), Vygotsky (1984, 2010), dentre outros.

Registramos ainda que a investigação aqui exposta resulta, enquanto docente da Educação Básica e natural da Comunidade Quilombola de Tambaí-Açu[5], de inquietação de como aprendemos a ler, dada a observação que realizamos sobre pais e mães dessa comunidade, que sempre alegavam que os filhos tinham dificuldade para aprender a ler. Foi aí que iniciaram as primeiras indagações: Como isso acontece, já que o professor está na escola com as crianças ao menos cinco dias da semana?

Dessas primeiras inquietações, fomos ampliando as reflexões sobre o ensino de leitura junto às crianças, a partir da experiência formativa na Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, e também em decorrência das observações sobre as intervenções do Estado em

[3] Um professor alfabetizador do primeiro ano das séries iniciais; um professor da Educação Infantil, no ano de transição para o primeiro ano, ou seja, educação infantil, faixa etária de 5 anos de idade.

[4] Nessa comunidade, o professor Benedito Junior Rocha Pantoja atua como docente, junto à Educação Básica.

[5] A discursividade aqui presente, no tocante às comunidades quilombolas e de contexto de sala de aula, resulta das experiências Professor Benedito Junior Rocha Pantoja. Outrossim, registre-se que a Comunidade Quilombola de Tambaí-Açu, onde o referido docente nasceu, faz parte de um conjunto de comunidades quilombolas de Mocajuba, Pará, a exemplo também da Comunidade Quilombola São José do Icatu, de onde resultam as análises presentes neste artigo.

termos de adequar a prática dos professores a programas de governo, como o PACTO pela Alfabetização da Idade Certa.

Enquanto docente da Educação Básica, por exemplo, observávamos que, embora projetos como o PACTO, muitos estudantes chegavam ainda ao final do ciclo de alfabetização na idade certa necessitando de habilidades de leitura enquanto construção de sentido, não raro ficando numa reprodução, na escrita, das palavras de nossa língua com certos símbolos de sinais gráficos, transcrevendo os sons da linguagem falada, conforme Cunha e Cintra (2012, p. 77).

Não menos importante está o fato de que a finalização do Curso de Letras nos possibilitou a docência na comunidade de Tambaí-Açu, permitindo a análise da própria prática docente, enquanto alfabetizador, impondo-nos o desejo de romper paradigmas da educação tradicional, em termos de ensino de leitura, e transgredir, procurando inter-relacionar os conteúdos com a realidade dos/as estudantes, sendo, entretanto, não raras vezes engessado, com a falta de apoio, até mesmo entre pares da Educação Básica, mas também com o apoio de outros.

Nessas experiências, fomos construindo a necessidade de se estudar a temática exposta neste trabalho, dada a relevância em contribuir com investigações que tomam práticas de leitura em prol da construção de sentidos, para além, pois, da tão somente decodificação da escrita, contribuindo com a educação para transformação da realidade objetiva, permitindo o reconhecimento da realidade de vida dos estudantes de uma comunidade quilombola, como elemento importante para os processos de fortalecimento de identidades de comunidades quilombolas, diante dos silenciamentos que também não raras vezes são submetidas.

Em termos de estrutura, este artigo apresenta três seções, além da introdução e considerações. A primeira seção apresenta reflexões sobre a categoria leitura, a partir de autores que tratam do seu ensino e aprendizagem; também analisamos documentos que direcionam o ensino de leitura no país. Na segunda seção, apresentamos uma etnografia da escola e de seus sujeitos. Na terceira seção, apresentamos o processo de ensino de leitura, a partir da Escola Municipal Artur Igreja, Comunidade Quilombola São José do Icatu.

A Leitura e processos de construção de sentido — mediação com a realidade sócio-histórica

Quanto ao ensino de leitura junto a crianças dos anos iniciais da Educação Básica, partimos do pressuposto, enquanto docente de uma Escola de Educação Básica em Comunidade Quilombola, na Amazônia paraense, município de Mocajuba, que muitos discentes chegam ao final do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura, no sentido de compreensão de texto — construção de significações, persistindo, não raras vezes, essa dificuldade até o final do Ensino Médio.

Diante desse pressuposto, buscamos nesta seção, a partir de referencial teórico, compreender como se dá a prática pedagógica sobre leitura e o processo de construção de sentidos nos primeiros anos de escolaridade no Ensino Fundamental, considerando que os conhecimentos básicos para o aprendizado de uma criança ocorrem no período de alfabetização, entendida para além do codificar e decodificar símbolos gráficos e oralizá-los, posto que a alfabetização é favorecer que o sujeito alfabetizado seja capaz de fazer leitura de texto em diferentes circunstancias e observar o que está subentendido nas entrelinhas.

Feitas tais considerações, entendemos que a leitura envolve conhecimentos linguísticos que passam pelo reconhecimento de letra, fonemas, morfemas para chegar no processo de decodificação — em termos de construção de sentidos —, condição básica para a leitura do texto escrito, segundo Hoppe e Costa-Hübes (2013). Trata-se de conhecimentos indispensáveis para o processo de decodificação, como construção de sentidos, nos anos iniciais da educação básica, devendo o professor alfabetizador oferecer à criança atividades pedagógicas que lhe possibilitem essa construção, de acordo com Cagliari (2009), opondo-se à tese de uma ênfase no ensino da escrita sem correlação com a leitura, como salienta Cagliari (2009), o que não raro pode explicar o fracasso escolar das crianças em uma escola que dá somente ênfase para a escrita, provocando o desinteresse dos alunos pelo estudo.

Por outro lado, entendemos que métodos tradicionais de ensino de língua materna, focalizados ainda em atividades metalinguísticas de domínio de estruturas da língua, estão cristalizados no sistema de ensino do país, o que não raro tem causado transtornos na vida escolar de alunos oriundos das classes populares, no

sentido de terem acesso a processos de construção de sentido, no contato com a materialidade escrita, que oportunizem a formação crítica, como salienta Soares (1997).

De acordo ainda com Soares (1997), precisamos de um ensino de leitura, dentre outras perspectivas formativas, que esteja integrado às experiências socioculturais vividas pelos aprendizes, considerando suas realidades, necessidades, condições de vida, posto que a situação da educação da classe trabalhadora, como a presente em Comunidades Quilombolas, raras vezes foi considerada nas políticas educacionais, principalmente quando entendemos, de acordo com Soares (1997), que nas décadas de 60 e início dos anos 70, pela necessidade e interesse econômico, houve ampliação de escola para "todos", priorizando a classe média, desconsiderando a realidade dos alunos das classes populares. Nesse período, embora um conjunto de jovens das camadas populares, a ênfase do ensino estava nos estudos de natureza gramatical, estando tal ênfase em descompasso com a realidade cultural dessa escola "para todos" (BRASIL, 1998).

Como se não bastasse, a perspectiva de ensino partia do pressuposto de que os alunos já tinham "um certo" domínio discursivo (não raro pautado numa relação de classe, tomando a realidade de classe média) quando chegava à escola, de maneira que, ao final dos quatro primeiros anos de escolaridade, pensava-se que já teriam adquirido competências básicas para leitura e compreensão de textos escritos. Desconsiderava-se, assim, a realidade da classe trabalhadora, permeada por intensas desigualdades sociais, inclusive culturais, decorrentes de um modo de produção da existência excludente: o capitalismo.

Por outro lado, um ensino de leitura, oposto a uma perspectiva de estudo de natureza gramatical, deve considerar a decifração da escrita como mecanismo para *decodificar todas as implicações que o texto possui, de modo a se refletir, formando o próprio conhecimento e opinião do que se leu*, como exposto por Cagliari (1996):

> [...] o leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu (CAGLIARI, 1996, p. 150).

Com base em Cagliari (1996), entendemos, por outro lado, que, no processo de ensino aprendizagem, para o objetivo de formar bons leitores é indispensável nos primeiros anos de escolaridade a ação mediadora do professor para oferecer atividades pedagógicas que potencializem a capacidade de construção de sentido do indivíduo aprendiz, numa perspectiva de formação de consciência criadora. Logo, vale observar o que o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai diz;

> O quão importante é a habilidade de leitura, que ultrapassa os limites da decodificação, efetivando-se como ação, que prepara leitores capazes de participarem da sociedade na qual estão inseridos e, acima de tudo, exercendo o direito e o dever de transformá-la (IDEU, 2015, p. 34).

Nesta perspectiva, a escola deverá ser promotora do desenvolvimento da capacidade criadora de seus alunos, respeitando os seus princípios, mas transgredindo o paradigma da cópia e da repetição das atividades já cristalizadas nos livros didáticos — como os típicos exercícios de retirada de elementos da estrutura superficial dos textos apresentados —, bem como incorporar na sua prática pedagógica algumas propostas de leitura contidas nos PCNs, que ressalta a leitura, escuta e a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio (BRASIL, 1998, p. 19).

Além disso, entendemos que a escola deve atuar, a partir do trabalho docente, como mediadora entre o saber científico e os conhecimentos de mundo que seus alunos já possuem, com base em Vygotsky (2010, p. 23), de maneira que se amplie consideravelmente as possibilidades do pensamento da criança, de suas histórias de vida, experiências de leitura, entendendo ainda com Vygotsky (2010) que, considerando que o desenvolvimento do ser humano tem grande influência do meio em que está inserido, as crianças aprendem e se desenvolvem a partir da interação com os adultos em consonância com o nível de desenvolvimento cultural do meio em que estão inseridas.

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamentos social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o

> produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1984, p. 33)

Portanto, o aprendizado da tanto da leitura como da própria escrita, produtos estes cultural da história da humanidade, é um processo iniciado "[...] muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão de uma criança e mostra como formar as letras [...]" (VIGOSTKY et al. 1987, p. 143, grifos nossos). Daí que o processo de transgressão dos paradigmas em relação a alfabetização de crianças necessita considerar a complexa relação entre pensamento e linguagem, isto é, entre a história e cultura em que estão inseridas as crianças, como as de uma Comunidade Quilombola, a de São José do Icatu.

A Escola e a Comunidade Quilombola de São José do Icatu

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal Artur Igreja, rede pública municipal de Ensino Fundamental do município de Mocajuba — Pará, Comunidade Quilombola São José do Icatu. O município de Mocajuba está localizado no nordeste paraense, a 232 km da capital Belém, região do Baixo Tocantins, limitando-se ao Norte com os municípios de Igarapé-Miri e Cametá, a leste com Moju, ao Sul com o município de Baião e a Oeste com o município de Oeiras do Pará.

A Comunidade Quilombola de São José de Icatu está localizada entre os municípios de Mocajuba e Baião. Entretanto, no que se refere à Educação, é assumida enquanto sistema pelo município de Mocajuba/Pará. A partir da fala do professor Entrevistado A, o percurso histórico da Escola Artur Igreja remonta a um passado relacionado ao exposto abaixo:

> [...] nome da escola, em que o atual já é basicamente o quinto nome que a escola recebe, né? Porque ao longo dos anos, né, vem havendo alterações no nome, nas nomenclaturas dos nomes das escolas, aí, por exemplo, essa escola nossa está com 53 anos já. Ela completou agora em março deste ano, né? Ela foi construída no ano de 1966 e inaugurada dia primeiro de março de 1967. O nome dela atualmente é escola municipal de ensino infantil e fundamental Artur Igreja, mas antes de rece-

ber este nome ela já teve outros nomes, por exemplo, primeiro nome que ela recebeu foi: "Escola Isolada de Icatu", depois ela recebeu o nome de "Escola de Primeiro grau de Icatu", "Escola Estadual de primeiro grau de Icatu", porque ela foi, ela era do estado essa escola quando ela foi construída, né? Recebeu o nome de escola estadual de Icatu, aí com a municipalização do ensino que aconteceu em 1998 aqui no município de Mocajuba, aí que ela passou a ser, passou para o município, né? Que ela era do Estado e passou a ser chamada "escola municipalizada Artur Igreja", né? E depois com a implantação do ensino infantil na comunidade, aí ela passou, agora ela é denominada escola municipal de ensino infantil e fundamental Artur Igreja. O nome Artur Igreja, ele vem em homenagem ao antigo professor que trabalhou aqui na comunidade na década de 1930. Esse chamado de Artur Pedro da Igreja, esse era o nome completo dele né? Mas quando registrou-se o nome da escola ficou apenas "Artur Igreja" né? Não usou o termo Pedro, e é esse o nome a denominação da escola, é por isso, em homenagem a esse antigo professor, que não sei se você conhece um pouco da história, deve conhecer da história do monsenhor Edmundo Igreja né? Pelo menos já ouviu falar que é aquele "busto", que tem lá na praça né? Aquela estátua né? Esse senhor Artur Igreja, era pai dele né? Do monsenhor Edmundo Igreja, ele morava numa comunidade aqui do lado chamado Putiri. Aí ele vinha trabalhar aqui na comunidade né? Só que naquela época não existia o prédio da escola, naquela época as aulas funcionavam em casas particulares né? Que o estado alugava, depois passou muitos anos funcionando no barracão. Ela, só com a construção da escola que ela vem, vem ser, é as aulas vão ser ministrada aqui no prédio mesmo, isto a partir de 1967 né? Quero informar também que a educação na comunidade ela já existe há quase 200 anos, 145 anos aproximadamente né? Ela foi implantada, a primeira escola implantada na comunidade foi na época que o Pará era província, ainda no período provincial e o, aqui tenho notado né? Que o nome do vice presidente da província era João Policarpo dos Santos Campos né? Que criou a primeira escola aqui na comunidade e nomeou o primeiro professor, o senhor Lorenço Justiniano de Freitas. Esse documento nós temos aí uma cópia desse documento né? Que tá no arquivo público do Estado, a gente tem uma cópia dele aí, e a data da nomeação desse professor e a criação da escola ao mesmo tempo né? É, data de 19 de março de 1873. Então significa que a educação formal na comunidade, ela já existe a mais de 100 anos, um século e meio aproximadamente, mas a

> escola com o prédio próprio, que antes não tinha prédio próprio ela tem 53 anos, um pouco mais de meio século no caso né? Então esse é um pouco da nossa história né? E de lá pra cá né? Durante esses anos depois da escola construída [...] (ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROFESSOR A[6])

De acordo com a fala do professor Entrevistado A, trata-se de um percurso histórico longo para a implantação da Escola na Comunidade São José do Icatu, de modo a atender às necessidades de formação da comunidade quilombola. O professor Entrevistado A ainda destaca a trajetória vivida pelos jovens e crianças de Icatu para o acesso à formação escolar, a partir da trajetória de docentes que viveram o cotidiano da Comunidade:

> [...] antes da escola, tivemos outros professores, né? que foram professores de nossos pais, né? De nossos avós, né? Dos nossos tios e depois que eu comecei a estudar nessa escola. Também aqui, na época não tinha jardim, naquela época né? Aí o aluno, a gente vinha com sete (07) anos pra começar a estudar e começava na série de alfabetização e aí a gente começou aqui nessa escola. A primeira professora que, que foi a professora Benedita Leite Magalhães, que era tia do Zé Izidório o Zé Capela que a gente conhece né? E a minha primeira professora na verdade foi a mãe do Zé Capela a professora Benta Leite Rodrigues, eram elas que eram as professoras aqui. Depois que elas se aposentaram fomos nós que assumimos já as tarefas né? Eu fiquei no lugar da professora Benedita que é a tia Belita que a gente conhece né? E a filha dela, Cristolina ficou no lugar da mãe dela dona Benta. Depois veio o Zé Izidório que é o Zé capela que a gente conhece né? Depois veio a professora Ecilene, de lá pra cá já são 16 professores que já passaram aqui nessa escola durante esses 53 anos, depois que ela foi construída né? Mas antes dela tivemos outros professores, Catarina de Freitas, Artur Igreja e Isabel de Freitas, todas são professoras antigas que eu não conheci, mas meus pais contam, contavam né? Foram professores deles, dos pais deles, dos nossos tios também, que são irmãos de nossos pais. Então esse processo de ensino, educação aqui na comunidade em se tratando como educação formal já existe aproximadamente um século e meio né, então é um pouco da nossa história da educação. (ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROFESSOR A[7])

[6] Entrevista realizada em 12 de agosto de 2019.
[7] Entrevista realizada em 12 de agosto de 2019.

Atualmente, considerando o ano de 2019, a escola conta com um público de 63 alunos, organizados da seguinte forma: maternal (1), 2 alunos, maternal (2), 3 alunos, jardim (1), 8 alunos, Jardim (2), 3 alunos, no 1.º Ano 06 alunos, no 2.º Ano 04 alunos, no 3.º Ano 3 alunos, no 4.º Ano 11 alunos e no 5.º Ano 10 alunos, totalizando 50 alunos do Ensino Fundamental e 13 alunos são da Educação de Jovens e Adultos, funcionando a escola nos três turnos.

No seu quadro funcional, a Escola conta com 06 funcionários, três apoios e três professores, com graduação em pedagogia; o professor "A" com 26 anos de experiência e o professor "B" 2 anos e 06 meses. Quanto aos pais dos alunos na sua maioria possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto. A Escola é constituída por um prédio com uma estrutura de três salas de aula, uma sala de computadores, que no momento, 2019, estão sem uso, uma copa, o almoxarifado e um banheiro.

A Leitura e os Processos de Construção de Sentidos — os escritos e a realidade de vida presente na Comunidade Quilombola São José do Icatu

Para o desenvolvimento das análises aqui presentes, buscamos compreender as entrevistas e as atividades presentes nos cadernos dos discentes considerando: i) Como o professor faz para ensinar a criança a ler? ii) Como o docente sabe que seu aluno está aprendendo a ler? iii) Como o docente avalia seus alunos quanto ao saber ler?

Isto posto, salientamos que, ao tratar sobre metodologias que usam em sala de aula, para que as crianças aprendam a ler, o professor Entrevistado B (Entrevista 2[8]) do primeiro ano series iniciais, que atua também na mesma turma e sala de aula com outras crianças (do segundo e terceiro ano), isto é, no sistema multisérie[9], nos relatou que:

> A gente trabalha o método, que a gente trabalha na escola, e o primeiro é a questão de aprender é [... os códigos no caso,

[8] Entrevista realizada em 28 de agosto de 2019.

[9] Trata-se, segundo Hage (2014, p. 1173, grifos nossos): "[...] *de* escolas *que* reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor".

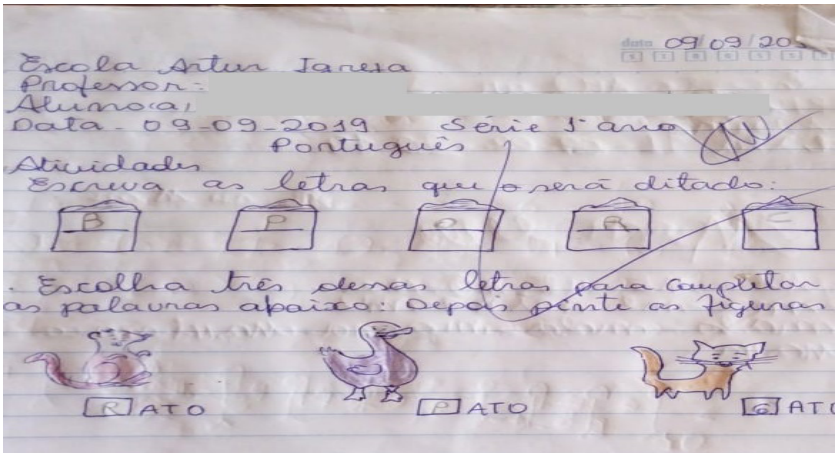
> as letras, a questão do alfabeto. A partir do momento que, que essa criança, ela já conhecesse as letras e aí nós começamos a trabalhar a questão silábicas, os sons de cada sílabas e sempre é relacionando é... essas questões da leitura com a... com os objetos, com os desenhos dos conhecimentos das crianças e a partir desse momento que nós trabalhamos a questão, que eles vão conhecendo o som das sílabas. Aí a gente começa ajuntar os sons para formar as palavras, então a gente trabalha neste sentido, aprende as letras, sons, as sílabas e os sons delas e a partir desse momento nós formamos as palavras, sempre nessa questão... relacionando é... por exemplo o... atribuindo ao desenho, a imagem, ou colocando questões para fazer a criança pensar. Por exemplo, coloca determinado desenho, por exemplo uma bola, coloca várias palavras é quase que no mesmo sentido para ver se a criança consegue perceber onde é que está escrito BOLA, eu coloco bola, cola, mola, pra criança perceber onde que tá escrito a palavra a palavra bola, e é a partir daí, do que, que elas vão aprendendo as palavras a gente também trabalha as questões de pequeno textos e palavras mais simples. Assim pequenos textos e a partir... e a partir que a criança vai começando a juntar pra, começar a formar pequeno... pequeno texto para que começa, comece a ler [...]. (ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROFESSOR B)

O professor Entrevistado B nos coloca o processo de ensino relacionado a sua prática pedagógica, com aspectos do ensino alfabético, silábico e fônico. Percebe-se que o mesmo, ao descrever sobre o ensino-aprendizagem das letras, busca relacioná-las ao processo de aquisição da leitura por parte das crianças. Assim, analisa-se que o ensino cristalizado se realiza, conforme Rojo (2002), tomando a leitura por meio da decodificação, vista apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) e fonemas (fala) para se acessar o significado da linguagem do texto, ou seja, entende-se que a prática do Professor B apresenta que este pensa que o aluno, ao escrever, automaticamente está aprendendo a ler. Entretanto, compreendemos que o processo de apropriação da leitura não é linear, nem fragmentado, mas um movimento que se inter-relaciona integralmente com a realidade de vida dos sujeitos, de modo a se estabelecer sentidos, significados.

Inter-relacionando a entrevista com a análise de um caderno de aluno da turma do Professor B, isto é, o primeiro ano da educa-

ção básica, observamos que o professor copia e desenha as atividades para que os alunos preencham as lacunas, conforme Figura 1, o que pode corroborar para um processo de inibição da habilidade motora e cognitiva da criança, além de demonstrar um processo de ensino focado na decodificação, sem uma relação com construção de sentidos, significados, de modo a se construir a habilidade de ler o mundo, a partir do material escrito.

Figura 1: Atividades de escrita e leitura — caderno de discente



Fonte: Imagem feita e concedida pelo Professor Entrevistado B.

Como base no exposto, a relação do ensino das palavras não se realiza com mediações com a realidade das crianças, estando os grafemas sem estabelecimento de ligações com a vida experienciada na comunidade, que possui *patos*, *ratos* e *gatos*, com histórias entrelaçadas com a dos sujeitos da comunidade em relação com outros elementos da natureza.

A partir das práticas pedagógicas do professor "B", entendemos que, mesmo reconhecendo que é necessário inovar, sua prática caminha em "certa" medida na direção do conteudismo, da repetição, isto é, do modelo alfabético, silábico e fônico de apropriação da leitura e escrita. Desta maneira, ao atentarmos para o pensamento no campo histórico-cultural (VYGOTSKY, 1988), percebemos que os elementos presentes na atividade da Figura 1, a exemplo da palavra PATO, poderiam ser relacionados com o cotidiano da criança, como já exposto, considerando que seus pais

possam produzir nas suas experiências de trabalho a criação de patos, o que favoreceria a construção de sentido para as crianças, para o que é importante que a vivência cultural esteja relacionada ao pensamento e à linguagem, de maneira que o professor possa exercer seu papel transformador.

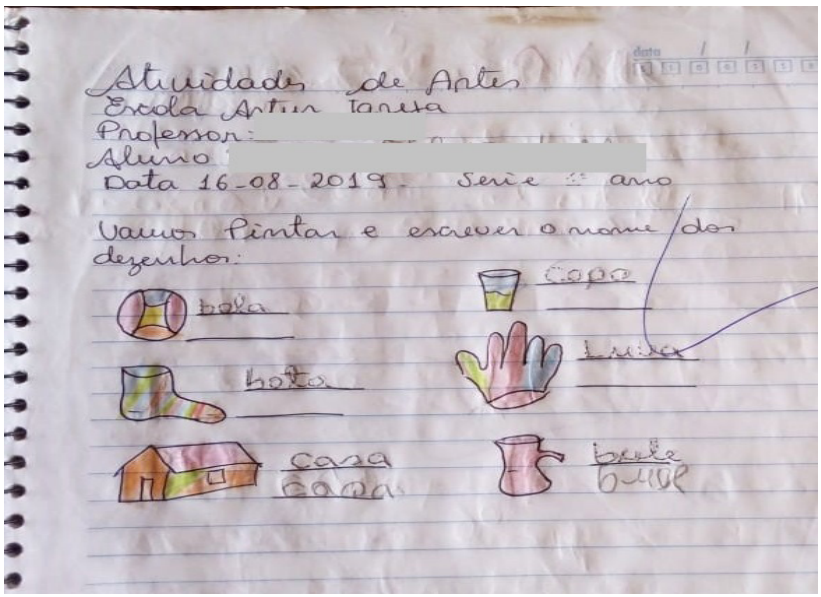
Observamos ainda que o processo de decodificação tem início, já no jardim, enquanto que no primeiro ano pode ser considerado como a sequência, que concretizará o que foi trabalhado anteriormente. Neste sentido, o Professor B continua dizendo em relação a sua prática em sua aula e a percepção dos estudantes que:

> É a questão que a gente trabalha é a questão que é exercitando, exercitando. Como eu falei no princípio na primeira pergunta, a partir do momento que o aluno, ele, a gente percebe que ele tem desse aprendizado e aí a gente começa a perceber, a partir do momento que... que a gente refaz uma determinada atividade. E a gente vai ver qual é aquele aluno que realmente é [...] conseguiu avançar na naquela determinada leitura daquela palavra, daquele texto. Então, o método que a gente trabalha pra ver realmente se esse aluno tá aprendendo é a questão, por exemplo: ta, nós vamos trabalhar aqui é um texto tal, faz a leitura do texto, aí agora vamos fazer, vamos aqui um por um, dividir em grupos, nós vamos ler agora, nós vamos fazer a leitura, aí ver qual é o aluno que que tá avançando e qual que a gente percebe que tem mais dificuldade. Então, a partir desse momento aí a gente a gente começa perceber entre eles o qual o qual daqueles realmente tá, tá conseguindo avançar e qual num tá. Aí a partir desse momento a gente começa a trabalhar é como a gente procura é... estratégias, métodos pra fazer que, que aquele aluno que ainda não avançou, passe a avançar. (ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROFESSOR B)

No sentido do que expõe o Professor Entrevistado B, faz-se necessário observar que decifrar e decodificar são indispensáveis para a leitura, mas não é a mesma coisa que a leitura, ou seja, na aprendizagem são como degraus (chegar) para chegar ao nível de leitura esperado pelo professor (FERREIRA, 1997). Por outro lado, há de se considerar que não são explicitados com clareza os critérios que permitem entender o avanço dos discentes quanto ao ato de ler, embora estejam presentes posições inovadoras no sentido de escutar as crianças quanto aos textos (“[...] nós vamos trabalhar

aqui é um texto tal, faz a leitura do texto, aí agora vamos fazer, vamos aqui um por um, dividir em grupos, nós vamos ler agora, nós vamos fazer a leitura, aí ver qual é o aluno que que tá avançando e qual que a gente percebe que tem mais dificuldade [...]"), de modo a se perceber os avanços na leitura, ainda focada na palavra, tomada como texto, conforme observamos na Figura 2: "E a gente vai ver qual é aquele aluno que realmente é [...] conseguiu avançar na naquela determinada leitura daquela palavra, daquele texto".

Figura 2: Atividades de escrita e leitura como decodificação — associação imagem e escrita



Fonte: Imagem feita e concedida pelo Professor Entrevistado B

A Figura 2 é emblemática, pois apresenta atividades de escrita relacionada à disciplina de arte, em que se procura inter-relacionar os processos de formação de leitura e escrita com desenhos, pinturas, etc. Entretanto, o professor B, ao fixar as atividades na aprendizagem das letras, usa meios convencionais, por exemplo, ao direcionar a escrita dos nomes das figuras em formato pontilhados, confirmando a evidencia de que ainda se prevalece o ensino da leitura e da escrita, por meio de atividades repetitivas e pouco relacionadas com a realidade dos estudantes.

Assim, quando o professor usa da repetição para que o aluno fixe o aprendizado da leitura, ele está sendo tradicional, no entanto, transgride a esse aspecto ao tentar relacionar o conteúdo com a realidade, isto é, as vivências da comunidade. Logo, o seu dizer apresenta que:

> Assim, porque sempre converso, eu e o professor (Professor A), conversamos muito. Ai ele sempre fala, que geralmente esses alunos que têm mais dificuldade lá no jardim, são esses alunos que hoje tão no quarto e quinto ano, que já tão com uma idade muito avançada, que não conseguiram avançar, são esses mesmos alunos, entendeu? Passa pelo jardim tem essa dificuldade. Sim aí, aí... passam pelo primeiro, segundo e terceiro ano e chegam lá no 4.º Ano, são os mesmos alunos que não consegue, não consegue avançar, mas são alunos que a gente, que eles não consegue [...] fala que, que não tem vontade de estudar, não tem gosto pelo estudo, porque a gente tenta de todas as formas, são alunos que a gente tá querendo fazer uma atividade, e até as vezes atividade, que tá hoje, nós vamos trabalhar uma atividade, trabalhar uma brincadeira e tal, mas no meio da brincadeira ele num... ou ele não se interessa, não interage, não participa da aula na hora da leitura não participa, não presta atenção, quer ficar só brincando, com o colega, mexendo com o colega. Mas é uma questão toda, é uma questão ampla, não é uma questão que a gente deve olhar só o lado da escola é uma questão social, uma questão de família, é uma questão que envolve muita coisa, além do espaço da escola. (ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROFESSOR B)

Como base no exposto acima, a partir da entrevista do docente, entendemos que, embora a escola contribua sistematicamente com o desenvolvimento da aprendizagem, o processo de alfabetização perpassa também por outros elementos sociais que estão além dos muros da escola e que também interferem neste processo, ou seja, segundo Rego (2010, p. 104), há uma discussão relacionada aos aspectos sociopolíticos e a questão do saber, que precisa ser ressaltada, ou seja, seria ingênuo supor que a frequência da criança à escola seja suficiente para que os processos *apresentados pelo professor B* ocorram: "Sabemos que a presença na escola não é garantia de que o indivíduo se apropria do acervo de conhecimentos [...]" (REGO, 2010, p. 105).

Com isso, a escola precisa transgredir os paradigmas de alfabetização já consolidados como "corretos", pautados não raro no domínio de letras que se associam em palavras, posto que o acesso ao saber tem relação também com o que o seu grupo cultural elabora fora da escola, pois do "[...] acesso a esse saber [leitura] dependerá, entre outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino oferecido" (REGO, 2010, p. 105). A escola necessita ser transformada enquanto seu objetivo de formação e parar de tentar tratar diferentes como iguais, pois,

> A relação entre ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, isto porque a escola não é uma instituição independente, está inserida na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam múltiplas facetas do contexto mais amplo em que o ensino se insere. (REGO, 2010, p. 105)

Desse modo, como pensar uma escola que poderá transgredir, diante das questões que a petrificam? Como a precarização do trabalho do professor, afetado pela deficiência no espaço físico, acesso a materiais didáticos, falta de acompanhamento pedagógico, má remuneração, desvalorização da carreira, falta de formação permanente, etc., comprometem o ensino? São condições objetivas fundamentais para que se possa contribuir com e educação de qualidade para todos, assim como nos diz o professor B, que não vê o problema do *déficit* de aprendizagem das crianças somente na escola e consequentemente no professor.

Entretanto, mesmo diante de práticas petrificadas de ensino de leitura e de escrita, a transgressão de paradigmas em relação à aprendizagem da leitura enquanto decodificação, vista como a problemática desta estudo, foi revelada na prática dos professores, quando estes, em ações de iniciativa própria, constroem práticas na tentativa de inter-relacionar os conteúdos com o cotidiano da comunidade, por exemplo: ao relacionarem a leitura à musicalidade dos seus saberes do trabalho da farinha[10], ao relacionarem as palavras com as frutas típicas da Amazônia e que se encontram no

[10] Nas Comunidades Quilombolas, há a produção da farina da mandioca. A partir do trabalho, vêm sendo desenvolvidas atividades musicais que expressam essa produção.

território da comunidade, a exemplo do *uxi*, *bacuri*, *açaí*, dentre outras. Isso se evidencia na prática do professor "A" (Entrevista 1), quando diz que: "[...] no livro didático a letra "U" é de uva, aqui a gente trabalha uxi né? Não deixa de escrever também uva [...] não é da nossa região, mas chega pra cá, os alunos sabem e consome também [...]".

Estas práticas escolares de inciativa própria, como nos relataram os professores, seguem com dificuldades, pois mesmo recebendo acompanhamento pedagógico do sistema educacional municipal, este não supre todas necessidades pedagógicas da escola. De tal modo, planejam e executam suas aulas, a partir de suas próprias experiências e leituras de mundo, e assim aos seus modos constroem a transgressão.

Considerações finais

A partir das análises decorrentes de atividades pedagógicas sobre leitura desenvolvidas na Escola Artur Igreja, Comunidade Quilombola São José do Icatu, entendemos que embora se busquem desenvolver aulas significativas para as crianças, o que tem prevalecido são aulas com métodos alfabéticos, silábicos e fônicos, diante do que nos indagamos: o que mantém os professores nesta prática? Por que os professores, mesmo compreendendo que precisam inovar suas práticas para que as crianças aprendam a ler, continuam reproduzindo paradigmas de alfabetização cristalizados pelo sistema ao longo da história, caracterizados pela repetição, fragmentação e conteudismo? Tais indagações ensejam mais aprofundamentos e, possivelmente, outras pesquisas. Entretanto podemos apresentar algumas conclusões.

Desta forma, em termos de como os professores trabalham, para que as crianças aprendam a ler, foi constatado que prevalece o ensino da apropriação da leitura, a partir das letras, isto é, apresenta-se a palavra, que se fragmenta em letras, apresentam-se os fonemas e assim, sucessiva e repetidamente, vai-se procurando construir no pensar da criança a formação da leitura das palavras, ou seja, prevalece a escrita em detrimento da leitura. O ato de ler fica em segundo plano, como se o saber fosse construído em etapas, assim como numa linha de montagem.

No entanto, vale ressaltar que mesmo que se tenha prevalecido o método alfabético, silábico e fônico, no ensino da leitura, os professores, mesmo com suas dificuldades em termos objetivos de condições de trabalho, conseguem, a seu modo, resistir à lógica do "pronto e acabado", apresentado pelos programas de alfabetização do Estado e sistema educacional de ensino. Assim, transgridem, ao procurar inserir no cotidiano escolar, os saberes do trabalho, presentes na cultura da comunidade, a exemplo da musicalidade da farinhada e as inúmeras frutas existentes na flora do território da Comunidade Quilombola de São José de Icatu.

Portanto, a pesquisa longe de ser finalizada, encaminha estudos referentes ao aprofundamento das obras tanto de Paulo Freire como de Vygotsky, na relação da linguagem com o pensamento, bem como analises sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e sua relação com as diretrizes curriculares nacionais para educação quilombola, resolução CN 08/2012, a fim de contribuir, em termos acadêmicos e sociais, para educação transformadora.

Referências

AQUINO, Maria de Fátima de Sousa. A decodificação da leitura e o processo de compreensão do texto. II CNEDU, Congresso Nacional de Educação.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização & Linguística*. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996-2009.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Leitura, decodificação ou obtenção de sentido. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 19. Rio de Janeiro. 2009.

CAMPOS, G. P. C. *Processo de leitura*: da decodificação à interação. Disponível em: http://faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/oprocessodeleitura.pdf.

CHARLORT, Bernard. *Da relação do saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

DIAS, Alberto Seguin. Em defesa do município de Mocajuba e da Microrregião do Baixo Tocantins, Belém — Pará — Brasil, 1996.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014.

HOPPE, M. C.; COSTA-HÜBES, T. da C. Concepções de leitura na educação básica e a sua Relação com a Prova Brasil. *In*: JORNADA HISTDBR, 2013. *Anais...* Acesso em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo.

KRUG, Flavia Susana. Importância da Leitura na Formação do Leitor. *REI: Revista de Educação do IDEAU, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai-IDEAU*, v. 10, n. 22, jul./dez. 2015.

LARA, R. R. de. *Ler*: decodificar ou construir sentido? Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals /pde/arquivos.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky*: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor do que estudar". *In*: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002. p. 31-52.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola* - Uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, José Aroldo da. *Discutindo sobre Leitura*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução as pesquisas em ciências sociais*: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987. VYGOTSKY, Lev. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Coleção Pensadores. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. Brasília, 2010.



5

Processo de aquisição da escrita no 1.º e 2.º Anos da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Lauro Sabbá, do município de Mocajuba-PA

Andréa Pimentel Pantoja
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo verificar como se dava o processo de aquisição da escrita a partir da inserção do aluno em um ambiente escolar, uma vez que ao adentrar na escola as crianças já trazem consigo uma linguagem própria, um universo de palavras, de cultura, de acordo com a realidade e o meio social ao qual estão inseridos. Para tanto, os sujeitos desta pesquisa são alunos com idade entre seis e oito anos, cursam o 1.º ou o 2.º Ano do Ensino Fundamental. O método utilizado é a pesquisa de campo, realizado através de observação e coleta das atividades dos cadernos dos alunos, no mês de junho de 2019, e foi desenvolvida por abordagem qualitativa, feito através de recortes das atividades, ao qual o objetivo central é identificar em quais fases de aprendizagem os mesmos se encontram e averiguar que fatores podem interferir nesse processo de ensino aprendizagem, para isso tomamos como base a teoria de Ferreiro (1999) sobre a evolução da escrita, e para a fundamentação teórica autores como: Fayol (1947); Jolibert (2011); Militão (2014); Queiroz (2005); Seber (1997); e Soares (2004; 2017). A partir do objetivo identificamos durante a análise do corpus que a maioria dos alunos, tanto do 1.º Ano quanto do 2.º Ano estão no nível 3, que corresponde a "hipótese silábica", alguns ainda estão no nível 2 e outros no nível 4 "alfabético", averiguamos também que há interferência de fatores sociais, socioculturais, escolar, metodologia, professor, etc., e para que o aluno seja capaz de construir, reconstruir hipóteses e habilidades de reflexão, há de levar em consideração os fatores intra e extraescolares pelos quais a criança perpassa.

Palavras-chave

Processo de aquisição da escrita. Linguagem. Aprendizagem.

Introdução

Este estudo visa verificar como se dá o processo de evolução da escrita da criança, a partir da sua inserção em um ambiente escolar, visando identificar em que fases da escrita os alunos se encontram, verificando os fatores que podem interferir nesse processo de ensino aprendizagem. Foi feito a partir das observações das atividades desenvolvidas por alunos dos 1.º e 2.º Anos da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Lauro Sabbá, do município de Mocajuba-Pará.

Se considerarmos que ao adentrar na escola, as crianças já trazem consigo uma linguagem própria, um universo de palavras, de cultura, de acordo com a realidade e o meio social ao qual estão inseridos, e se levarmos em consideração o conceito de alfabetização segundo Soares (2017, p. 16) como um "processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita", logo, entende-se que não bastaria apenas saber decodificar o que se visualiza, mas também levar em consideração outros aspectos que estão envolvidos nesse processo, e um deles está na compreensão do significado dos verbos "ler e escrever", caracterizados, segundo Soares (2017, p. 17-18), tanto como "um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa" quanto como "um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito", em que cada um contém sua especificidade, importantes, porém, "parcialmente verdadeiros".

No entanto, ao trazer tais conceitos para o estudo da aquisição da língua escrita fez-se necessário compreender e considerar um terceiro ponto de vista ao qual envolve aspectos culturais, econômicos e tecnológicos, ao qual Soares (2017, p. 19) diz que

> uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque

> da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Logo, para que o aluno progrida na leitura e na escrita não bastaria que ele apenas conseguisse segundo Brasil (2008, p. 10) "[...] na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em "sons", e na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos", pois ao realizá-los separadamente os alunos deixam de se envolver em situações reais de uso, daí a necessidade de leitura/escrita serem trabalhadas simultaneamente, ou seja, "ensinar a ler e a escrever por meio de práticas sociais reais de leitura e escrita" alfabetizar letrando, Soares (2004, p. 7).

Neste trabalho levamos em consideração as teorias de Ferreiro (1999) sobre as fases de evolução da escrita, aos quais é representado por níveis diferentes de acordo com o desenvolvimento em que a criança está, assim temos no nível 1, uma escrita representada por diferentes representações de acordo com o que a criança conhece, ou seja, formas básicas de representações; no nível 2, a escrita passa a se aproximar mais das letras, e o grafismo passa a ser mais definido; o nível 3, está caracterizado pela tentativa de dar sonoridade as letras, também conhecida como "hipótese silábica"; no nível 4, a criança passa a compreender que é necessário determinado número de letras para que haja correspondência com a sonoridade, ou seja, é a "passagem da hipótese silábica para a alfabética"; já no nível 5, a criança já perpassou todos os níveis anteriores, logo este passa a corresponder "a escrita alfabética".

Para tanto, ao estudarmos os níveis de escrita das crianças, também é importante compreender que, em um mesmo ambiente escolar há crianças advindas de sociedades, culturas, classes diferentes, etc., e para que estes consigam se desenvolver de forma que sejam não apenas capazes de decodificar símbolos do visual para o oral ou vice-versa, de saber utilizar o sistema ortográfico durante a escrita, é necessário considerar a etapa do desenvolvimento por qual a criança perpassa durante seu processo de aprendizagem, os conhecimentos que elas já trazem de vivências externas, assim também como outros fatores que podem interferir no processo de

ensino-aprendizagem como: família, escola, professor, metodologia, etc., pois refletem diretamente no modo/maneira como as crianças se alfabetizam.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, realizado através de observação e coleta das atividades dos cadernos dos alunos, e foi desenvolvida por abordagem qualitativa, feito através de recortes das atividades, para assim identificar as fases de aprendizagem em que os alunos encontravam-se e averiguar fatores de interferência em seu processo de ensino aprendizagem, para assim obtermos os resultados.

Identificamos durante a análise do *corpus* que a maioria dos alunos, tanto do 1.º Ano quanto do 2.º Ano estão no nível 3, que corresponde a "hipótese silábica", alguns ainda estão no nível 2 e outros no nível 4 "alfabético", averiguamos também que há interferência de fatores sociais, socioculturais, escolar, metodologia, professor, etc., e para que o aluno seja capaz de construir, reconstruir hipóteses e habilidades de reflexão, há de levar em consideração os fatores intra e extraescolares pelos quais a criança perpassa.

Revisão da literatura

Há muito se fala em como a escrita se tornou importante para o processo de ensino-aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar, mas para melhor compreendermos como isso ocorre, faremos um apanhado a partir de alguns tópicos essenciais para esta pesquisa, iniciando com o Histórico da evolução escrita, que trata sobre como a escrita evoluiu até chegar aos dias atuais; posteriormente, A leitura e a escrita infantil, que retrata sobre como é o desenvolvimento da leitura e da escrita por parte das crianças, para assim adentrarmos na escrita e seus níveis de evolução, segundo Ferreiro (1999), em que a autora descreve o desenvolvimento das crianças a partir dos níveis de escrita em que as mesmas se encontram em determinada fase do processo de ensino-aprendizagem. E partindo destes apresentaremos nossos materiais e métodos, resultados e conclusões para esta pesquisa.

Histórico da evolução da escrita

A escrita se caracteriza como uma importante ferramenta surgida da necessidade de comunicação do ser humano, uma vez que

esta possibilita o conhecimento de histórias de diferentes povos, leis, costumes, mensagens, etc., que foram escritas por pessoas falecidas há séculos, e também contribui para preservar informações importantes sobre diferentes povos em diferentes épocas da história da humanidade, visto que ela ultrapassa as barreiras do tempo, chegando até os dias atuais, possibilitando o conhecimento de tais acontecimentos históricos independentemente da época em que vivemos, ao qual também para Queiroz (2005, p. 3)

> A escrita pressupõe a existência da linguagem falada. O discurso oral consiste na presença da boca que fala e dos ouvidos que ouvem, simultaneamente no tempo e no espaço. A sua duração é fugaz, não pode ser retido com facilidade. O discurso escrito transcende o espaço e a duração. Por si mesmo, pode ser difundido, em sua totalidade, em todos os tempos e em todos os lugares, dispensando a presença de quem o fez e, consequentemente, suprimindo a dependência de quem o recebe.

Logo, podemos compreender que a escrita é de suma importância para a comunicação dos seres humanos e já vem sendo estudada, desde a pré-história, a partir dos desenhos (escritos) nas cavernas, que representavam as mensagens e cultura daquele povo.

Posteriormente, surgiu outro tipo de escrita, a pictográfica, também chamada de pinturas rupestres, que representavam determinados sons, caracteres, objetos, através de uma figura, mas como não havia organização era necessário conhecer o contexto e a língua em que o texto fora escrito, porém, com o passar do tempo fez-se necessário introduzir combinações de caracteres para representar palavras inteiras, pois um único símbolo já não era suficiente para tal representação.

A partir dos avanços da escrita e das convenções inventadas a cada instante, surgiu com o povo fenício a representação fonética a partir dos sons, e posteriormente foi incorporada a essa representação as vogais com os gregos, ao qual deixou de lado as letras cujos sons não haviam em sua cultura, foi daí que surgiu a invenção do nosso "famoso" alfabeto, que representa também o nosso sistema de escrita até os dias atuais, e que assim Brasil (2008, p. 31) diz que

> Nosso sistema de escrita é alfabético. Isso significa que seu princípio básico é o de que cada "som" é representado por uma "letra"- ou seja, cada "fonema" por um "grafema". A história da invenção da escrita e a existência de diferentes sistemas de escrita mostram que a correspondência som-letra nem é óbvia e natural, nem é a única possível. Isso significa, por um lado, que é perfeitamente plausível que algumas crianças imaginem que a escrita do português seja ideográfica, ou silábica, por exemplo. E, por outro lado, significa que é necessário trabalhar essa questão em sala de aula.

Assim, a escrita continua a se renovar com o tempo, o que antes era feito através dos desenhos nas paredes, pinturas rupestres, manuscritos, ganha uma nova configuração a partir dos avanços da tecnologia, dando origem a novas formas de escrituras, ou seja, deixa de ser restrita aos livros, ao qual armazenavam os conhecimentos de diferentes histórias, costumes, leis, etc., e passa agora a emergir na tela do computador, a diferença é que neste há mais liberdade para que as pessoas modifiquem o texto, porém, há também por trás as consequências que podem ser boas ou ruins diante da maneira como tais textos serão utilizados ou modificados.

Para Queiroz (2005, p. 2) "a escrita é a contrapartida gráfica do discurso, é a fixação da linguagem falada numa forma permanente ou semipermanente. Por meio da escrita, a linguagem pode transcender as condições ordinárias de tempo e lugar". Logo, podemos concluir que o desenvolvimento da escrita ao longo do tempo é um fator de suma importância, pois contribui com novas perspectivas no que diz respeito a alfabetização, adquirindo novos conceitos, metodologias e significados consideráveis para o processo de ensino-aprendizagem.

A leitura e a escrita infantil

A partir do breve histórico da escrita desde a pré-história, foi possível compreender que a mesma perpassa por grandes transformações de acordo com o tempo e o espaço, e o mesmo acontece com a linguagem oral, visto que nas crianças ela se desenvolve a partir do momento que elas são postas diante de situações comunicativas, ou seja, desde o seu nascimento, no primeiro momento através dos sons, gestos, repetições de palavras, tanto é que costuma-se dizer que a criança aprende a falar "sozinha".

No entanto, há fatores que são importantes para o desenvolvimento inicial da linguagem oral, como os meios, as condições sociais, e a convivência com falantes, o qual vai se intensificando de acordo com o tempo, até começarem a desenvolver a linguagem escrita, o qual pode ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, uma vez que segundo Seber (1997, p. 13) "a linguagem oral e a linguagem escrita constituem dois sistemas inventados pelo homem para representar essas ideias. Essas conquistas sociais visam à comunicação, de modo que compartilhar significados torna-se essencial para o desenvolvimento de ambos os sistemas".

Logo, quando a criança entra em contato com o mundo da leitura mesmo que no primeiro momento não seja ela o leitor, mas apenas o ouvinte, isso faz com que desperte a curiosidade para esse universo fantástico, e esse aguçar para a leitura pode iniciar-se no ambiente familiar, o que faz com que ao adentrar na escola a criança já possua certo interesse pela leitura, e a escola passa a proporcionar a interação do mesmo com diferentes materiais de leitura, o que pode favorecer a formação desse leitor, reafirmado por Militão (2014, p. 244) quando diz que

> a criança precisa ser constantemente colocada diante de situações onde sinta a necessidade de ler. Ler por prazer, ouvir o professor ler, ler para realizar uma atividade, ler para obter informações, ler com intuito de dar significado ao seu mundo real ou até mesmo ler para acalmar seus medos, seus traumas.

É possível compreender que a partir das interações as crianças já estão aprendendo, e ao longo do tempo passam a desenvolver sua linguagem, e ao adentrar na escola esse desenvolvimento se intensifica evoluindo para a modalidade escrita, e a partir daí a criança passa a interagir com outras crianças, com o professor e com grupos diferentes em que estará inserida dentro e fora do ambiente escolar e sobre isso Seber (1997) diz que

> o ler e o escrever devem evoluir como linguagem, e não como instrução programada, por isso é essencial a participação da criança. À medida que os contatos com situações de escrita se intensificam, o material gráfico se transforma em algo que desperta sua atenção, e o resultado é a formulação de ideias a respeito desse objeto social. (SEBER, 1997, p. 15)

Ou seja, a partir das vivências cotidianas, das interações sociais ao qual a criança está inserida, e do contato com a leitura e a escrita, passa assim a desenvolver habilidades que este nem imagina que são complexas, mas que são importantes para o ensino-aprendizagem, a criança aprende não só a oralizar de forma mais espontânea, mas também a escrever de acordo com convenções as quais não está acostumada, mas que são mediadas por diferentes contextos, e um deles é o ambiente escolar em que o ensino da leitura e da escrita estão pautados na linguagem "padrão" por esta representar uma forma de prestígio, utilizada não só no meio escolar, mas em várias outras esferas sociais. Pois segundo Fayol (1947)

> a escrita é uma ferramenta extremamente complexa que é impossível observar de imediato sob todos os seus aspectos. Por isso, a exposição a escritos de toda sorte torna as crianças bem precocemente sensíveis a algumas propriedades da escrita. Assim, a criança descobre e elabora progressivamente suas funções e características e leva muito tempo até dominar a integralidade das formas e dos usos da escrita. Fayol (1947, p. 34)

No entanto, durante o processo de alfabetização é possível observar que há alguns condicionantes importantes que são: a família, seu meio social, sociocultural, professor, métodos, etc., que a muito já se falou e ainda nos dias atuais são focos de estudo, pois podem interferir significativamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças, principalmente nas series inicias.

Em seu livro Seber (1997), nos deixou importantes contribuições a respeito de como ocorre esse processo da escrita. E um de seus posicionamentos diz respeito ao papel do professor, ao qual diz que

> as intenções de escrita só podem ser conhecidas, portanto, se o professor se dispuser a desempenhar o papel de interlocutor da criança. Ao procurar saber o que ela quis representar e ao respeitar o modo como esse desejo se manifestou graficamente, pouco a pouco o professor aprende a fornecer informações sobre a língua escrita na hora certa e na dosagem correta, ou seja, ajustadas àquelas ideias que a própria criança vem desenvolvendo. (SEBER, 1997. p. 17)

O professor nesse caso será o mediador, e ao passo que este compreende e se dispõe a conhecer como acontece o processo da escrita na criança, ocorrer então a interação entre o professor e o aluno, pois este busca compreender não apenas os desenhos, mas também a escrita e todo o seu contexto de produção, assim Militão (2014, p. 237), diz que "dentro dessa abordagem do alfabetizar letrando pode-se situar a leitura de variados gêneros do discurso como práticas de letramento para instrumentalizar o aprendiz sem subtrair dele seus conhecimentos prévios e valorosos para o processo de alfabetização".

Logo, a escrita infantil não é algo pronto e acabado, ao contrário, ela evolui e é influenciada por vários fatores aos quais as mesmas estão envolvidas como o tempo, ambiente familiar, meio social, e até mesmo ambiente escolar ao qual estão ou serão inseridas, etc. Para isso é necessário compreender que para a criança atingir certo grau de maturidade diante da leitura e da escrita ela perpassa por fases evolutivas de acordo com o tempo e o espaço ao qual estão inseridos. Desse modo é necessário conhecer os níveis de evolução da escrita, segundo Ferreiro (1999).

A escrita, e seus níveis de evolução, segundo Ferreiro

Quando a criança entra em contato com o ambiente escolar ela já traz consigo conhecimentos prévios e a escola, os colegas, o professor, as atividades, são vistas como algo novo, mas diante desse novo ambiente de interação é que podemos verificar o progresso da criança diante da escrita, ao qual Ferreiro (1999) caracterizou em níveis evolutivos de escrita, como veremos a seguir.

No Nível 1, segundo Ferreiro (1999, p. 193), "*escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma"*, ou seja, a criança na tentativa de escrita faz diferentes representações de acordo com seu conhecimento e dependendo da forma de escrita (imprensa ou cursiva) que busca representar, utilizando para isso, traços, linhas curvas ou onduladas, curvas fechadas ou semifechadas, tornando assim o grafismo diferente de sujeito para sujeito.

Essa fase é a qual Seber (1997, p. 19) diz que "quando a intenção é desenhar, as crianças constroem figuras; se a intenção é escrever, elas fazem traços contínuos", e isso já possui um signifi-

cado para a criança, mesmo que utilize "um todo" para representar o desenho, as palavras e sua própria escrita.

Logo, para Ferreiro (1999, p. 193) neste nível, a "intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado[...]", logo, para ela "a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros", entende-se então que cada criança dá uma interpretação/significado diferente para sua escrita, mesmo que para os olhos alheios essas escrituras sejam parecidas entre si, mas o escritor e suas intenções são diferentes, passando a representar diferentes leituras de grafias.

No Nível 2, Ferreiro (1999, p. 202) diz que "Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve *haver uma diferença objetiva nas escritas*. O progresso gráfico mais evidente e a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras". Logo, a criança não utiliza apenas os desenhos para expressar-se, mas sim, uma escrita através de sinais, números, curvas e traços que se assemelham às letras e em ordem linear, passando assim a representar uma ou mais grafias apenas invertendo a posição em que as dispõe no momento da escrita, com isso seus significados não serão os mesmos.

Para este nível Seber (1997, p. 33-34) diz que "[...] nesta etapa, desenho e escrita estão definitivamente diferenciados. Pois bem, assim como a figura irradiada serve para representar objetos distintos, as linhas contínuas serrilhadas representam também significados diferentes", logo, a criança passa a variar a sua tentativa de escrita, não utilizando apenas desenhos para representá-las, mas também pequenos traçados, rabiscos e linhas contínuas com significados distintos uns dos outros.

O Nível 3: Ferreiro (1999, p. 209) diz que "este nível esta caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. [...] *hipótese silábicas*". Ou seja, para esse nível a criança sem conhecer a grafia correta das palavras, utiliza-se da oralidade das palavras e seus respectivos sons, para a tentativa de escrita, podendo resultar na utilização apenas das vogais, ou só das consoantes para representar as palavras que ouviu, dando ou não sonoridade a elas.

Logo, a criança representa a escrita da maneira que ela compreende no momento da oralização, ao qual Ferreiro (1999, p. 209) diz que aqui "pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala", ou seja, ao representar na forma gráfica determinadas palavras, pode ocorrer de a criança não emitir uma correspondência equivalente à forma sonora da palavra.

Ao construir sua escrita a criança utiliza-se do que é marcante para ela, adotando procedimentos significativos, sendo um deles segundo Seber (1997, p. 112) "[...] o de repetir várias vezes, com pausas e de forma quase inaudível, uma palavra. Ora ela faz isso antes de escrever a palavra, ora age assim no instante da leitura", assim, ao ponto que as crianças tomam para si a consciência do som das palavras, têm-se então uma grafia mais correspondente à sonoridade.

Nível 4: Nesse nível a criança passa a compreender que é necessário um determinado número de letras para que haja correspondência com a sonoridade e leitura das palavras, logo, temos aqui o que Ferreiro (1999, p. 214) chama de

> passagem da hipótese silábica para a alfabética.[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá "mais além" da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre formas gráficas que o meio lhe propõem e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).

Ou seja, as crianças já possuem em sua memória a lembrança das letras do nosso alfabeto, as letras do seu nome, e já reconhecem determinados sons, e quando lhe é proposto determinadas palavras oralmente, elas reproduzem na escrita partes do que escutaram, que muitas das vezes resulta na grafia de uma ou mais letras (vogais, consoantes ou ambos), para representar uma sílaba.

Logo, a criança utiliza-se das letras que já conhece (letras do seu nome) para escrever outras palavras, sobre isso Seber (1997, p. 155) diz que ao iniciarem as "generalizações das composições silábicas do próprio nome, logo as produções gráficas passam a indicar maior proximidade com a base alfabética da escrita. A as-

similação de novidades acarreta uma reorganização que atinge o conjunto das construções intelectuais precedentes", logo, a criança tenta cada vez mais compreender como se dá a escrita de determinadas palavras, através da sonoridade das sílabas, e para isso repete-as com frequência buscando representá-las graficamente.

Nível 5: "*A escrita* alfabética*",* para esse nível temos a criança já desenvolvida em relação aos níveis anteriores, pois ela já os perpassou, e segundo Ferreiro (1999)

> a criança já franqueou a "barreira do código"; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.[...] *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito*. (FERREIRO, 1999, p. 219)

Entende-se que a cada nível que a criança passou, ela desenvolveu habilidades cognitivas e com isso ampliou seu raciocínio, sua comunicação, sua escrita, etc. ou seja, ela já conhece as letras e reconhece os sons mais facilmente, e sua escrita já será de forma mais desenvolvida.

Sobre isso Seber (1997, p. 197.) diz que "são as ações de ordenar, de fazer correspondência um a um, de relacionar, de generalizar, de classificar, de refazer tudo isso de formas diferentes, enfim, existe todo um conjunto de ações que, por serem especiais, favorecem os progressos de todos os processos de aprendizagem". Logo, se ao longo do processo de evolução da escrita a criança for posta diante de materiais gráficos, e suas ações forem livres, esta pode fazer descobertas interessantes em relação as letras e suas possíveis combinações rumo à formação de palavras, e com isso ela se torna cada vez mais ativa no que diz respeito à leitura e à escrita.

Isso faz com que a criança não tenha medo de errar as palavras, pelo fato de conhecer o "código alfabético", no entanto, ela passará a enfrentar outras dificuldades relacionadas às questões ortográficas, ou seja, na grafia "convencional" das palavras, pois agora ela passa a conhecer e aprender mecanismos e regras que regem a escrita, assim como suas funções, sem deixar de por em prática seus conhecimentos adquiridos ao longo do processo de evolução da escrita dentro e fora da escola.

Material e métodos

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de atividades produzidas pelos alunos do 1˚ e 2˚ anos da escola Lauro Sabbá, do município de Mocajuba-PA, com idade entre seis e oito anos. E visto que esses alunos encontram-se nas séries iniciais, e em processo de ensino- aprendizagem, ao qual obteve mudanças com o tempo nos conceitos fundamentais no que diz respeito ao processo de alfabetização, deixando de ser pensados a alfabetização e o letramento como algo separado "decodificação" (leitura) ou "codificação" (escrita), passando agora a ser a leitura e a escrita, como um "sistema de representação" em que atuam em conjunto, diante do qual as crianças possam construir e reconstruir seus conhecimentos, habilidades, capacidades de manuseio diante da língua, seja ela oral ou escrita. E para tanto buscou-se verificar como se dava o processo de aquisição da escrita nessas séries iniciais, para posteriormente identificar em quais fases da escrita os alunos se encontravam e averiguar que fatores poderiam interferir nesse processo de ensino-aprendizagem.

O método utilizado foi a pesquisa de campo, realizado através de observação e coleta das atividades dos cadernos dos alunos, no mês de junho de 2019, e foi desenvolvida por abordagem qualitativa, feito através de recortes das atividades a fim de identificar em quais fases da escrita se encontravam e para tanto tomamos como base as teorias de Ferreiro (1999) sobre a evolução da escrita e para a fundamentação teórica autores como: Fayol (2005); Jolibert (2011); Militão (2014); Queiroz (2005); Seber (1997); e Soares (2017). Para a referenciação nas atividades analisadas utilizaremos códigos, para preservar e manter a descrição e respeito quanto à imagem dos alunos. Esses códigos utilizados se darão da seguinte forma: identificação do recorte com número sequencial (1, 2, 3...), a letra P seguido de número sequencial (1, 2, 3...) e a série do participante. Exemplo: *Recorte 1: P1 do 1.º **Ano***.

Resultados

Através desse trabalho, foi possível verificar que o processo de aquisição da escrita se dá de maneira diferente, dado que em uma mesma série obtém-se crianças em níveis diferentes de alfabetização, ou seja, os alunos não aprendem, ou não progridem da mesma forma, ou intensidade.

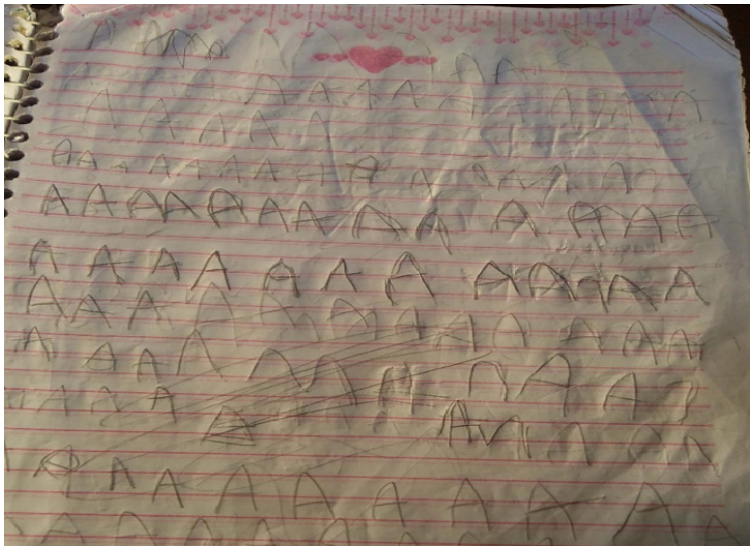
Para tanto, observamos duas turmas: uma do 1.º Ano com 14 crianças, aos quais conseguimos coletar a atividades de 12 alunos. E uma turma do 2.º Ano com 19 crianças, sendo coletado as atividades de 10 alunos. O motivo da defasagem na coleta de atividades, deu-se por três motivos: alguns já haviam trocado de caderno, outros por motivo de doença e alguns por falta de transporte escolar não estavam comparecendo às aulas.

Durante as observações, obtivemos o seguinte resultado: na turma do 1.º Ano, há 14 alunos cursando, sendo que todos sabem escrever, no entanto, 3 alunos não copiam do quadro, só fazem os deveres que lhes são passados nos cadernos; 4 não terminam de tirar todas as atividades do quadro; e apenas 2 alunos resolvem sozinhos e sabem ler, os demais apenas soletram as palavras.

Já na turma do 2.º Ano, dos 19 alunos cursando, todos sabem escrever, porém 3 não terminam de tirar as atividades do quadro; e apenas 5 alunos resolvem sozinhos e sabem ler, os demais fazem soletração.

Para identificar em quais fases da escrita os alunos se encontravam, analisamos recortes das atividades com base na teoria de Ferreiro (1999) sobre o processo de evolução da escrita, aos quais apresentaremos a seguir.

Recorte 1 e 2: aluna P1do 1.º Ano



Fonte: Imagem de caderno de aluno do 1.º Ano.



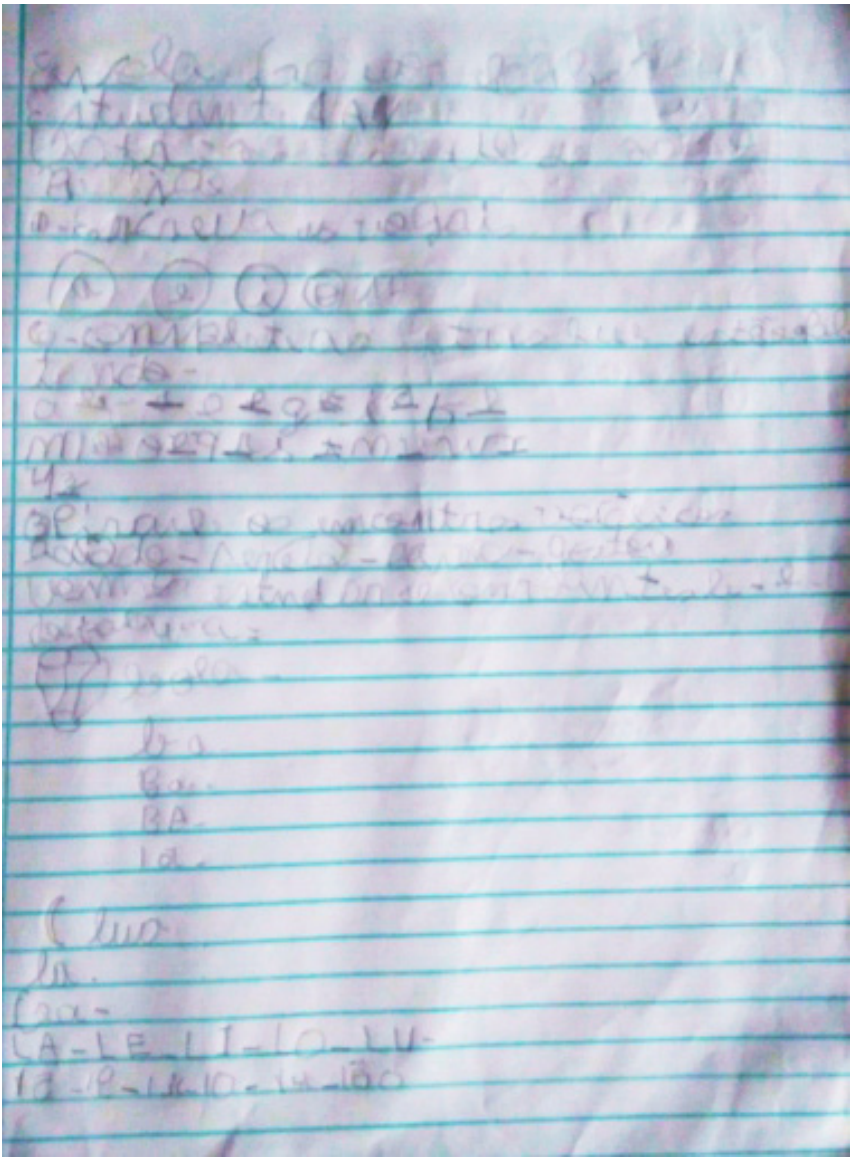
Fonte: Imagem de caderno de aluno do 1.º Ano.

Nesse exemplo, é possível observar duas atividades de uma criança do 1.º Ano, em que compreende-se que o mesmo ainda esteja no nível 2 no que diz respeito à evolução da escrita, seu grafismo já se aproxima das letras, no entanto, ainda é variado na hora da escrita.

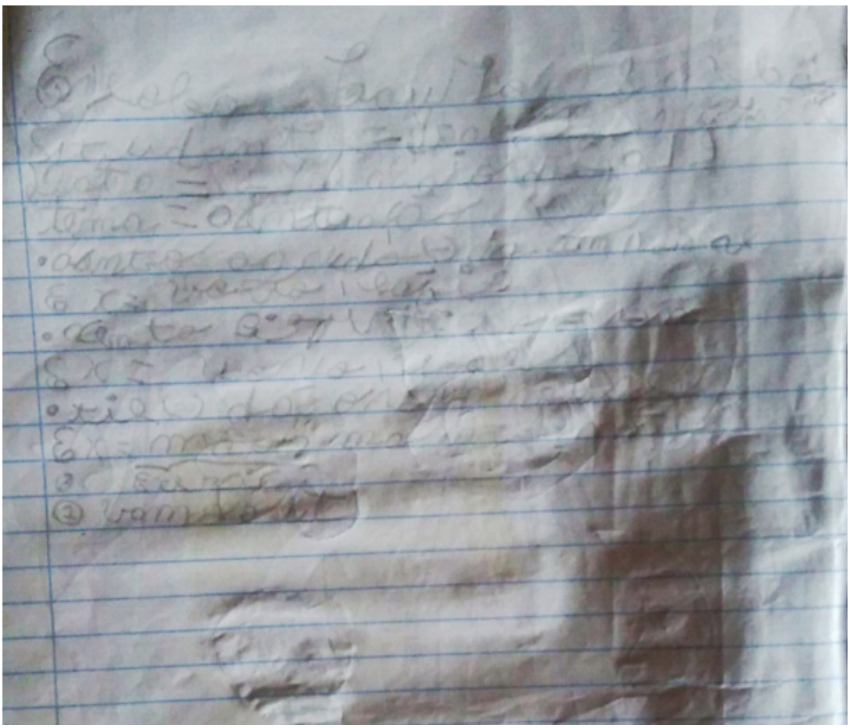
A criança também repete modelos de escrita que já conhece, também chamados de "formas fixas", quando representa a letra (A) em escrita de imprensa na primeira atividade e também a reproduz várias vezes em outra atividade, juntamente com outras letras, ou seja, já possui o domínio de certas letras sem que se faça necessário sua presença, pois possivelmente são as mais conhecidas internamente, reforçando a ideia de que a criança compreende que para essa escrita "faz falta uma certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos" Ferreiro (1999, p. 202), pois, mesmo que nesse exemplo o nome já fora escrito pelo professor em letras cursivas, o aluno ainda não o reproduz do mesmo jeito, pois este copia apenas algumas letras do seu próprio nome, tentando seguir uma sequência linear, mesmo

que falte letras em sua grafia, assim a criança está exercitando o conhecimento já adquirido anteriormente, seja no ambiente familiar, ou no meio escolar.

Recorte 3 e 4: alunos P2 e P3 do 1.º Ano



Fonte: Imagem de caderno de aluno do 1.º Ano.

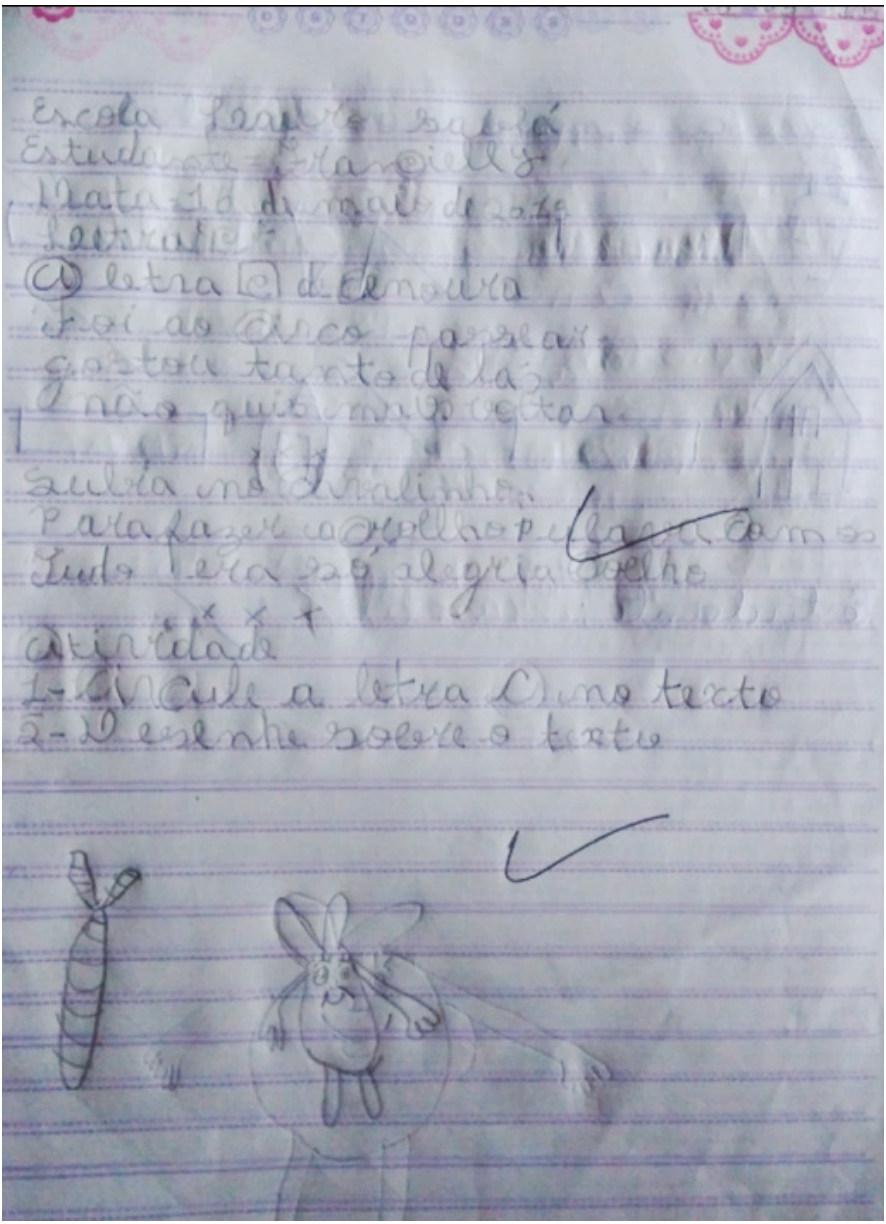


Fonte: Imagem de caderno de aluno do 1.º Ano.

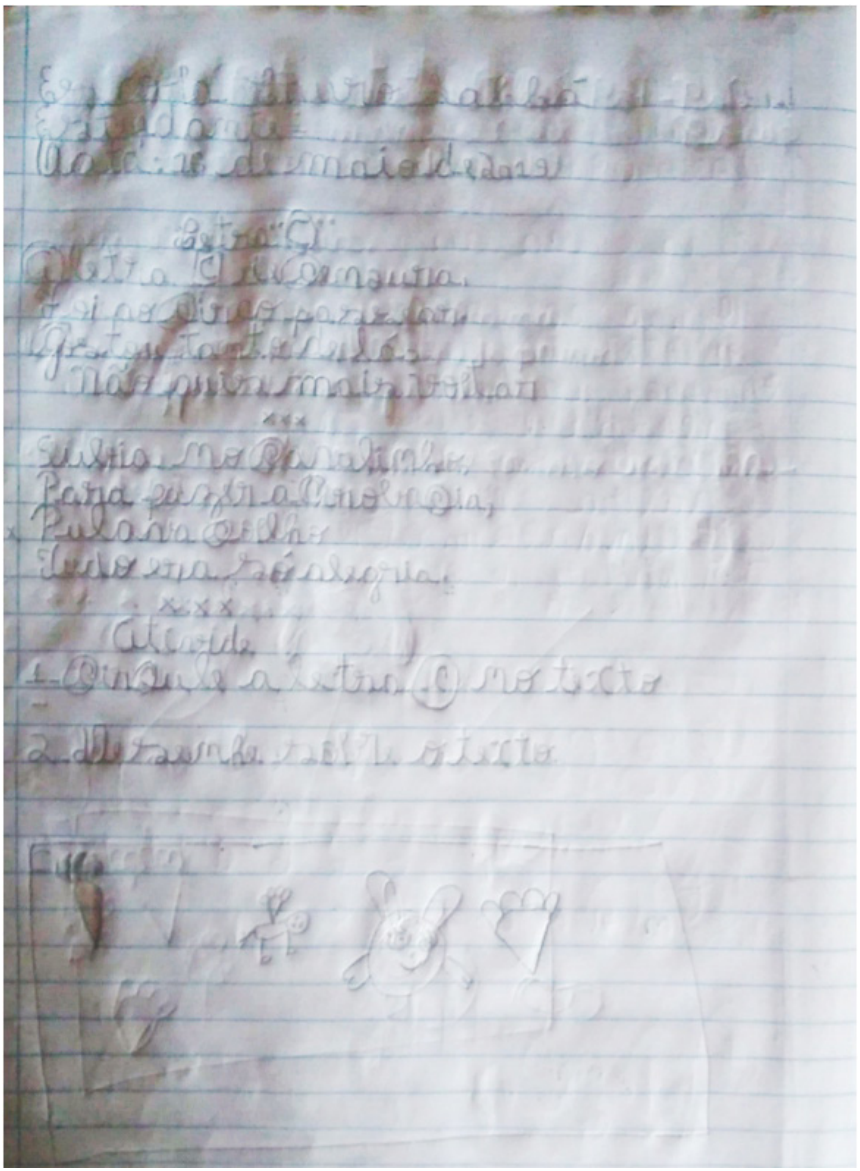
E possível observar que os alunos sabem escrever, no entanto, ainda não sabem ler e alguns não conseguem terminar de copiar as atividades que são escritas no quadro.

Tendo em vista que nesse caso as crianças estão reproduzindo algo que já foi escrito pela professora no quadro, e que mesmo assim a escrita ainda se faz de forma fragmentada, entende-se que as crianças aqui representam o nível 3, no que diz respeito à evolução da escrita, em que Ferreiro (1999, p. 209), diz que "a hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Nesse último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável. [...]". E, se levarmos em consideração que essas crianças ainda estão aprendendo a ler, ou seja, apenas soletram as sílabas das palavras, e mesmo que estejam reproduzindo algo já escrito por outrem sua grafia é fragmentada.

Recorte 5 e 6: aluno P4 e P5 do 1.º Ano.



Fonte: Imagem de caderno de aluno do 1.º Ano.



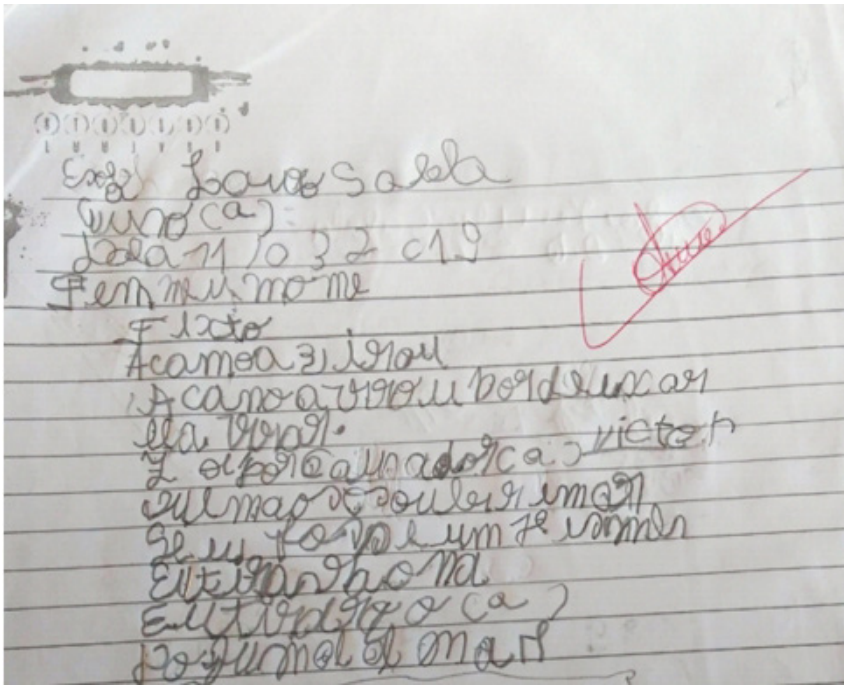
Fonte: Imagem de caderno de aluno do 1.º Ano.

Essas atividades são de alunos do 1.º Ano, aos quais já possuem um certo domínio da leitura, e resolvem suas atividades de maneira autônoma.

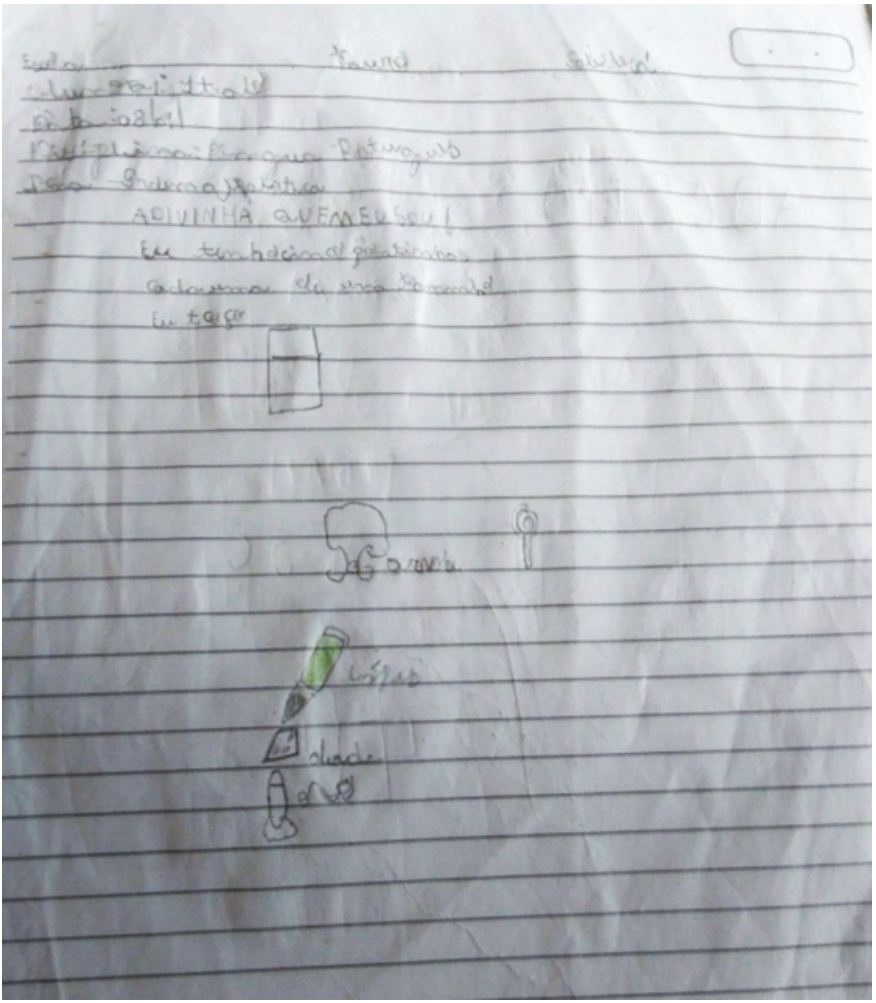
A partir das atividades aqui representadas, podemos compreender que estes alunos estão no nível 4, no que diz respeito à evolução da escrita, pois entende-se que aqui as crianças já possuem internalizado em sua mente o conhecimento acerca das letras do alfabeto, reconhecem determinados sons, e assim reproduzem o que lhe é proposto, uma vez que compreendem que é necessário um determinado número de letras para corresponder à sonoridade e à leitura das palavras, e na hora da grafia, pode resultar em uma ou mais letras (vogais, consoantes ou ambos), para representar uma sílaba.

A maioria das crianças utilizam-se das chamadas "generalizações", ou seja, letras do próprio nome, ao qual Seber (1997, p. 155) diz que ao iniciarem as "generalizações das composições silábicas do próprio nome, logo as produções gráficas passam a indicar maior proximidade com a base alfabética da escrita. [...]", assim, as crianças a partir do conhecimento das letras do seu nome buscam reproduzi-las durante a grafia de outras palavras.

Recorte 7 e 8: aluno P6 e P7 do 2.º Ano.



Fonte: Imagem de caderno de aluno do 2.º Ano.



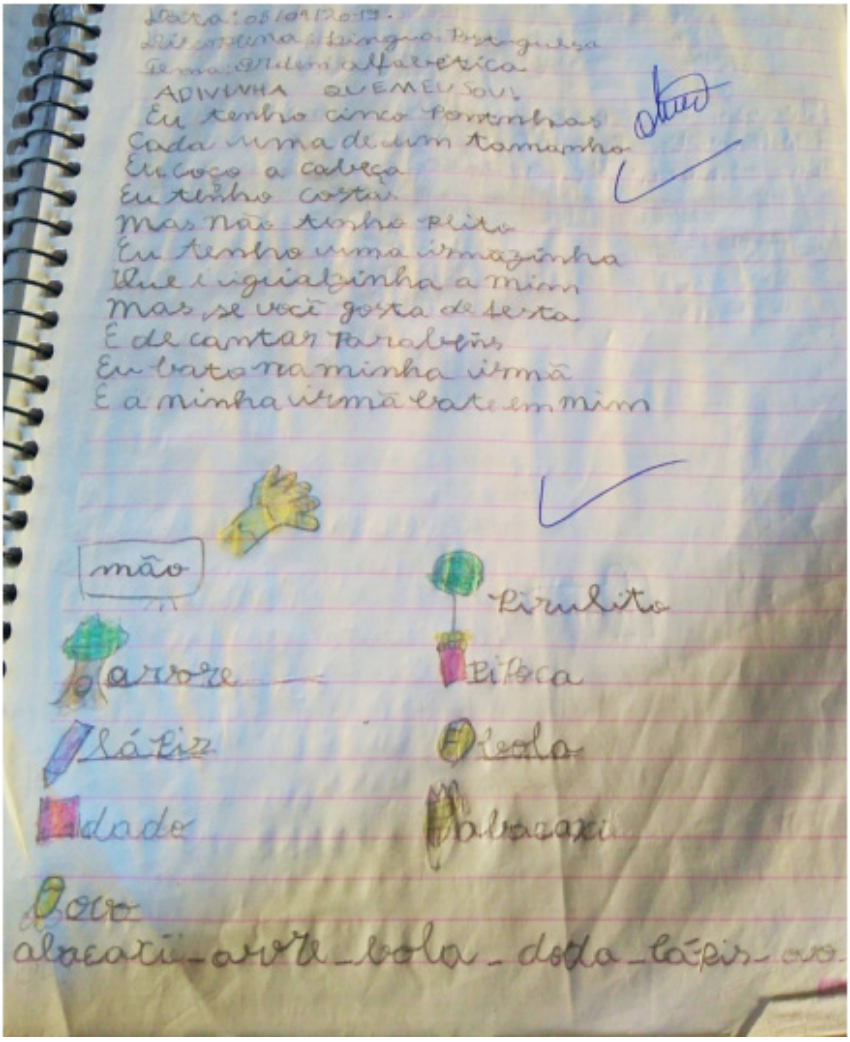
Fonte: Imagem de caderno de aluno do 2.º Ano.

Os recortes acima são de alunos do 2.º Ano, aos quais as crianças sabem escrever, mas não sabem ler com propriedade, apenas sabem soletrar as palavras, e alguns não terminam de copiar as atividades do quadro.

O exemplo P6 é de uma criança que sabe escrever e soletrar, no entanto, não termina de tirar suas atividades do quadro; já o exemplo P7 é de aluno que sabe escrever, soletrar e termina de copiar suas atividades.

A partir da análise dos recortes, foi possível compreender que as crianças estão no nível 3, quando diz respeito ao processo de evolução da escrita, pois se trata da "hipótese silábica" em que podem utilizar as letras com ou sem valor sonoro, e a escrita pode ser diferenciada ao representar um fonema, sílaba ou palavra, utilizando para tanto uma ou mais letras, sejam vogais, consoantes ou ambos.

Recorte 9: aluno P8 do 2.º Ano.



Fonte: imagem de caderno de aluno do 2.º Ano.

As atividades acima são de alunos que estão no nível 4, no processo de evolução da escrita, em que na hora da grafia já reproduzem o que escutam oralmente, por já conhecem a sonoridade de algumas sílabas, e até mesmo de algumas palavras. Aqui os alunos podem utilizar-se das "generalizações", ou seja, das letras que mais conhecem pra reproduzir outras palavras, as que mais reproduzem são as letras do próprio nome. Podemos até dizer que de certa maneira as crianças se preocupam com sua escrita para que possa ser lida por outras pessoas, e assim elas buscam maior proximidade entre a representação gráfica e os sons da fala.

Diante do resultado da análise, que evidenciou que em uma mesma série é possível obter níveis diferentes de aprendizagem por parte das crianças, em que a maioria tanto do 1.º quanto do 2.º Ano encontram-se no nível 3, enquanto outros ainda estão no nível 2 e alguns já passaram para o nível 4, no que diz respeito ao processo de evolução da escrita. Compreende-se que o fator decisivo para esse contexto está nas próprias crianças, ou seja, na especificidade de cada uma, uma vez que elas não aprendem ou progridem da mesma maneira.

Com isso foi possível averiguar que há fatores internos e externos ao ambiente escolar que interferem diretamente no modo/maneira como essas crianças se alfabetizam, dentre os quais estão os fatores sociais e socioculturais, pois algumas crianças são postas diante de materiais de leitura e escrita (propagandas, livros de histórias, revistas, etc.) mais cedo do que outras, o que ajuda no desenvolvimento cognitivo da criança.

No ambiente escolar enfatizamos fatores como turma, metodologia, o professor, etc. pois, devido as turmas serem numerosas o professor não consegue acompanhar o desenvolvimento da capacidade ou da dificuldade de aprendizagem dos alunos individualmente; já na metodologia temos muitas das vezes um ensino "tradicional", em que o professor era o detentor do conhecimento e aos alunos cabia a função de ouvinte e memorizador, o que não levava em consideração as particularidades dos alunos; e até mesmo o próprio professor por não se adequar a novas perspectivas de ensino, metodologias e tecnologias já existentes que podem dar subsídios importantes em seu trabalho na sala de aula, visto que, as crianças são postas diariamente em contato com textos orais e escritos, pois fazem parte de uma "sociedade letrada", e com isso

aprenderão também regras de funcionamento que permeiam esse objeto, sobre isso Brasil (2008) diz que

> Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extra- escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2008, p. 13)

Assim, entende-se que tem que haver envolvimento de maneira simultânea entre a alfabetização e o letramento para assim termos uma "ação pedagógica mais adequada e produtiva", ou seja, alfabetizar letrando.

Logo, é importante ressaltar que estes fatores podem interferir de maneira significativa na vida das crianças, uma vez que estamos tratando aqui sobre a "alfabetização" que é considerada como a base da aprendizagem, ou seja, de acordo com o desenvolvimento que o aluno terá com respeito a "apropriação" tanto do sistema alfabético quanto do ortográfico, poderá refletir nas condições necessárias para que ao longo do processo escolar o aluno consiga utilizar a língua para expressar-se socialmente pela prática da leitura e da escrita.

Conclusão

A partir do objetivo de verificar como se dava o processo de aquisição da escrita nas séries iniciais do 1.º e 2.º Anos da escola Lauro Sabbá, tomando como base a teoria de evolução da escrita de Ferreiro (1999), é que foi possível identificar durante a análise do *corpus* que a maioria dos alunos tanto do 1.º Ano quanto do 2.º Ano estão no nível 3, que corresponde a "hipótese silábica", alguns ainda encontram-se no nível 2 e outros já estão no nível 4, também conhecido como nível "alfabético".

Além disso, foi possível averiguar que ainda nos dias atuais há a interferência de alguns fatores internos e externos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos como: fatores sociais, socioculturais, escolar, metodologia, professor, etc. o que há de

advir que o tempo e o espaço mudam, no entanto, para conseguir se desenvolver diante da leitura e da escrita a criança necessita de conhecimentos diversos aos quais lhes são repassados dentro ou fora do ambiente escolar, assim também como são afetadas por fatores intra e extraescolares, então a de se refletir até que ponto tais fatores colaboram ou atrapalham no processo de ensino-aprendizagem na leitura e na escrita das crianças?

No entanto, com base em nossos resultados, entendemos que um ensino que busque fazer com que o aluno seja capaz de construir e reconstruir hipóteses, habilidades de refletir de maneira autônoma, há de levar em consideração os fatores intra e extraescolares pelos quais os mesmos perpassam, e assim sendo, este terá sua capacidade de reflexão e autonomia como elementos indispensáveis para sua formação como sujeito alfabetizado e letrado simultaneamente, pois conforme afirma Fayol (1947, p. 45): "os diferentes estudos disponíveis evidenciam que a aprendizagem segue uma trajetória longa e não linear", ou seja, o caminho do aprendizado é longo, e não é algo pronto e acabado. Ainda há muito a ser estudado sobre o tema, porém, acreditamos que dentro do que foi proposto nesta pesquisa, conseguimos alcançar nossos objetivos a respeito do processo de aquisição da escrita nos 1.º e 2.º Anos da escola de ensino infantil e fundamental Lauro Sabbá, do município de Mocajuba-PA.

Referências

BRASIL. *Pró-Letramento*: Programa de Formação continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY. Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JOLIBERT, J.; JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. Tradução: Angela X. de Brito. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MILITÃO, Giselda Morais de Alencar. *Alfabetização e Letramento*: as práticas de leitura como recurso para a alfabetização. Profletras, universidade estadual de Londrina, 2014. Em: http://www.uel.br/giseldamamilitao.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

QUEIROZ, Rita de C. R. *A informação escrita*: do manuscrito ao texto virtual. Disponível em: http://www.ufrgs.br/a_info_escrita. Portal da escrita coletiva, 2005.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil*: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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



6

Métodos de ensino de produção textual no livro didático

Paula Camila Marques do Carmo
Luís de Nazaré Viana Valente

Resumo

O trabalho apresenta uma análise dos elementos textuais e o conjunto de atividades relacionadas à leitura e os demais elementos na construção dos conhecimentos textuais no aprendizado dos alunos, problematizando os métodos de ensino de produção textual no livro didático de Português, utilizados pelos professores nas escolas de Ensino Médio do Município de Cametá-PA. As concepções de Marcuschi (2011), Rojo (2004), Orlandi (1996), Pécora (1981), entre outros, contribuíram como fundamentação teórica, acerca da linguagem textual, considerando as reflexões críticas e o pensamento lógico na produção textual dos saberes e práticas sociais. Quanto a metodologia, optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa (Severino, 2007; Teixeira, 2013; Ludke e André,1986), para compreender o objeto de pesquisa com as relações sociais. Os livros didáticos de língua portuguesa do 1.º, 2.º e 3.º Ano, foram objeto da investigação e análise de conteúdo para as interpretações, descrições e articulações teóricas na produção dos conhecimentos. Através dos estudos de Bonini (2002), pretende-se classificar as ocorrências de acordo com as metodologias propostas para o ensino de produção textual, a saber: o método retórico-lógico, textual-comunicativo, textual-psicolinguístico e interacionista. A pesquisa, constatou a não primazia pela produção textual nos materiais didáticos em análise, ocupando apenas 3% das atividades. Em relação ao método de ensino de produção textual estudados, identificamos a presença das quatro metodologias, porém o que aparece com maior incidência no Ensino Médio da Escola Pública do Município de Cametá, é o método Textual Comunicativo.

Palavras-chave

Produção textual. Livro Didático de língua portuguesa. Ensino Médio. Metodologias.

Introdução

Ensinar e aprender a produção textual no contexto da escola, tem sido um dos desafios para muitos professores, uma vez que, os meios utilizados como intermediação entre o pensar e o fazer na prática pedagógica, se distanciam da realidade histórica, social e cultural de grande parte dos alunos, causando impactos na aquisição da construção dos conhecimentos no aprendizado escolar. Sendo assim, é necessário discutir o ensino de produção de textos na educação básica, verificando a maneira como é trabalhada no livro didático pelos professores de língua portuguesa, no âmbito dos processos de formação, a respeito da leitura, interpretação e avaliação da produção textual, sendo esses elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação crítica, que permita a participação dos sujeitos na sociedade de maneira ativa e transformadora.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva analisar a produção textual na perspectiva do livro didático do Ensino Médio, utilizado em sala de aula, e seus reflexos na aprendizagem dos alunos, com base nos seguintes questionamentos: 1) de que maneira é ensinada a produção textual no livro didático de língua portuguesa, na escola?; 2) como é caracterizado o espaço das atividades de ensino da produção textual no livro didático?; e 3) qual o método de ensino de produção textual é utilizado? Dessa forma, apontar o espaço que os métodos de produção textual ocupam nos LDP, serão possíveis de serem obtidos após a análise minuciosa do objeto escolhido para a realização desse estudo.

O ensino de produção textual na escola, geralmente, é questionado pela forma como ocorre a partir do material didático, pois muitos professores enfrentam dificuldades para a efetivação das práticas com os seus alunos e veem a falta de motivação, principalmente da leitura, o qual é um dos fundamentos do aprendizado

escolar. Para Pécora (1981, p. 18), o fracasso no ensino de produção textual decorre da inconsistência do conhecimento técnico e, ainda, da inexistência de parâmetros que possibilitem esse aprendizado. Pelo contrário, o ensino deve permitir compreender tanto a ação do educador quanto das estratégias que são utilizadas na prática pedagógica, pois, os sujeitos necessitam desenvolver as capacidades e habilidades para aprender a ler e a escrever.

De acordo com Rojo (2010, p. 32), "A produção textual envolve tarefas de prática de uso e de análise da linguagem", o que necessariamente exige uma revisão teórica enunciativa que oriente e potencialize os dispositivos cognitivos para os processamentos da linguagem na produção e compreensão de textos acessíveis ao desenvolvimento da aquisição dos conhecimentos para os alunos.

Quanto à metodologia, partimos de estudos de referências bibliográficas, acompanhada de leitura relacionada ao objeto pesquisado, que orientassem à análise do livro didático do Ensino Médio. Trata-se de uma abordagem quanti-qualitativa, pois, segundo Teixeira (2012, p. 137) "o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto, a ação usando a lógica da análise fenomenológica", partindo da compreensão dos fenômenos pela descrição e interpretação desse objeto.

Com base nos estudos de Ludke e André (1986), utilizamos como instrumento metodológico para a geração dos dados dessa pesquisa a análise documental. Levando em consideração a riqueza de informações que podemos encontrar num documento, por acreditar ser o mais adequado para obtermos os resultados que almejamos.

Os Livros Didáticos de Português (LDP), que foram analisados, pertencem à coleção *Novas Palavras*, PNLD de 2015 a 2017, Editora FTD, cujo autores são: Emília Amaral, Doutora em Educação e Mestre em Letras pela Unicamp, professora do Ensino Médio e do Ensino superior e consultora nas áreas de literatura, leitura e produção de textos há mais de vinte anos; Mauro Ferreira do Patrocínio, especialista em Metodologia de Ensino pela Unicamp, professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de curso pré-vestibulares durante 22 anos, e dedica-se à realização de palestras para professores e à criação de obras didáticas; Ricardo Silva Leite, Mestre em Letras pela Unicamp, Professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de trinta

anos; e Severino Antônio Moreira Barbosa, Doutor em educação pela Unicamp, professor do Ensino Médio e do Ensino Superior a quarenta anos e autor de vários livros.

Esses materiais estão organizados em três seções, que são as de Literatura, Gramática e Redação. No LDP do 1.ºano, a seção de Literatura apresenta 10 capítulos, a Gramática com 8 capítulos e a Redação com 10 capítulos. No LDP do 2.ºano, apresentam-se 9 capítulos de Literatura, Gramática com 8 capítulos e a de Redação também 8 capítulos. No LDP do 3.º Ano, a seção de Literatura apresenta 10 capítulos, Gramática com 8 capítulos e a de redação com 7 capítulos.

O trabalho apresenta a análise da produção textual dos livros didáticos de português (LDP), dos seus conteúdos e linguagens para entender qual é a lógica do ensino que é repassado para os alunos e o que isso representa para a formação do aprendizado escolar. Portanto, sendo os LDs instrumentos importantes nas práticas pedagógicas de professores, busca-se interpretar que concepções de aprendizagem de produção de textos se propõe para os alunos.

Assim, foi feito o mapeamento da coleção escolhida para identificar todas as atividades presentes nos exemplares, a fim de compreender como a produção textual é trabalhada no ensino nas escolas públicas do estado, no município de Cametá.

Deste modo, foi possível apontar o espaço que as atividades de produção textual ocupam nos LDP, os métodos de ensino de produção textual que são utilizados pelos professores, bem como nas esferas de circulações de gêneros priorizados para o ensino de produção textual, que pode permitir descobrir o que se prioriza num LDP, como conteúdo que se diz a ser importante para ensinar na escola.

Produção textual na escola: definições e métodos

Atualmente, a produção textual tem sido questionada no âmbito da formação humana, sendo trabalhada de maneira limitada pelo ensino, na maioria das vezes, por meio somente do material didático, que não corresponde com as necessidades reais dos educandos na escola. Sendo assim, no decorrer da prática pedagógica é fundamental o aprofundamento das aprendizagens, a respeito da produção textual, que possa contribuir para a construção de uma

visão crítica por parte do educando, na formação escolar.

Nesse sentido, ler se torna uma das condições essenciais para a elaboração das ideias e conceitos, acerca de determinados tipos de conhecimentos, e isso é, sem dúvida, uma atividade que estimula a escrita. Por outro lado, é necessário que haja a condução adequada para as práticas de leitura à escrita, afim de que o aluno possa desenvolver habilidades para a produção de textos.

Para tanto, é necessário haver relevância social enquanto possibilidade para se pensar a formação, de maneira que a sua contribuição na produção textual do Ensino Médio, venha de tal modo atribuir sentidos nos processos de ensino-aprendizagem, e o espaço que ocupa nos livros didáticos do Português no Ensino Médio, sendo uma das tarefas essenciais para se combater a alienação da reconstrução dos conhecimentos.

De acordo com Pécora (cf. 1981, p. 18), existe a técnica no ensino da produção textual, mas a sua deficiência está na forma como a escola vem trabalhando com seus alunos, sem parâmetros que permitam situar a realidade histórica e social dos sujeitos, de maneira que não há a construção de sentido no diálogo do aluno com o texto, e nem tão pouco de significados na produção textual, o que de certo modo não colabora para a formação do educando na escola.

De acordo com Rojo (2000, p. 32), a concepção de produção textual envolve "tarefas de prática de uso e de análise da linguagem, o que necessariamente exige uma revisão teórica enunciativa orientada no que diz respeito as teorias cognitivas de processamento da linguagem em produção" e compreensão de textos coerentes em sua produção. " O autor parte do princípio da linguagem como prática social que precisa ser vista e compreendida a partir de uma revisão teórica que possibilite fundamentos necessários, que orientem na construção textual, dentro de um conjunto de relações que possam expressar as intenções sócio-históricas e culturais que influenciam o aprendizado dos educandos.

Nesse sentido, segundo Bakhtin (1992), é necessário entender que,

> A produção textual tem uma caracterização dialógica do pensamento e da linguagem, elementos norteadores da construção do discurso e da comunicação entre os sujeitos, na qual perpassa por uma relação em que a escrita tem uma grande

> relevância social por permitir a consolidação da construção dos conhecimentos como resultado da própria linguagem. (p. 29)

Nesse sentido, tal caracterização vai além do que a forma tradicional de ensino de produção textual descreve, pois, aquela concepção tem como ênfase a interação social e a construção do discurso para comunicação.

A produção textual remete para os educandos

As reais necessidades de refletirmos os caminhos mais próximos da realidade do educando, para elucidar a aquisição da escrita, enquanto produção coerente de habilidades, as necessidades não somente na construção do conhecimento, como também reconhecer sua importância para o desenvolvimento das capacidades que define um conjunto de competências inerentes a expressão do pensamento e linguagem.

De acordo com Rojo (2004, p. 64) é necessário compreender que a

> Aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade, do aprendiz, que produzem à construção das práticas de linguagem, os gêneros textuais, por seu caráter genérico, é termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

A linguagem se caracteriza no campo das práticas sociais do conhecimento humano e revela o potencial que essa tem na produção textual, quando potencializada as habilidades dos alunos para a aquisição dos conhecimentos. A produção textual é um dos exercícios que permite aos sujeitos a comunicação, pois, é um termo de referência entre o pensamento e a linguagem, condições essas, que redefine os conceitos de gêneros enquanto produção de caráter genérico, posto que do ponto de vista e da aprendizagem, isto, constituem-se como instrumentos básicos da comunicação.

Sendo assim, é necessária uma retomada de consciência crítica e construtiva para o desenvolvimento e valorização da produ-

ção textual, considerando a língua em suas modalidades (escrita e oral), como objeto de estudo e formação de ideia nos processos de construção do aprendizado. Assim, segundo Marcuschi (2001), entende-se que a oralidade e a escrita,

> [...] se constituem por meio de múltiplos discursos, dos quais há diferentes interpretações, isto, acontece devidamente ao fato dos sujeitos pensarem e agirem de modo diferenciados. Mas, a importância para o ensino da oralidade diz respeito da mesma, revelar valores e significados inerentes as necessidades humanas. (p. 23)

No entanto, trazer essa discussão para o ensino de língua em sala de aula, parece ser uma posição contrária, por razão da escola propor uma educação formalizada e sistemática conhecida como ensino padrão, do qual ensina a fala por meio de métodos e fórmulas rígidas com intuito de transmitir a cultura do saber escolar.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 23) "a produção textual tem um dos fundamentos no ensino de língua porque permite a associação de discursos que se convergem para o desenvolvimento das relações sociais e da formação do aprendizado". Trata-se, de um conjunto de fatores que permite maior interação na construção dos conhecimentos.

Ainda na mesma linha de pensamento desse autor, é necessário identificar que:

> A comunicação verbal constituída pela fala tem uma visão e segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representações de fatos. (MARCUSCHI, 2001, p. 23)

Portanto, sendo a produção de textos uma forma pela qual o indivíduo se comunica verbalmente, é necessário entender que por meio dos textos os sujeitos constroem sentidos, e esses são interpretados de diferentes maneiras, pelo fato da linguagem não ser o "espelho da realidade", como afirma o autor acima. Característica essa que, deve considerar a realização textual com base no contexto social, histórico e cognitivo, pois, envolvem um conjunto de

fatores, resultados da própria relação humana, construída pelas experiências com a escrita.

A linguagem aqui, tem destaque e fundamento, porque ela não é vista como um espelho que reflete uma imagem, projeta do objeto ou do indivíduo, ou simplesmente um instrumento de fatos ocorridos, pelo contrário a língua é fala, constitui relação humana, discurso, ideia, expressão do pensamento e do sentimento que se une para agir de maneira concreta e pratica, visto que:

> Neste contexto teórico, a língua é tida como forma de ação social e histórica, ao dizer, também, constitui a realidade sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. Aqui, toda a postura teórica desenvolvida insere-se na hipótese sócio interativa da língua, constituindo assim, ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2001, p. 23)

Neste sentido, trazer a produção textual para ensinar a sua importância no âmbito escolar, constitui um meio favorável para o sujeito compreender a complexidade e dimensão de conhecimento, que a língua produz nas ações concretas do cotidiano.

A realidade é um dos fenômenos, bem acessível que a língua está presente, não de modo subjetivo ou idealista ingênuo, mas inserido numa hipótese sócio interativa dos indivíduos que assume uma postura eminentemente social, que se baseia no discurso, ou seja, da fala como materialidade do pensamento e linguagem do ser humano.

A esse respeito Marcuschi (2001) é importante observar que:

> A produção de texto tem uma relação intrínseca entre a língua falada e a escrita. E começa por propor uma distinção entre escrita e o escrito, que pode a meu ver, iluminar consideravelmente tanto as relações entre a palavra e escrita, como as relações da criança com ambas. Trata, portanto, de um processo de construção de conhecimentos que irá ter a sua distinção no mundo social e histórico marcado pela palavra, mas o seu maior peso estará no escrito. (MARCUSCHI, 2001, p. 24)

Reconhecendo a produção textual, como um modo próprio de expressão da língua, pode-se entender as distinções entre o que

se fala e o que se escreve, tendo um maior peso esta última, pela caracterização do modo "correto" por está calcada em técnicas que habilita o sujeito a escrever e falar corretamente.

Para tanto, na análise em que as teorias linguísticas escrevem, elas vêm revelando a importância de se propor a prática de ensino, na construção de textos, ou seja, discutir a linguagem falada como elemento significativo para se compreender também, a realidade e o mundo social nele inserido, caracterizado pelos diversos discursos proclamados pelos sujeitos.

Desse modo, evidencia-se que a produção textual vem passando por transformações no ensino de língua no âmbito escolar, uma vez que:

> No mundo atual, cada vez mais, temos a intensidade, com os meios eletrônicos de comunicação – tanto a importância da fala como a da escrita e da grafia tem diminuído em favor da significação que pode emergir de um discurso escrito, como enunciação que se põe em relação com outras enunciações e com outro enunciadores. (PECORA, 1981, p. 41)

Contudo, a revalorização da produção textual perpassa pelo ensino escolar, do qual os educandos deverão ser orientados para a construção de um processo de aprendizagem mais ativo e participativo, reconhecendo as diferentes formas de comunicação, suas práticas sociais e influências nas relações históricas.

Material didático: conceitos, funções e políticas

O material didático constitui-se de diferentes fatos escritos, revistas, jornais, entre outros, dos quais tornou-se para nossas escolas, um grande aliado para os professores nas práticas de ensino do cotidiano escolar. Trata-se de recursos variados com características gerais e especificas que tende a contenção de conteúdo para o exercício das atividades de ensino, nos contextos de sala de aula.

De acordo com Choppin (2004), de destacar ainda que os livros escolares assumem,

> Conjuntamente ou não, múltiplas funções: o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sócio cultural, à época, as disciplinas, os níveis de

> ensino, os métodos e as funções de utilização. (CHOPPIN, 2004, p. 552)

O formato do livro didático é dinâmico, porque busca responder as necessidades básicas de educação, que também é relativa e pressupõe mudanças e adequações para atender um público diversificado no que diz respeito às informações, textos, figuras, imagem, entre outros elementos que contribuem e influenciam nos processos de aprendizagem.

Sendo assim, Choppin (2004, p. 553) evidencia as caracterizações da utilização do livro didático – função referencial, também chamada de curricular ou pragmática desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa, ou quando exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Contudo, estas prepositivas permitem compreender o quanto de sua importância no âmbito das práticas de ensino escolar, mas em todo caso:

> Ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicos ou habilidades que em grupo social acredita que seja necessário transmitir as novas gerações, as culturas, os valores, os hábitos, os costumes, os comportamentos e as formas de pensamento e expressar a linguagem por meio da comunicação. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

O livro didático além de ser um suporte, que privilegia os conteúdos que são ensinados na escola com conhecimentos e técnicas, também demonstram uma visão política e ideológica que carrega em si, e reflete para a formação dos educandos um mundo e uma realidade "falsa", que não corresponde em grande parte com as nossas realidades históricas, sociais e culturais da Amazônia.

A crítica ao livro didático, não é apenas para dizer de sua "falha", no que diz respeito aos conteúdos propostos para serem ensinados, nos diversos níveis e modalidades de ensino, mas, sobretudo, repensar as formas pelas quais ele propõe, transmitir uma linguagem, valores, hábitos e costumes incoerentes às necessidades educativas dos educandos na formação do aprendizado escolar, pois, a linguagem é um dos seus instrumentos importantes na comunicação humana.

> O livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades, que segundo o contexto, visando a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competência disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades de métodos de análise ou resolução de problemas. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

O livro didático por sua vez expõe, diversos instrumentos para ação das práticas pedagógicas, do qual remete as condições a memorização dos conhecimentos, que na concepção dos seus interlocutores favorece a aquisição de competências nas diferentes áreas dos saberes, pois, a preocupação é trabalhar as habilidades de métodos de análise, para a resolução de possíveis problemas.

No entanto, nem sempre as prepositivas do livro didático são adequadas para a ação educativa, haja vista que métodos de ensino, pode ter suas variações e aplicações dependendo muito do contexto histórico e cultural do aluno (a), uma vez que é necessário, que a memorização dos conteúdos perpassa, pela lógica, dos métodos e estratégias de ensino, que cada educador se propõe, a desenvolver em sala de aula com seus educandos.

A constituição do livro didático tem a sua legitimidade, a partir da criação dos Estados Nacionais, atrelado a ideologia e a cultura, que remete para nós uma ideia antiga, porém, relacionado com os interesses políticos de classes sociais distintas, que na qual buscam estratégias para divulgar os efeitos decorridos dos acontecimentos históricos e políticos da época. O sistema educativo encontra-se no didático um terreno fértil e apropriado para propagar conhecimentos e ideologias referentes a um padrão de sociedade, vida social, política, econômica e cultural, que servia para enobrecer a grandeza e o "espirito de alguns homens", tido até então, como "heróis nacionais" da pátria.

O livro didático, assume no campo da língua, da cultura e dos valores, fundamentos que evidenciam a instrumentalização para o formato de identidades, daí as denominações dada pelo autor como: moeda e bandeira que representa símbolos da soberania nacional, do qual assume o papel condutor político, que utiliza as ideias convertidos em discursos, para propagar um modelo de sociedade única, ou seja, hegemônica, pois, busca unificar a língua, o pensamento, a história e a cultura a partir somente de um modelo de conhecimentos.

O livro didático por abarcar interesses políticos, econômicos e de classes sociais, tende a trabalhar o "apagamento" das diferenças, vistas como atropelo para o desenvolvimento da sociedade, na qual na prática de ensino materializado por meio do livro didático, procura neutralizar, qualquer assunto que promova a reflexão, a problematização e, sobretudo, a solução de problemas, se bem que poderiam minimizar a vida das populações.

Assim, pode deduzir-se que o livro didático é um componente de conteúdo de ensino, que pode ser ensinado e escondido muitas coisas, que servem como mecanismos de controle e manipulação sobre as classes trabalhadoras envolvendo camponeses, roceiros, agricultores, pescadores, etc. Para tanto, é necessário que o educador esteja atento, aquilo que o livro didático oferece para ser trabalhado em sala de aula, pois, as vezes as ideologias oficializadas nos discursos, podem ou não ter uma eficiência na materialização das práticas de ensino e na formação dos educandos.

Por outro lado, também o autor ressalva a importância dos professores quanto na elevação dos níveis de conhecimentos, para assim, poder identificar que a função documental, pode contribuir muito com a educação, na medida em que eles perceberem, que o conteúdo apresentado tem caráter dinâmico e formativo na ação da aprendizagem dos educandos, uma vez que, fornecem um conjunto de documentos textuais apropriados para a educação escolar.

Para Choppin (2004, p. 553), é necessário entender com propriedade que:

> O livro didático é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade inclui necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede) mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, "livros de prêmios", livros apresentados em cerimônia de final de ano aos alunos exemplares – enciclopédias escolares...).

Considera-se a partir das ideias do autor, que o livro didático não é o único material que se pode utilizar como conteúdo de ensino, para os educandos, pois, existem complementações com

relações coerentes inerentes as funções e usos de dados materiais dos quais podem fazer do universo dos textos impressos, que são de diferentes formas, com exemplares que revelam suas múltiplas utilidades práticas em sala de aula.

Neste sentido, o livro didático deve ser visto como um auxiliador, na prática de ensino do professor, tornando-se um facilitador nas atividades inerentes ao desenvolvimento dos processos de formação dos sujeitos, pois, o ato de ensinar caracterizado pela dinamização dos recursos, métodos e procedimentos no conteúdo dos livros, contribuirão para um ensino crítico e voltado para o exercício da cidadania.

Tipos de métodos de ensino de produção textual

Para introduzir melhor tal concepção utilizamos como âncora teórica os estudos de Bonini (2002). Uma vez que o autor faz abordagens importantes sobre o ensino da Produção Textual (PT), enfatizando alguns impasses existentes na atualidade, bem como o percurso histórico dessa exigência escolar que valem apena serem lembradas na contemporaneidade.

De acordo com o autor em estudo, faz-se necessário entender as metodologias utilizadas para a produção textual no decorrer dos anos 60,70 e 80. Para que possamos ter uma dimensão das possíveis evoluções dessa exigência escolar.

Nos anos 60, a produção textual era baseada nas regras e normas da gramática normativa, em que o domínio gramatical já consistia em saber escrever bem, criando dessa forma um método chamado **retórico-lógico**. Nesse método, " a produção de texto restringe-se à escrita concebida como uma forma de organizar o pensamento" (p. 28), ou seja, teria que seguir o que foi pensado, porém tal pensamento deveria vim organizado, de forma lógica e ainda deveria ser submetido a correção do professor, como certo ou errado.

Nessa concepção escrever refere-se também ao domínio gramatical, ou seja, trata-se de um ensino prescritivo, em que saber as regras e normas gramaticais era sinônimo de escrever bem.

Já nos anos 70, tentaram mudar o modelo prescritivo, para uma forma estruturalista que consistia em possibilitar o aluno a usar a criatividade na hora de produzir.

A partir do uso desse método, passaram a propor a existência da coesão e da coerência. Ademais, são estabelecidas "duas linhas metodológicas para a produção textual: a **textual- comunicativa** e a **textual-psicolinguística**" (p. 27).

No método **textual-comunicativo**, a pessoa que escreve; "Não é vista como um assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador. O dom não é mais um elemento central, embora o texto literário ainda seja um modelo ideal (p. 30). "

Esse modelo permite uma maior liberdade para quem produz, pois começa a deixar de lado um ensino prescritivo e passa a desenvolver textos de forma contextualizadas. Assim, o produtor precisa aprimorar além do conhecimento enciclopédico, a competência argumentativa, para que consiga desenvolver bem o texto escrito, com suas ideias articuladas e coerentes. Apesar da existência de outros gêneros, os textos solicitados continuam sendo a narração, a dissertação e a descrição.

Já o método **textual-psicolinguístico**, vem consistir em "desenvolver capacidades relativas a escrita, mediante o modelo que apresenta uma amostragem passo a passo do processo" (p. 32), em que a capacidade de escrever envolveria várias etapas, desde a seleção das ideias contidas no texto, até mesmo, o processo de rascunhá-las, bem como reescreve-las e revisá-las para que mediante essas etapas possa-se chegar a um resultado, nesse caso, a produção final do texto. Apesar de ser pouco utilizado, acredita-se em ser um método bem avaliado pelo conjunto apresentado, e não apenas pelo certo ou errado.

Nos anos 80, começa a separação da concepção **interacionista**, o processo de produção textual ainda se baseia na autonomia em que o subjetivismo se enfatiza no ato discursivo e os alunos passam a trabalhar com as variedades dos gêneros textuais. Além do que já citamos sobre esse método, podemos destacar que o centro do processo de aprendizagem se volta para o aluno, em que o professor vem assumir um papel de intermediador do ensino-aprendizagem. Esse método requer a prática de leitura para que a produção textual aconteça, uma vez que mesmo não tendo conhecimento do tema a ser desenvolvido, sugere-se a leitura de textos sobre o que é solicitado ou mesmo indicam outras fontes que possam ser consultadas.

Feito essa contextualização já pode-se ter uma dimensão de como o ensino da PT evoluiu de forma positiva, para que o contexto escolar, com o passar do tempo. Criando possibilidades para que os alunos construam seus próprios textos de forma autoral, saindo de uma escrita prescritiva e utilizando um modelo em que haja interatividade entre escritor/leitor.

Análises e resultados

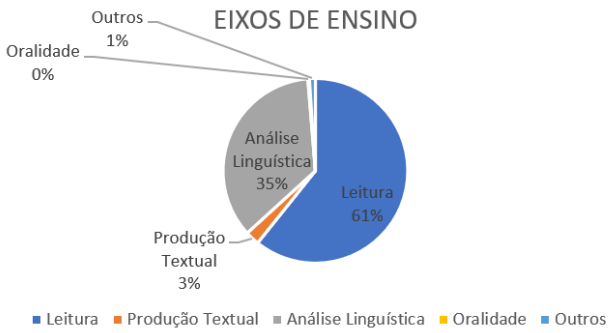
Os livros didáticos de modo geral tornaram-se instrumentos importantes na praticas pedagógicas de professores, pois, possibilitam um maior entendimento naquilo em que se está querendo para os alunos. No entanto, quando não refletidos e problematizados, os conteúdos dos livros didáticos servem apenas para repassar ideias.

Quadro 1: Conferência das atividades presente no LDP do 1.º Ano da coleção novas palavras

ATIVIDADE	OCORRÊNCIA
Leitura	466
Produção textual	19
Análise linguística	272
Oral	2
Outros	8
TOTAL	686

Fonte: LDP 1.º Ano.

Figura 1: Eixos de ensino do LDP 1.º Ano



No gráfico acima observa-se que há um descompasso com os conteúdos do livro didático em relação a produção textual, do qual a leitura tem o maior percentual de produtividade, e a questão textual tem o mínimo, com isso, fica, portanto, desproporcional para o aluno (a) exercitar suas habilidades, pois, o livro didático em grande parte não representa a realidade e vivencia dos educandos nos seus processos formativos de aprendizagem.

Quadro 2: Conferências das atividades presentes no LDP do 2.º Ano da coleção novas palavras

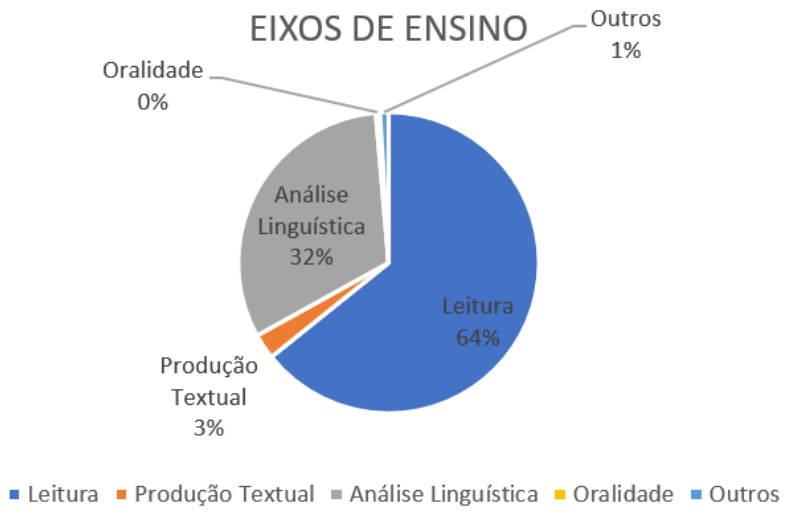
ATIVIDADES	OCORRÊNCIA
Leitura linear	338
Leitura crítica	86
Produção	18
Análise linguística tradicional	193
Análise linguística discursiva	16
Oral uso	2
Oral ensino	1
Outros	6
TOTAL	660

Fonte: LDP 2.º Ano

A leitura linear tem o seu maior destaque no livro didático, isto, por quanto reflete uma ideia sucessiva de fatos ou acontecimentos que diz respeito a determinados tipos de aprendizagem. As outras produções, como por exemplo analise linguística tradicional também tem bastante conteúdos, enquanto que os demais aparecem o mínimo.

Para Bezerra (2001) “os livros didáticos apresentam uma produção textual que ainda marca a presença de um ensino de língua portuguesa tradicional” que não permite, a criatividade e abertura para o aluno desenvolver seu pensamento crítico e transformador.

Figura 2: Eixos de ensino LDP 2.º Ano



Fonte: LDP 2.º Ano

O gráfico acima revela, de modo claro o descompasso das realidades dos livros didáticos de língua portuguesa com leitura, analise linguística e produção textual e os demais elementos são inexistentes.

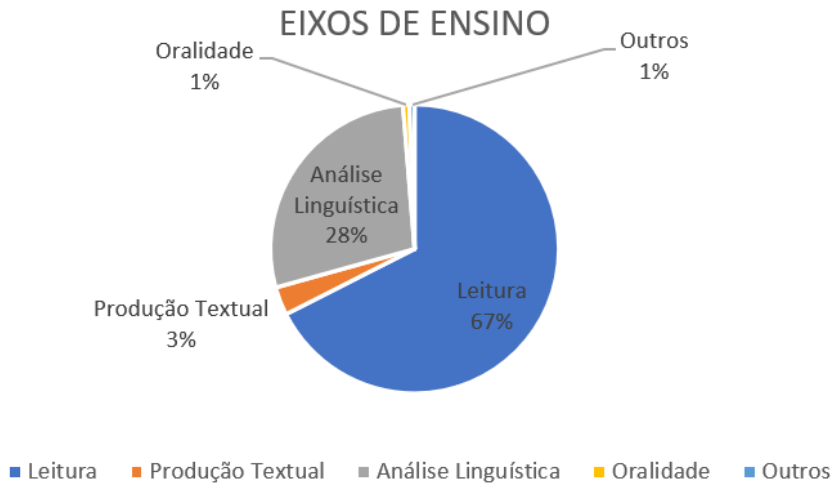
Quadro 3: Conferência das atividades presente no LDP do 3.º Ano da coleção novas palavras

ATIVIDADE	OCORRÊNCIA
Leitura linear	381
Leitura crítica	89
Produção	22
Análise linguística tradicional	178
Análise linguística discursiva	17
Oral uso	2
Oral ensino	3
Outros	4
TOTAL	696

Fonte: LDP 3.º Ano.

Na produção textual do livro do 3.º Ano a situação permanece a mesma em que a produção textual em comparação as outras atividades, é muito menor, das 696 atividades analisadas, apenas 22 corresponde a produção textual, os conteúdos das atividades de maneiras acentuadas para um determinado tipo de produção e quase exclusão para o outro. Segundo Bezerra (2001) esta concepção revela "a predominância de um tipo de linguagem" em que os livros didáticos oferecem para aprendizagem dos alunos.

Figura 3: Eixos de ensino LDP 3.º Ano

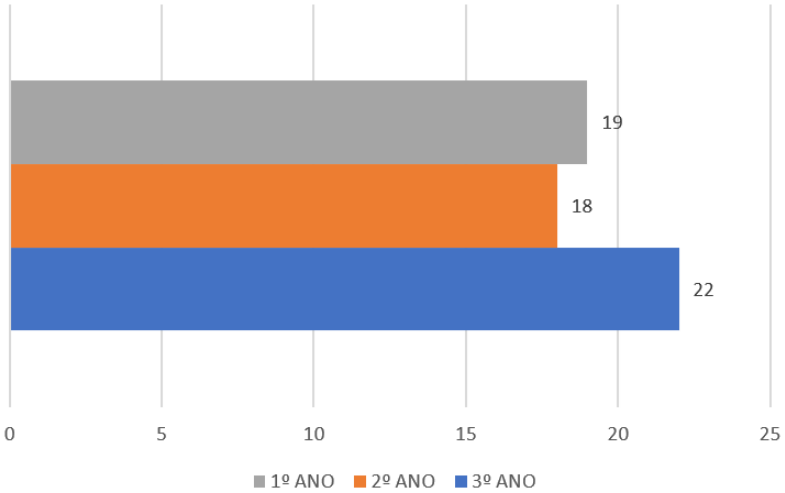


Fonte: LDP 3.º Ano

A linguagem aqui no gráfico fica em primeiro lugar, em segundo a análise linguística, em terceiro a produção textual, por fim a oralidade. Aqui a linguagem textual no LDP tem suas preferencias para os seus respectivos autores, porem, e necessário, compreender as concepções de linguagem para problematizar das estruturas, pois, segundo Orlandi (1996) por traz das "escritas estão os discursos, ideologias em relação de poder e classe social".

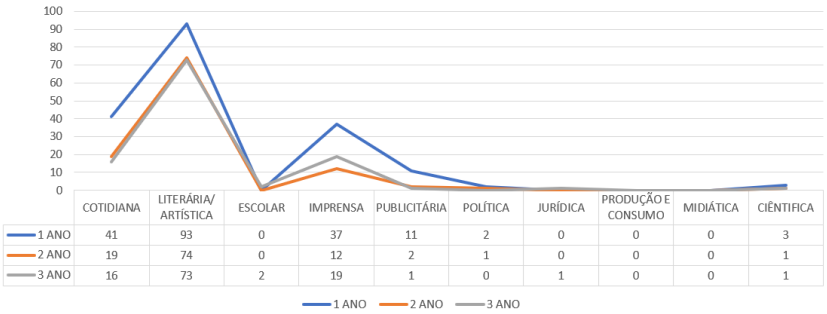
O gráfico abaixo faz uma comparação sobre a ocorrência da produção textual nos três exemplares de livros didáticos analisados:

Figura 4: Comparação da produção textual nos LDP



Dentro do exíguo espaço destinado a produção textual nos livros didáticos sobre análise podemos ver que a incidência maior de atividades que abordam a produção de textos está concentrada no exemplar do 3.º Ano, seguido respectivamente do 1.º e 2.º Ano.

Figura 5: Âmbitos e esferas



	COTIDIANA	LITERÁRIA/ ARTÍSTICA	ESCOLAR	IMPRENSA	PUBLICITÁRIA	POLÍTICA	JURÍDICA	PRODUÇÃO E CONSUMO	MIDIÁTICA	CIÊNTIFICA
1 ANO	41	93	0	37	11	2	0	0	0	3
2 ANO	19	74	0	12	2	1	0	0	0	1
3 ANO	16	73	2	19	1	0	1	0	0	1

Podemos perceber que no 1.º Ano há um número maior de textos em comparação com o 2.º e 3.º Ano, sendo a sua maioria pertencente a gêneros da esfera Literária artística, seguido respectivamente da esfera cotidiana, imprensa, publicitária, etc. Tal padrão também é seguido nos demais anos, porém com menor incidência.

A presença dos métodos de ensino de produção textual nos livros

No livro do 1 ano foram encontradas 19 atividades de produção textual, no qual foram feitas análises para se saber qual o espaço de cada método existente dentro do LDP, e se tinha a incidência de todos os métodos. Há a predominância do textual-comunicativo com 58% das atividades o que equivale a 11 atividades, seguido do interacionista com 32%, com 6 atividades, em terceiro está o retórico-lógico com 10%, o que equivale a 2% e por fim ficou o textual-psicolinguístico com 0% de incidência.

Figura 6: Metodologias de ensino da produção textual - 1.º Ano

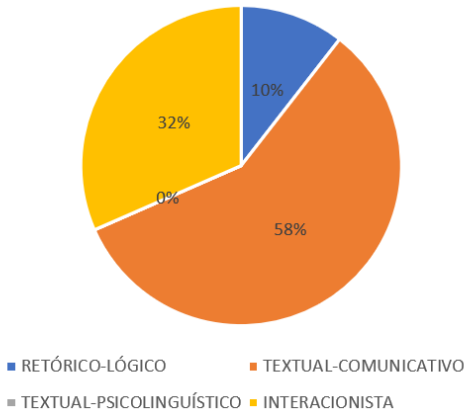
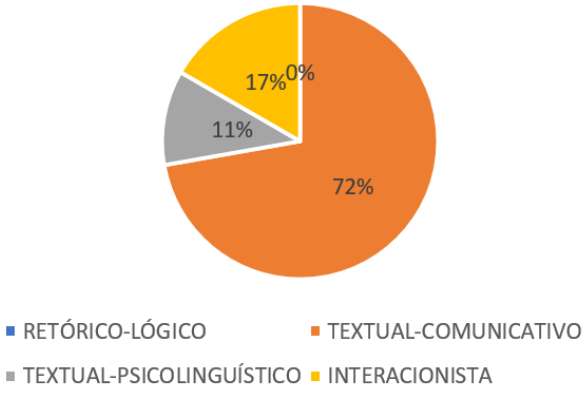
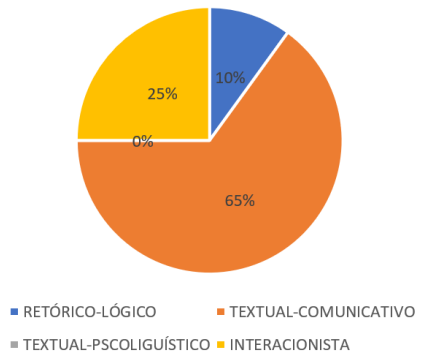


Figura 7: Metodologias de ensino da produção textual - 2.º Ano



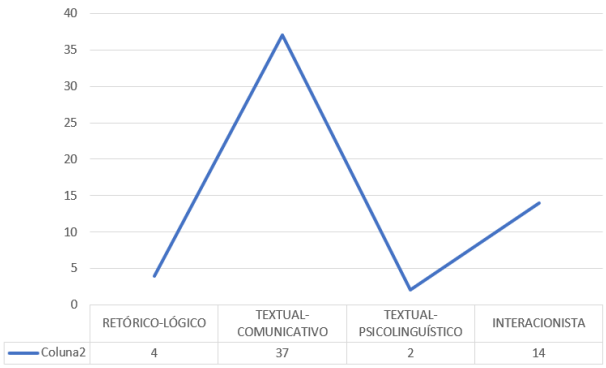
No segundo livro foram encontradas e analisadas 18 atividades de produção textual. O método que apareceu com maior incidência foi o Textual-Comunicativo com 72% das atividades o que equivale a 13 atividades, seguido do Interacionista com 17%, no qual apareceram 3 atividades, em terceiro está o Textual-Psicolinguístico com 11% das atividades, o que equivale a duas atividades e, por fim, o método Retórico-Lógico, com 0%.

Figura 8: Metodologias de ensino da produção textual - 3.º Ano



No livro do 3.º Ano foram encontradas 20 atividades de produção textual, e foi permitido descobrir que há a predominância também do método Textual-Comunicativo com 65% das atividades, o que equivale a 13 atividades, seguido também do Interacionista com 25% das atividades, no total de 5 atividades, logo após vem o método Retórico-Lógico com 10%, o equivalente a duas atividades e por fim o Textual-Psicolinguístico, com 0%.

Figura 9: Gráfico geral da coleção

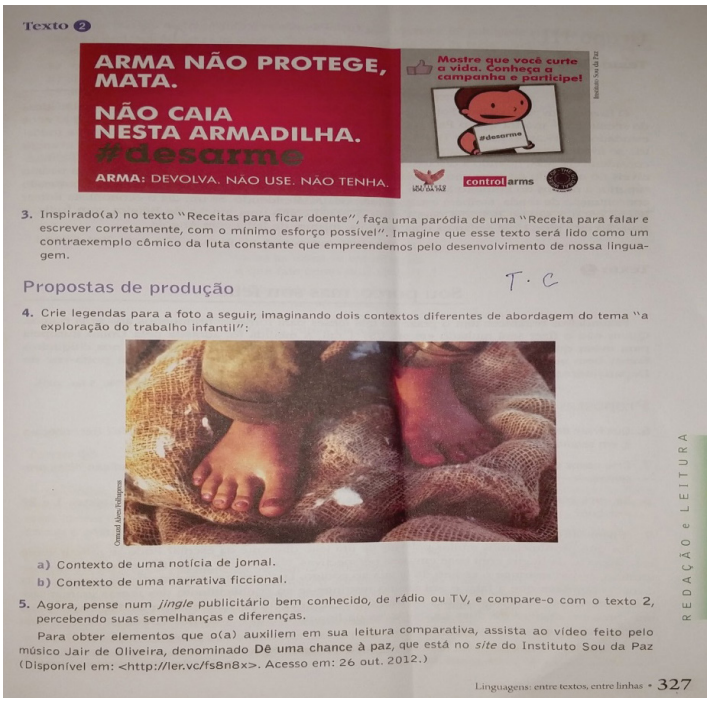


Como podemos observar, as cem (100) ocorrências de produção textual encontradas aparecem agrupadas de acordo com exigência dos métodos estudados. Contudo, há a predominância do Textual- Comunicativo, seguido do Interacionista, do Retórico-Lógico e do Textual-Psicolinguístico.

A soberania do método Textual-Comunicativo de certa forma é melhor, já que permite uma certa autonomia ao aluno para a realização da produção textual, pois as necessidades de competências textuais são necessárias, uma vez que o aluno precisa ser capaz de expressar por escrito de acordo com as exigências escolares.

Nesse sentido, o predomínio do método Textual Comunicativo já pode ser considerado como um avanço, pois ouve a necessidade de mudança de um ensino tradicional, para um método que possibilitasse aos discentes maior liberdade, para que conseguisse desenvolver suas competências linguísticas e argumentativas de forma adequada.

Figura 10: Amostra de atividade produção textual do LD do 3.º Ano



Texto 2

ARMA NÃO PROTEGE, MATA.

NÃO CAIA NESTA ARMADILHA.

#desarme

ARMA: DEVOLVA. NÃO USE. NÃO TENHA.

Mostre que você curte a vida. Conheça a campanha e participe!

#desarme

control arms

3. Inspirado(a) no texto "Receitas para ficar doente", faça uma paródia de uma "Receita para falar e escrever corretamente, com o mínimo esforço possível". Imagine que esse texto será lido como um contraexemplo cômico da luta constante que empreendemos pelo desenvolvimento de nossa linguagem.

Propostas de produção

T · C

4. Crie legendas para a foto a seguir, imaginando dois contextos diferentes de abordagem do tema "a exploração do trabalho infantil":

a) Contexto de uma notícia de jornal.

b) Contexto de uma narrativa ficcional.

5. Agora, pense num *jingle* publicitário bem conhecido, de rádio ou TV, e compare-o com o texto 2, percebendo suas semelhanças e diferenças.

Para obter elementos que o(a) auxiliem em sua leitura comparativa, assista ao vídeo feito pelo músico Jair de Oliveira, denominado **Dê uma chance à paz**, que está no *site* do Instituto Sou da Paz (Disponível em: <http://ler.vc/fs8n8x>. Acesso em: 26 out. 2012.)

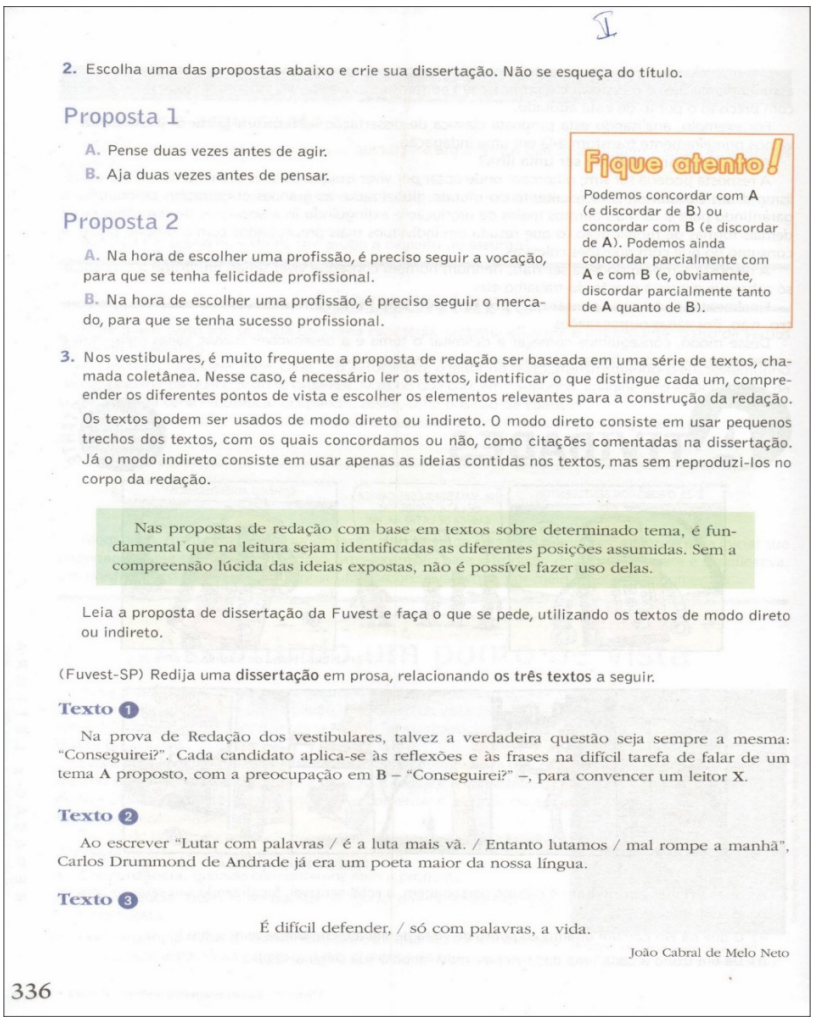
REDAÇÃO e LEITURA

Linguagens: entre textos, entre linhas • 327

Fonte: LDP 3.º Ano do Ensino Médio.

A proposta encontrada na página 327 do LDP do 2 ano refere-se ao método Textual Comunicativo e, consiste na produção de legendas, em que é dada a responsabilidade para o autor de promover argumentos e deixar livre a criação. De acordo com esse método citado, essa atividade permite com que o produtor seja visto como alguém capaz de desenvolver fundamentos para se estabelecer a comunicação por meio de estruturas lógicas. Dessa forma, o aluno não é visto como um mero assimilador de regras.

Figura 11: Amostra de atividade produção textual do LD do 2.º Ano



2. Escolha uma das propostas abaixo e crie sua dissertação. Não se esqueça do título.

Proposta 1

A. Pense duas vezes antes de agir.
B. Aja duas vezes antes de pensar.

Proposta 2

A. Na hora de escolher uma profissão, é preciso seguir a vocação, para que se tenha felicidade profissional.
B. Na hora de escolher uma profissão, é preciso seguir o mercado, para que se tenha sucesso profissional.

Fique atento!

Podemos concordar com **A** (e discordar de **B**) ou concordar com **B** (e discordar de **A**). Podemos ainda concordar parcialmente com **A** e com **B** (e, obviamente, discordar parcialmente tanto de **A** quanto de **B**).

3. Nos vestibulares, é muito frequente a proposta de redação ser baseada em uma série de textos, chamada coletânea. Nesse caso, é necessário ler os textos, identificar o que distingue cada um, compreender os diferentes pontos de vista e escolher os elementos relevantes para a construção da redação.

Os textos podem ser usados de modo direto ou indireto. O modo direto consiste em usar pequenos trechos dos textos, com os quais concordamos ou não, como citações comentadas na dissertação. Já o modo indireto consiste em usar apenas as ideias contidas nos textos, mas sem reproduzi-los no corpo da redação.

Nas propostas de redação com base em textos sobre determinado tema, é fundamental que na leitura sejam identificadas as diferentes posições assumidas. Sem a compreensão lúcida das ideias expostas, não é possível fazer uso delas.

Leia a proposta de dissertação da Fuvest e faça o que se pede, utilizando os textos de modo direto ou indireto.

(Fuvest-SP) Redija uma **dissertação** em prosa, relacionando **os três textos** a seguir.

Texto 1

Na prova de Redação dos vestibulares, talvez a verdadeira questão seja sempre a mesma: "Conseguirei?". Cada candidato aplica-se às reflexões e às frases na difícil tarefa de falar de um tema **A** proposto, com a preocupação em **B** – "Conseguirei?" –, para convencer um leitor **X**.

Texto 2

Ao escrever "Lutar com palavras / é a luta mais vã. / Entanto lutamos / mal rompe a manhã", Carlos Drummond de Andrade já era um poeta maior da nossa língua.

Texto 3

É difícil defender, / só com palavras, a vida.

João Cabral de Melo Neto

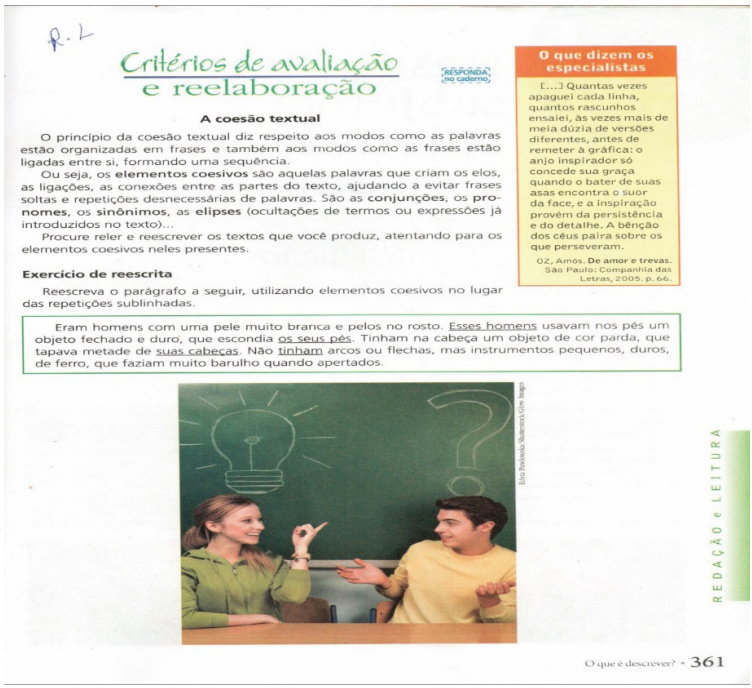
336

Fonte: LDP 2.º Ano do Ensino Médio

O método interacionista vem se caracterizar como o mais adequado para as exigências contemporâneas, pois de acordo com Bonini (2002), é o método que propõe "um ambiente propicio para a interação" (p. 34), em que produzir fará parte de um projeto que engloba desde as práticas de leitura, de produção e de análise linguística, para que através do enriquecimento enciclopédico a produção aconteça, no entanto, sua predominância nos LDP ainda fazem parte de um sonho.

A proposta inserida no LDP do 3 ano na página 336, solicita ao aluno que produza um texto. Ele traz 2 propostas e traz algumas informações sobre os temas, para que sejam utilizados como suporte, sugere também que outras fontes sejam consultadas, afim de que se tenha um conhecimento amplo do tema, e só depois produzi-lo. Logo, o modelo de atividade em questão, apoia-se no método interacionista, em que exige uma produção autêntica do aluno, pois precisa haver a interação e o desenvolvimento da produção textual por meio de pesquisas.

Figura 12: Amostra de atividade produção textual do LD do 1.º Ano



Critérios de avaliação e reelaboração

RESPONDA no caderno

A coesão textual

O princípio da coesão textual diz respeito aos modos como as palavras estão organizadas em frases e também aos modos como as frases estão ligadas entre si, formando uma sequência.

Ou seja, os **elementos coesivos** são aquelas palavras que criam os elos, as ligações, as conexões entre as partes do texto, ajudando a evitar frases soltas e repetições desnecessárias de palavras. São as **conjunções**, os **pronomes**, os **sinônimos**, as **elipses** (ocultações de termos ou expressões já introduzidos no texto)...

Procure reler e reescrever os textos que você produz, atentando para os elementos coesivos neles presentes.

Exercício de reescrita

Reescreva o parágrafo a seguir, utilizando elementos coesivos no lugar das repetições sublinhadas.

Eram homens com uma pele muito branca e pelos no rosto. Esses homens usavam nos pés um objeto fechado e duro, que escondia os seus pés. Tinham na cabeça um objeto de cor parda, que tapava metade de suas cabeças. Não tinham arcos ou flechas, mas instrumentos pequenos, duros, de ferro, que faziam muito barulho quando apertados.

O que dizem os especialistas

[...] Quantas vezes apaguei cada linha, quantos rascunhos ensaiei, às vezes mais de meia dúzia de versões diferentes, antes de remeter à gráfica: o anjo inspirador só concede sua graça quando o bater de suas asas encontra o suor da face, e a inspiração provém da persistência e do detalhe. A bênção dos céus paira sobre os que perseveram.

OZ, Amós. **De amor e trevas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 66.

REDAÇÃO e LEITURA

O que é descrever? • 361

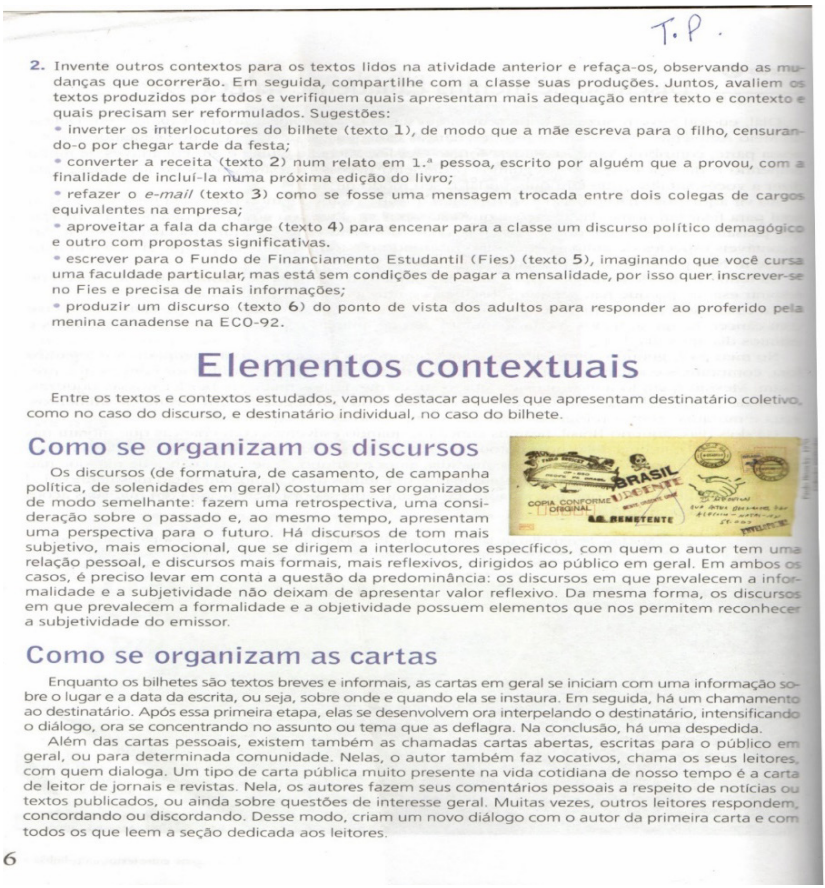
Fonte: LDP 1.º Ano do Ensino Médio.

Entretanto, a presença dos 20% das atividades de retórica-Lógica ainda são preocupantes, pois apresenta um ensino prescritivo, não sendo muito adequado para a contemporaneidade, mas ainda se faz presente nos LDP.

A Proposta inserida na página 361 do LDP do 1 ano consiste para o aluno reescrever um parágrafo, no entanto, é dito ao aluno que nessa reescritura haja a presença da coesão e da coerência.

Logo, esse modelo de atividade baseia-se no método Retórico-Lógico, uma vez que o texto se constrói por meio de esquema textual, ou seja, é pedido ao aluno que reescreva algo que já foi escrito, restringindo de certa forma o produtor.

Figura 13: Amostra de atividade produção textual do LD do 3.º Ano



T. P.

2. Invente outros contextos para os textos lidos na atividade anterior e refaça-os, observando as mudanças que ocorrerão. Em seguida, compartilhe com a classe suas produções. Juntos, avaliem os textos produzidos por todos e verifiquem quais apresentam mais adequação entre texto e contexto e quais precisam ser reformulados. Sugestões:
- inverter os interlocutores do bilhete (texto 1), de modo que a mãe escreva para o filho, censurando-o por chegar tarde da festa;
- converter a receita (texto 2) num relato em 1.ª pessoa, escrito por alguém que a provou, com a finalidade de incluí-la numa próxima edição do livro;
- refazer o *e-mail* (texto 3) como se fosse uma mensagem trocada entre dois colegas de cargos equivalentes na empresa;
- aproveitar a fala da charge (texto 4) para encenar para a classe um discurso político demagógico e outro com propostas significativas.
- escrever para o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (texto 5), imaginando que você cursa uma faculdade particular, mas está sem condições de pagar a mensalidade, por isso quer inscrever-se no Fies e precisa de mais informações;
- produzir um discurso (texto 6) do ponto de vista dos adultos para responder ao proferido pela menina canadense na ECO-92.

Elementos contextuais

Entre os textos e contextos estudados, vamos destacar aqueles que apresentam destinatário coletivo, como no caso do discurso, e destinatário individual, no caso do bilhete.

Como se organizam os discursos

Os discursos (de formatura, de casamento, de campanha política, de solenidades em geral) costumam ser organizados de modo semelhante: fazem uma retrospectiva, uma consideração sobre o passado e, ao mesmo tempo, apresentam uma perspectiva para o futuro. Há discursos de tom mais subjetivo, mais emocional, que se dirigem a interlocutores específicos, com quem o autor tem uma relação pessoal, e discursos mais formais, mais reflexivos, dirigidos ao público em geral. Em ambos os casos, é preciso levar em conta a questão da predominância: os discursos em que prevalecem a informalidade e a subjetividade não deixam de apresentar valor reflexivo. Da mesma forma, os discursos em que prevalecem a formalidade e a objetividade possuem elementos que nos permitem reconhecer a subjetividade do emissor.

Como se organizam as cartas

Enquanto os bilhetes são textos breves e informais, as cartas em geral se iniciam com uma informação sobre o lugar e a data da escrita, ou seja, sobre onde e quando ela se instaura. Em seguida, há um chamamento ao destinatário. Após essa primeira etapa, elas se desenvolvem ora interpelando o destinatário, intensificando o diálogo, ora se concentrando no assunto ou tema que as deflagra. Na conclusão, há uma despedida.

Além das cartas pessoais, existem também as chamadas cartas abertas, escritas para o público em geral, ou para determinada comunidade. Nelas, o autor também faz vocativos, chama os seus leitores, com quem dialoga. Um tipo de carta pública muito presente na vida cotidiana de nosso tempo é a carta de leitor de jornais e revistas. Nela, os autores fazem seus comentários pessoais a respeito de notícias ou textos publicados, ou ainda sobre questões de interesse geral. Muitas vezes, outros leitores respondem, concordando ou discordando. Desse modo, criam um novo diálogo com o autor da primeira carta e com todos os que leem a seção dedicada aos leitores.

6

Fonte: LDP 3.º Ano do Ensino Médio.

Essa proposta encontra-se na página 316 do LDP do 1 ano, fundamenta-se na solicitação de produção de outros contextos. A atividade se enquadra no método Textual Psicolinguístico, pois sugere a produção do gênero, mas indica o passo a passo para que a produção aconteça. Uma vez que busca a organização, para que por meio de etapas possa-se chegar a produção.

Para chegarmos a esses dados, foi necessário a análise minuciosa de cada ocorrência, a fim de classificarmos de acordo com cada método, uma vez que essas classificações não são simples de serem realizadas, sendo o conhecimento aprofundado de cada metodologia para o ensino de produção textual.

Considerações finais

Diante dos estudos, considero que a produção textual do livro didático da língua portuguesa tem grande relevância para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem escrita expressada na comunicação, como elemento fundamental da construção dos conhecimentos no âmbito da escola. Nesse sentido está pesquisa buscou fazer uma análise da produção textual no Ensino Médio trazendo como objeto o material didático trabalhado no contexto de sala de aula, identificando seus reflexos na aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a pesquisa, constatou a não primazia pela produção textual nos materiais didáticos em análise. Nos quais o número de atividades que abordam a produção textual é de 19 no 1.º Ano, 18 no 2.º Ano e 22 no 3.º Ano, um equivalente de 3%, em cada livro, de todas as atividades que aparecem nos LDP.

Mediante o mapeamento da coleção foi possível descobrir o que se prioriza nos LDP. Dessa forma, a prioridade presente nos exemplares da coleção Novas Palavras – PNLD/2015-2017 – consiste em primeiro lugar pela preferência em atividades de leitura, que representam 61% no 1.º Ano, 64% no 2.º Ano e 67% no 3.º Ano, seguido de gramática, com 35% no 1.º Ano, 32% no 2.º Ano e 28% no 3.º Ano, depois vem a produção textual, com os já mencionados 3% em cada exemplar, por fim fica a oralidade com cerca de 1% em cada livro.

A produção textual, como já enfatizado no decorrer do estudo, equivale a uma parcela mínima em detrimento de outras atividade-

des. Em relação ao método de ensino de produção textual estudados, identificamos a presença das quatro metodologias, porém o que aparece com maior incidência no Ensino Médio da Escola Pública do Município de Cametá, é o método Textual Comunicativo. Dessa forma, o que se prioriza no LDP do Ensino Médio é o método Textual-Comunicativo com 38% no 1 ano, 72% no 2 ano e 65% no 3 ano, seguido do método Interacionista com 32% no 1 ano, 17% no 2 ano e 25% no 3 ano, depois vem o Retórico-Lógico com 10% no 1 ano, 0% no 2 ano e 10% no 3 ano e por fim o Textual Psicolinguístico com 0% no 1 ano, 11% no 2 ano e 0% no 3 ano. Pode-se enfatizar que a partir das metodologias encontradas prestigia afirmar a existência de possibilidades para o desenvolvimento de tais competências. Pois, de acordo com os modelos de atividades encontrados, todos permitem que o aluno faça uso da linguagem de alguma forma, desde o Retórico-lógico até o método interacionista.

Diante dos resultados obtidos, observando uma baixa na produção textual em comparação com as demais atividades propostas, deixamos aqui algumas dicas de como deveria ser trabalhado a produção textual com os alunos: trabalhar textos que se aproxime da realidades dos educandos, trabalhar textos que abrangem as esferas de comunicação tanto em sentido global como local, contextualizar as produções dentro da as de aula, Avaliar e devolver a produção para que ele exercite a ré escritura, articular produção, gramática e leitura para uma intertextualização.

O livro didático é reconhecido como um dos instrumentos básicos utilizados pelos professores para o exercício das práticas pedagógicas, no entanto, é necessário compreender a sua estrutura e problematizar seus formatos textuais dentro de uma visão crítica e transformadora na construção dos conhecimentos.

Referências

BEZERRA, M. A. Textos: Solução variada e atual. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português*-múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lacerna, 2001.

BONINI, Adair. *Metodologias do ensino de produção textual*: a perspectiva de enunciação e o papel da psicolinguística. 20. ed. Florianópolis: Perspectiva, 2002.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, Brasília, DF: MEC, 2013.

CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. *Orientações para elaboração de projetos e monografias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARCONEI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Pesquisa Linguística, investigando a relação do oralismo e as teorias do letramento*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARTINS JR., Joaquim. *Como escrever trabalhos de conclusão de curso*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. Campinas, SP: Cortez, 1996.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*: introdução e organização. Campinas, SP: Mercado de Leitura, 2004.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



7

Práticas de ensino na aquisição e produção da escrita por alunos surdos no Ensino Fundamental

Wilson da Silva Rezende
José Orlando Ferreira de Miranda Junior

Resumo

Este estudo faz uma análise didático-pedagógica sobre as práticas de ensino no processo de aquisição e produção da escrita por alunos surdos no contexto da escola pública brasileira. Para concretizá-lo foram realizadas consultas bibliográficas referentes ao tema tendo como referências principais Santana (2015), Junior e Sato (2014) e Silva (2001). O referido trabalho também fez uso do levantamento de dados in lócus tendo como alvo principal uma estudante surda do 4.º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Maracanã no Estado do Pará, onde por meio de entrevistas com a direção da referida unidade de ensino, com o professor e com a responsável do aluna, procura-se compreender e estabelecer uma relação entre as pautas teóricas que defendem uma educação bilíngue e inclusiva para os surdos e a realidade de sala de aula vivenciada tanto por estudantes (surdos ou ouvintes) como docentes. O presente trabalho permite ratificar a real condição das instituições de ensino, pendentes de recursos pedagógicos apropriados e de profissionais sem qualificação para trabalhar com a diversidade humana. Mas, é possível encontrar, em meio as dificuldades, propostas e sugestões que podem contribuir na aquisição do conhecimento por todos. Nesse sentido, o domínio da língua de sinais pelo surdo passa a ser condição básica para interagir socialmente e para compreender a o sentido da língua portuguesa escrita.

Palavras-chave

Língua. Escrita. Surdo. Gêneros textuais.

Introdução

O processo de inclusão de alunos especiais em classes escolares comuns provocou uma série de adaptações e arranjos nos sistemas de ensino relacionados principalmente à questões pedagógicas como o currículo e a avaliação, exigências legais que colocaram em discussão procedimentos que garantem não apenas a inserção dessas pessoas nas escolas regulares mas também o aprendizado. Com isso, é cada vez maior o número de estudantes que apresentam alguma necessidade educacional especial inseridos no ensino regular brasileiro e, chama atenção a quantidade de surdos e/ou com deficiência auditiva, que segundo levantamento realizado por Soares e Baptista (2018) foram registradas 71.664 matrículas nas redes particular e públicas de ensino de todo o país em 2016.

Diante dessa realidade surgem alguns questionamentos que vão além do acesso as salas de aula, como por exemplo: quem são esses sujeitos que não ouvem? Como os surdos são compreendidos pela sociedade, e particularmente na escola? E como eles adquirem e produzem a escrita? A partir dessas questões pretende-se promover uma reflexão sobre a atual situação de alunos surdos no contexto escolar e social, procurando compreender no bojo dessas discussões o processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura.

Para esse propósito, fez-se um estudo bibliográfico nessa área, complementado por uma pesquisa de campo que teve como alvo principal uma aluna surda do 4.º Ano do Ensino Fundamental matriculada numa escola da rede pública do município de Maracanã, localizado na região nordeste do estado do Pará. A intenção é relacionar os discursos teóricos promovidos pelas universidades e centros de pesquisas à prática cotidiana da sala de aula, em que ocorre de forma estrutural e objetiva o processo de aquisição da

linguagem, seja ela oral, escrita ou alternativa[1], conforme a necessidade do usuário.

O presente trabalho está estruturado em oito tópicos, onde logo depois das considerações introdutórias são debatidas questões sobre a surdez no campo acadêmico e escolar como ocorre nos subtemas "*O surdo como sujeito social: Paradigmas em construção*" e "*O aluno surdo no contexto educacional*". Em seguida, os tópicos "*O ensino da Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais*" e "*A aquisição e produção da escrita por alunos surdos*" debatem o ensino da língua materna a partir de gêneros textuais e os procedimentos utilizados pela escola para garantir a aquisição da linguagem escrita por alunos não ouvintes.

Por fim, antes das *considerações conclusivas*, é analisado um estudo de campo, no tópico "*A aquisição e produção da escrita no 4.º Ano do Ensino Fundamental com a utilização de gêneros textuais - Um estudo de caso*", em que se procura estabelecer um elo de ligação entre a teoria e a prática dentro de uma perspectiva inclusiva e de garantia de direitos a aprendizagem.

O surdo como sujeito social: paradigmas em discussão

Discutir o processo de aquisição da linguagem escrita pelo aluno surdo não é uma tarefa simples. Apesar de já existirem inúmeros trabalhos de pesquisas e práticas relacionados à temática, inclusive na área da educação, ainda são enormes os desafios para compreender a surdez nesse campo de estudo, pois faltam políticas públicas locais para que possamos atender alunos surdos matriculados em redes de ensino, e, dessa forma, assegurar os direitos de aprendizagem desses sujeitos.

Antes de se voltar especificamente ao processo de aquisição e produção da escrita por alunos surdos, que é o centro de discussão deste trabalho, faz-se necessário considerar alguns aspectos importantes que permeiam os debates acadêmicos, clínicos e sociais sobre o diagnóstico e os procedimentos que afetam diretamente a vida do surdo. De acordo com estudos de Santana (2015), o problema da comunicação dos surdos é analisado por dois vieses: um

[1] A linguagem alternativa colocada aqui refere-se aos mecanismos linguísticos, diferentes da fala e da escrita convencional, encontrados por certos indivíduos para alcançar a comunicação em determinadas situações como a libras, por exemplo.

baseado nas ciências biológicas que veem o surdo como deficiente, propondo por meio de avanços tecnológicos como as próteses auditivas e implantes cocleares, a possibilidade da audição e da fala e; outro defendido pelas ciências humanas que procura compreender o surdo como diferente, e defendem a língua de sinais, como sendo um dos elementos que contribuem para a formação de uma cultura surda.

A discussão entre essas duas frentes de pesquisa perpassa pela concepção social de "normalidade" adquirida legalmente pela sociedade no seu contexto histórico-cultural em que tudo que é "diferente" ou "particular" à determinados sujeitos não é aceito pelos padrões "normalistas". Significa dizer que, assim como pessoas ouvintes que não dominam as normas cultas da língua são discriminadas, os surdos também sofrem grande pressão para se enquadrarem e viverem na comunidade ouvinte como legítimos cidadãos.

Diante dessa realidade muitos pais que diagnosticam a surdez em seus filhos se deparam inicialmente com duas questões delicadas: uma, a aceitação imediata de um ser privado da audição, algo que o coloca na condição de "anormal" na sociedade e outra, a escolha de uma modalidade de língua (audioverbal ou visuoespacial) que adotará na interação com a criança.

O que parece uma atitude passiva de críticas, aceitar uma criança surda na família torna-se um verdadeiro fardo para pais que veem suas expectativas de terem um bebê "saudável" serem frustradas com a presença de uma criança, que para a sociedade, apresenta uma deficiência vista pela maioria das pessoas como uma patologia (Santana, 2015). Essa questão pode explicar um pouco sobre a iniciativa imediata de muitos pais optarem por iniciativas tecnológicas que prometem fazer acontecer a audição.

A escolha de um meio de comunicação para essa criança demonstra ser também uma questão muita difícil para ser resolvida pelos pais. Para Santana (2015), essa escolha tem um caráter político por dois motivos:

> A maioria das famílias ouvintes e dos profissionais da área da audiologia tende a identificar a surdez como privação, como um desafio para a interação da criança no mundo dos ouvintes. A integração social da criança é, assim, medida pela adesão ao oralismo e pelo afastamento de sua cultura surda

> e da língua de sinais (instrumentos estranhos à estrutura social dominante);
> A escolha é um domínio de poder dentro da política familiar. Selecionar uma "língua visual" significa que a família também deverá aprender e se propor a construir o processo de aquisição de linguagem por meio desse modo de recepção e expressão. Há, ainda, dúvida se a família ouvinte projetará suas referencias linguísticas sobre a criança. Outro problema é a aceitação da língua, que é diferente entre os parentes. Assim como a opção de fala pode ser recusada pela criança surda. Em todo caso, o filho é forçado a ajustar-se à estrutura da família (Santana, 2015; p. 27).

A autora ressalta também que, em meio a esses conflitos, a família pode optar pelo bilinguismo, deixando quase sempre com a escola a responsabilidade de ensinar a língua de sinais à criança, enquanto se prioriza a língua oral em casa, geralmente com apoio do fonoaudiólogo em clínica especializada.

A discussão realizada pelo viés das ciências biológicas, que possui uma essência médica com finalidades audiológicas, propõe alternativas para superar a falta de audição como o implante coclear, visto pela família como mais uma esperança para solucionar o problema da surdez, principalmente por aquelas constituídas de pais ouvintes.

O uso de próteses auditivas e o implante coclear são alternativas colocadas por especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais) às famílias que tem filhos surdos com a finalidade de produzir a audição e alcançar a oralidade. Esses métodos possibilitam, mas não garantem, uma inserção "artificial" do surdo na comunidade ouvinte, já que em muitos casos, o implante não surte o efeito esperado, sobretudo na surdez profunda, e nos casos de sucesso, o surdo não ganha todos os atributos auditivos de um ouvinte, nem se torna um sujeito "normal" clínica e socialmente.

Por isso, muitos autores humanistas rejeitam o implante coclear por afirmarem que tal opção priva a criança do convívio com a comunidade surda e, ainda, não lhe possibilita a participação efetiva no mundo dos ouvintes. Além disso, trata-se de uma experiência que pouco se conhece de suas consequências fisiológicas, psicológicas, linguísticas e sociais, afirma Santana (2015; p. 28).

Por outro lado, considerando a posição das ciências humanas, baseada em parâmetros educacionais, considera o surdo como "diferente" e ver a língua de sinais como a língua natural desse sujeito. Esse viés de discussão defende o direito do surdo de pertencer a um mundo particular, detentor de uma língua comum e criador de uma identidade própria. Nesse contexto, a língua de sinais tem papel relevante, visto que confere ao surdo a capacidade de comunicação, aprendizagem e socialização.

O aluno surdo no contexto educacional

A educação de crianças surdas ainda é uma situação pendente de estudos, discussões e críticas. Silva (2016) diz que as práticas escolares se mostram ineficientes no processo de escolarização de alunos surdos, visto que a maioria acaba saindo das escolas com dificuldade de ler e escrever com desenvoltura e competência. Os procedimentos metodológicos e a avaliação destinadas a esses sujeitos são quase sempre as mesmas destinadas aos ouvintes, não considerando as peculiaridades da surdez, mesmo a LDB/1996, em seu capítulo V, determinar a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos à educação espacial[2].

É um erro pensar que o aluno surdo tem as mesmas capacidades de aprender como um aluno ouvinte. Muitos argumentam que a falta de audição não impede as crianças aprenderem já que mantém íntegras suas capacidades físicas e psicológicas. Contudo, estudos tem demonstrado que mesmos inseridos nas classes comuns, alunos surdos são estigmatizados e pouco compreendidos dentro do processo de aprendizagem, principalmente na produção da escrita.

Pesquisas como a de Pereira (2011), Silva (2016), Guerra e Caldas (2015) e Santana (2015) trazem relatos e experiências que mostram a dificuldade que alunos surdos têm em adquirir a língua na modalidade escrita, nesse caso a portuguesa, e de professores que ficam atrelados a dilemas de como ensinar esses estudantes. O resultado dessas problemáticas, quase sempre é desanimador tanto para a criança surda como para o docente.

[2] A Lei 13.146/2015 que institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV, que trata do Direito a Educação, vem reforçar os dispostos da LDB.

Pereira (2011) relaciona a dificuldade que os alunos surdos têm de atribuir sentido à leitura e de produzir satisfatoriamente a escrita ao fato desses sujeitos terem pouco ou nenhum conhecimento da língua materna dominante e, serem provenientes de famílias ouvintes que não fazem uso da língua de sinais. A autora ressalta que, para se tornarem leitores e escritores competentes, é fundamental que os alunos surdos, assim como os ouvintes, disponham de conhecimento de mundo e de língua, os quais vão constituir seu conhecimento prévio (p. 611).

O conhecimento prévio é de fundamental importância na construção de sentido da leitura e da escrita em processo de aprendizagem de crianças surdas e ouvintes. Para isso, necessitam de conhecimento sobre a língua majoritária escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhe permitam compreender os textos lidos e produzir outros (Pereira, 2011). Levando em conta que, na maioria das vezes, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, chegam a escola sem conhecimento de nenhuma língua[3] tendem a ter dificuldade de assimilar a modalidade escrita da língua, cabendo aí, a necessidade da aquisição da língua de sinais, para que se possa progredir na aquisição de uma segunda língua.

Nesse sentido, Guerra e Caldas (2015) vêm lembrar que a lei 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como língua materna dos surdos (L1 ou primeira língua) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), além de garantir a presença de interpretes de LIBRAS em salas de aulas que tenham a presença de alunos surdos. No entanto, são raros os casos que este profissional está a posto, levando o professor improvisar metodologias que geralmente levam ao fracasso e ao desânimo.

Guerra e Caldas (2015) também apontam novas perspectivas em relação a educação bilingue para pessoas surdas, onde o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 27, parágrafo IV, determina a oferta dessa modalidade de ensino em escolas públicas e particulares. Trata-se de conceitos legais que dependem de ações judiciais e parecem estar longe da realidade da maioria das crianças surdas mas, que precisam ser trazidos para o debate.

Há um discurso mais realista que aborda os desafios inerentes a condição do surdo como sujeito de interação e de aprendizagem.

[3] As crianças ouvintes, nesse intervalo, já dominam basicamente a língua oral.

Apesar das proposta de uma educação bilingue e/ou da comunicação total, defendida por surdos e ouvintes (profissionais e estudiosos) há um embasamento na vitrine da educação que não permite que essas sugestões sejam vistas como transformadoras.

> os professores realizam suas atividades ainda respaldadas na oralidade, não dando ênfase à fala dos surdos e às suas diferenças linguísticas. Na verdade, configura-se um cenário educacional com docentes que não sabem o que e como ensinar o aluno surdo (SANTANA, 2015, p. 494).

Outro aspecto discutido no contexto educacional do surdo é a forma como se avalia a produção escrita dos alunos surdos. Como a maioria desses alunos só adquirem a língua de sinais somente quando chegam a escola, também tardam a adquirir a língua escrita, apresentando enormes contrastes com relação a língua considerada "padrão".

Esse fato, normalmente não é levado em consideração pelo professor no processo avaliativo. Silva (2016) alerta que a forma de escrever dos surdos reflete sua percepção visual de mundo e como suas experiências cognitivas são organizadas. A autora justifica seu posicionamento hipotetizando que, se a língua de sinais (L1) serve como base para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita (L2), influencia diretamente a produção textual, necessitando assim, de uma avaliação diferenciada.

Dessa forma, Silva (2016) propõe uma avaliação "formativa", amparada pela LDB/1996, que é usada para alterar ou aprimorar as instruções enquanto ainda estão em andamento, ajudando o professor interpretar o aprendizado e mudar suas estratégias para que o aprendizado ocorra de fato. Esse tipo de avaliação possibilita a análise e a compreensão da produção escrita do aluno surdo, que geralmente apresenta traços da língua de sinais e omitem certas classes gramaticais da língua padrão, como artigos e preposições.

O ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais

O trabalho com gêneros textuais no ensino da língua portuguesa é uma proposta presente no currículo da educação brasileira desde 1998 com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacio-

nais (PCNs). Desde então, estudos e práticas sobre essa nova perspectiva são desenvolvidos com o objetivo de promover melhorias no processo de aquisição e produção da língua materna na modalidade escrita, diante de números estatísticos que mostram cada vez mais, alunos concluindo o Ensino Fundamental e médio sem proficiências adequadas da língua.

Mas suas discussões iniciais remetem ao final da década de 60, quando a Linguística Textual traz uma abordagem alternativa contra o ensino tradicional da língua portuguesa invertendo o método ascendente dos estudos gramaticais, ou seja, a gramática de frase foi substituída pela gramática de texto. Koch (2009, p. 6) informa que a partir desse momento, o texto torna-se a unidade hierarquicamente mais alta e é através dele que se pretende chegar às unidades menores para poder classificá-las.

Com o passar do tempo, a pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão inserindo no estudo da língua seu contexto social. Os textos deixam de ser considerados produtos acabados, onde são analisados apenas seus elementos sintáticos e semânticos e, passam a ser olhados como elementos constitutivos de uma atividade mais complexa que envolve a comunicação e a relação social do indivíduo (KOCH, 2009, p. 14).

Ainda nesse contexto histórico, Koch (2009) destaca a importância da incorporação da pragmática à textualidade, onde vários autores, como *Isenberg (1976),* se dedicaram a defender o trabalho com texto abrangendo sua produção, sua interpretação e análise, desde a estrutura pré-linguística da intenção comunicativa até sua manifestação superficial (p. 15). A ideia seria estabelecer mecanismos inerentes ao texto que levem a compreensão do mesmo em sua integridade, permitindo conhecer a estrutura textual e sua finalidade.

Atualmente, o trabalho com textos no ensino da língua começa a ganhar mais espaço, como se ver em programas federais de alfabetização, como o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que utiliza a sequência didática[4] como metodologia de trabalho, que por sua vez, faz uso de diferentes gêneros textuais.

[4] Sequência Didática é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática da linguagem (Dols e Schneuwly, 2004)

Para a compreensão de gênero textual, Antunes (2009) traz o conceito de *Swales (1990, p. 33)* que diz que gênero é uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósito literário. Porém, o autor ressalta que o momento atual dos estudos que contemplam a questão dos gêneros ainda reclama por definições mais precisas e consistentes (p. 56).

Nascimento (2010) se submete a dizer, a partir de leituras sobre *Bakhtin (2000[1979])* que a noção de gêneros textuais ou discursivos, subentende-se uma concepção dialógica ou interacional de língua, que leva em consideração o caráter social e intersubjetivo da linguagem, ou seja, a língua deixa de ser vista apenas como estrutura, para incorporar o uso social dessa estrutura por sujeitos históricos (p. 15).

É nesse contexto que se procura entender nesta pesquisa, a concepção do trabalho com gêneros textuais que se tem ao considerar o aluno surdo. Como esse sujeito concebe as noções de gêneros e as remete às suas práticas individuais e sociais? Como o professor desenvolve suas aulas de forma que auxilie o aluno surdo a compreender e produzir textos? Essas são questões que se pretende responder no decorrer das discussões.

A aquisição e produção da escrita por alunos surdos

Silva (2001) na sua obra intitulada "*A construção de sentido na escrita do aluno surdo*" traz dois pontos importantes a serem considerados: o papel da Língua de Sinais (LIBRAS) no ensino da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua e a aquisição de sentido da produção da escrita desses sujeitos. Em meio a essa discussão, surge a figura do professor/mediador como profissional dotado de poucas alternativas para lidar com tais questões.

Com as políticas educacionais de inclusão iniciadas na década de 90 aqui no Brasil, a exemplo da LDB 9.394/96, muitos alunos surdos foram colocados nas salas de aulas comuns, passando a aprender/conviver com ouvintes e fazendo uso diretamente, e em alguns casos, exclusivamente da Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, fatores de caráter social, cognitivo e linguístico tem colocado em discussão a eficácia e a qualidade desse processo, especialmente quando se referente aos alunos surdos.

A autora afirma que as pessoas surdas têm grande dificuldade para aprender e usar a Língua Portuguesa no seu cotidiano. Um dos desafios, segundo ela, está relacionada a uma compreensão limitada que o surdo tem da língua dominante e da ausência de uma língua que permita a comunicação e a interação, atendendo suas necessidades e perspectivas de aprendizagem. Essas dificuldades encontradas pelo surdo para ler e escrever acabam por gerar grandes entraves na educação do mesmo (p. 18).

Considerando o primeiro ponto dessa discussão, onde se enfatiza o uso da Língua de Sinais (LIBRAS) pelos surdos no processo de aprendizagem, inclusive da própria Língua Portuguesa, é relevante destacar por meio dos resultados de pesquisas de vários pesquisadores que o aluno surdo que domina a LIBRAS consegue progredir de maneira mais rápida e eficiente em seus estudos.

No entanto, apesar de garantido por lei, o atendimento educacional especializado a partir das diferenças individuais, como é o caso da LIBRAS para alunos surdos, por meio direto ou através de interprete, a realidade é bem diferente. Silva (2001) afirma que o caso do uso da Língua de Sinais pelo surdo é um exemplo significativo, pois, afirma-lhe o direito de uso, mas há apenas uma recomendação para que pais e professores aprendam essa língua, ou seja, a escola pode ou não adotar a concepção bilingue da pessoa surda (p. 19).

Para contrapor esse contexto, Silva (2001) recorre aos estudos de Vygotsky e Bakhtin. De acordo com a autora, ambos os estudiosos trazem contribuições importantíssimas para o processo de construção da linguagem do ser humano. Vygotsky aponta a linguagem como mecanismo de ingresso do indivíduo na sociedade e possui papel central no desenvolvimento psicológico. Já Bakhtin destaca o papel do meio social e da língua e da importância das interações verbais na construção da consciência humana (p. 23).

Tanto Vygotsky como Bakhtin, apesar das suas diferenças metodológicas e suas especificidades temáticas, ambos mostram a necessidade de uma nova postura pedagógica diante das concepções de linguagem e aprendizagem dos alunos surdos. Os dois autores concordam também que a linguagem é responsável pela construção do conhecimento e do desenvolvimento psicológico e da consciência do sujeito como ser social e reflexivo, seja por meio da fala, como defende Vygotsky, ou do diálogo, como propõe Bakhtin.

Nesse sentido, pode-se dizer que o surdo, pela falta da audição, o que lhe impossibilita de dar sentido imediato a escrita, precisa inicialmente se adaptar e se aprofundar na língua de sinais (primeira língua), para posterior escolarização fazendo uso da Língua Portuguesa. Assim, numa perspectiva pragmática, professor e alunos (surdos ou não) deveriam fazer uso da LIBRAS, configurando-se num verdadeiro processo educacional inclusivo.

Ao analisar o segundo ponto de discussão da obra de Silva (2001), ao que se refere à aquisição de sentido da produção escrita do aluno surdo, muitos aspectos de estruturação e significação são observados. Partindo do pressuposto de que a linguagem envolve tudo que tenha significado e, portanto, leva o sujeito a perceber o mundo, considerar a escrita do surdo igualmente como se ensina e avalia a escrita de ouvintes é um grande equívoco.

Segundo a autora, os alunos surdos são detentores de uma linguagem visuogestual que se apresenta com possibilidades limitadas de construir a linguagem oral e, portanto, suas produções escritas terão um resultado bem diferente dos alunos ouvintes, mas não desprovidas de sentidos.

Comprovadamente, os alunos surdos apresentam grandes dificuldades na produção escrita. Até mesmos os alunos ouvintes necessitam de boa atenção na aprendizagem da linguagem escrita, dada a enorme complexidade estrutural da Língua Portuguesa. Silva (2001) menciona que essa dificuldade é ampliada quando se percebe que o ensino da língua está ainda atrelado a exercícios voltados para a metalinguagem (conceitos, regras, exceções) (p. 41).

Além disso, os alunos surdos demoram mais tempo para perceber o sentido da linguagem escrita e que sua produção exige uma estrutura complexa e articulada de elementos que possibilitam a coerência e a coesão textuais. A autora lembra que o texto escrito deve apresentar mecanismos linguísticos que permitam uma leitura clara e significativa (p. 46)

Nesse contexto, nota-se mais uma vez, a importância da língua de sinais no processo da construção da escrita do aluno surdo. Não é por acaso que esse sujeito apresenta uma linguagem mesclada entre o português e a língua de sinais, resultando numa escrita diferenciada que necessita de atenção e interpretação do professor.

Dar sentido a escrita que o aluno surdo produz é uma tarefa que perpassa principalmente pela prática pedagógica. É aqui que

entra a competência e a criatividade docente em perceber e intervir nas dificuldades apresentadas pelo aluno surdo na construção textual. Todo esse trabalho pode ter mais êxito se professor e aluno fizerem uso da língua de sinais, mesmo que seja por meio de intérpretes (SILVA, 2001, p. 92).

Portanto, há necessidade de se repensar a realidade do ensino da Língua Portuguesa para surdos e ouvintes, pois os docentes ainda se debruçam sobre práticas baseadas em modelos tradicionais e excludentes (p. 94). Reavaliar o processo de produção textual dos alunos surdos (e ouvintes) numa nova perspectiva significa investigar melhor esse campo de conhecimento afim de buscar novas alternativas para alcançar o sucesso da aprendizagem desses sujeitos.

Aquisição e produção da escrita no 4.º Ano do Ensino Fundamental com a utilização de gêneros textuais - um estudo de caso

Este estudo de caso foi motivado pela experiência profissional do autor desta pesquisa que como profissional da educação da rede pública de ensino do município de Maracanã no estado do Pará teve a oportunidade de trabalhar com estudantes surdos, ora como docente, onde se deparou com a dificuldade de se comunicar e ensinar uma criança surda no 6.º Ano do Ensino Fundamental, ora como coordenador pedagógico, onde teve o desafio de auxiliar com estratégias e recursos materiais uma professora do 3.º Ano do Ensino Fundamental que tinha um aluno surdo em sua classe.

Essas experiências profissionais contribuíram para despertar o censo crítico sobre a realidade da educação inclusiva no Brasil e dessa forma compreender a necessidade de promover pesquisas, sobretudo no processo de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos (e ouvintes), que ajudem no desenvolvimento de ações voltadas a garantir o direito de aprender de todos.

No desenvolvimento deste estudo apresenta-se o caso de uma aluna surda de 11 anos matriculada no 4.º Ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Acy de Jesus Barros, localizada na sede do município de Maracanã no Estado do Pará. Com intenção de preservar a identidade e a privacidade da criança far-se-á uso no decorrer deste trabalho do pseudônimo Vi-

tória.

Material e métodos

Para concretizar este trabalho foi realizado junto com várias consultas bibliográficas um levantamento histórico-social e escolar da criança surda. Para a coleta de dados, fez-se uso de uma entrevista informal orientada por questões objetivas e abertas com o professor da turma que a aluna estuda e com o responsável (tia) da mesma.

Num segundo momento, fez-se análise documental com o objetivo de compreender a aquisição e a produção da escrita da criança surda tendo como material o caderno da aluna e o plano de aula do professor. Essa estratégia visa relacionar a teoria com a prática nas dimensões educacionais que abrangem o atendimento ao alunos surdos.

Dessa forma, adotou-se a metodologia de pesquisa do método descritivo-analítico onde o pesquisador em contato com o objeto de estudo observa, interage e analisa a realidade encontrada. Assim, numa abordagem qualitativa, os dados obtidos tendem a produzir conhecimentos significativos no contexto pesquisado.

Resultados

O *lócus* da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Acy de Jesus Neves Barros Pereira, situada na Rua Fenelon Barbosa, n.º 68, bairro de São Miguel, cidade de Maracanã, Estado do Pará. Considerada de pequeno porte apresentou matrícula de 267 alunos em 2019.

A unidade de ensino possui 11 turmas do 1.º ao 5.º Ano do Ensino Fundamental e um quadro funcional de 11 professores, 10 auxiliares de sala de aula e 15 profissionais de apoio entre serventes, merendeiras, vigias e porteiros. Além de Vitória, a aluna alvo desta investigação, a escola possui outros quatro alunos com necessidades especiais: 2 Autistas, 1 com Transtorno Mental Moderado e 1 com Síndrome de Down. Segundo a direção, a escola quase sempre teve em seu quadro estudantes com necessidades especiais chegando a ter nas suas estruturas físicas uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação especial inclusiva também é referenciada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde a escola assume o compromisso de contribuir com as famílias em educar as crianças valorizando seus conhecimentos prévios e respeitando suas diferenças. Nesse sentido, a escola estabeleceu uma parceria com o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) do município de Maracanã, que tem entre outras atribuições fazer o acompanhamento técnico pedagógico especializado dos alunos especiais.

A entrevista com a responsável de Vitória mostrou que a estudante é filha de pais ouvintes separados e mora com a tia desde os cinco anos de idade. Junto com elas moram a avó, um tio e uma prima (filha da tia) de Vitória, totalizando cinco pessoas na casa. De acordo com a tia, a família notou o comportamento diferenciado da criança desde dos três anos de idade, visto que a mesma não falava e só apontava o dedo indicador para as coisas. Mas o diagnóstico clínico que constatou a surdez foi realizado somente quando a criança já estava com os seis anos de idade.

Para se comunicar com Vitória as pessoas que moram com ela fazem uso principalmente de gestos caseiros em particular o tio e a avó. A tia por sua vez já utiliza sinais em LIBRAS e gestos. Ela conta que já domina um pouco a Língua de Sinais e que procura ensinar para a menina. Disse também que no início tentou oralizá-la mas não obteve sucesso. A tia relatou ainda que Vitória chegou a usar aparelho (prótese auditiva), porém, com as constantes resoluções da mesma que informava que provocava desconforto e dores de cabeça, ela deixou de usar. O implante coclear nunca foi cogitado pela família.

A entrevista com o professor da aluna, realizada dia 28 de junho de 2019, revelou que o mesmo não domina a língua de sinais e que depende dos trabalhos auxiliares de uma intérprete que geralmente garante a comunicação entre Vitória e o professor. De acordo com o docente entrevistado, a aluna utiliza também muitos gestos caseiros que são copiados e usados na interação com os colegas de sala de aula. "*É notável como ela consegue interagir com os outros alunos da turma. Todos se esforçam para se comunicar com ela, ajudam na realização das atividades e sempre envolvem ela nas brincadeiras*", disse o professor.

A metodologia utilizada em sala de aula quase sempre é a

mesma, para a aluna surda e para os alunos ouvintes. O professor ressaltou apenas que utiliza alguns cartazes ilustrativos durante a exposição da aula, sendo que o conteúdo, as atividades e os critérios avaliativos são sempre os mesmos. Ao ser questionado se trabalhava com gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa e que tipo ou tipos mais utilizava, o professor respondeu que sim e que durante o primeiro o primeiro semestre letivo de 2019 havia trabalhado um gênero fábula e outro gênero jornalístico, notícia.

Por último, indagou-se como ele conseguia perceber a compreensão do conteúdo pela aluna considerando a produção da escrita. O professor foi enfático ao dizer que Vitória ainda não conseguia escrever muita coisa, somente palavras soltas e algumas frases. Conseguia avaliar o aprendizado da aluna somente por meio da intérprete e de algumas coisas que a estudante escrevia ou desenhava para ele.

A coleta de dados se complementa com a consulta documental tendo como fontes o caderno de Vitória e o plano de aula do professor, com a finalidade de analisar a prática de sala de aula referente ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no tocante do trabalho com gêneros textuais. Nesse procedimento foi realizada a análise de uma aula registrada no caderno da aluna cujo tema foi o gênero notícia, onde se exemplifica e se conceitua o referido gênero. O caderno mostra também o desenvolvimento de um glossário no final do texto e de atividades de compreensão sobre o tema estudado.

Na consulta ao plano de aula do professor foram identificados praticamente os mesmos elementos contidos no caderno da aluna, com exceção de uma atividade de produção localizada no final do plano. Nesse caso, o gênero planejado pelo professor foi poema e diferente da estrutura da aula registrada no caderno de vitória não se desenvolveu o glossário, mas, apresenta-se conceitos básicos sobre o gênero e seus elementos constitutivos e manteve-se as atividades de compreensão.

Discussão

As informações obtidas durante as investigações permitem fazer uma análise comparativa entre a situação de Vitória e a realidade de outros alunos surdos no contexto educacional brasileiro. A maioria das escolas acabam adotando uma política de inclusão,

na qual estão inseridas crianças com necessidades especiais, mais por questões normativas do que pela necessidade de se estabelecer um ensino democrático de qualidade para todos.

A escola, *lócus* da pesquisa, teve uma iniciativa interessante ao inserir em seu Projeto Pedagógico a educação inclusiva, mesmo tratando-a numa referência a parte, porém, não garante os meios necessários para atender esse processo, ou seja, precisaria discutir a inclusão em todas suas partes constitutivas, desde do planejamento até a avaliação. Pode-se observar essa desarticulação quando a direção informa que a escola já possuiu uma sala de AEE e que atualmente, tendo vários estudantes com necessidades especiais, não dispõe nem mesmo de recursos específicos voltados para atender esses alunos.

As dificuldades encontradas pela escola Acy de Jesus Barros vão além da falta de recursos materiais para trabalhar com alunos especiais. A direção reconhece que a ausência de profissionais qualificados na área pode ser o entrave maior no desenvolvimento de verdadeiras ações inclusivas. Mas, é importante destacar que a escola dispõe de uma intérprete de libras que auxilia exatamente Vitória, e desempenha um papel fundamental na interação entre a aluna e o professor, ajudando na elaboração de estratégias pedagógicas para atender a referida discente.

Outra estratégia usada pela escola para atender as especialidades dos alunos é o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Atualmente, segundo a direção, todos os cinco estudantes especiais da escola são acompanhados pelos profissionais do centro, que acontece pelo menos uma vez por semana. Esse acompanhamento ajuda bastante o desenvolvimento desses alunos em sala de aula, reforça a direção.

A situação da escola pesquisada reflete a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, podendo ser encontrados casos de estabelecimentos de ensino com condições mais desfavoráveis ao atendimento de alunos com necessidades especiais, onde não há profissionais qualificados, não há centros de atendimentos, nem planejamento.

É necessário que a escola se adeque às exigências da inclusão, como um direito que deve ser assegurado não só ao sujeito surdo, mas, à todas as pessoas com deficiência (CRUZ; GOUVEIA, 2018). De acordo com as autoras esse processo inclusivo deve abranger o

acesso a Língua de Sinais, os métodos, as estratégias adequadas e a adaptação curricular.

Quando se considera os dados obtidos na entrevista com a responsável da aluna observa-se outros aspectos importantes, como a condição comunicativa de Vitória em meio familiar. O uso de gestos, na maioria das vezes pouco compreendidos, e alguns sinais em libras ainda dificulta a interação e o aprendizado da aluna e confirma o que vários autores já concluíram. Crianças surdas, filhas de pais ouvintes, apresentam mais dificuldades para aprender ler e escrever, do que aquelas que filhas de pais também surdos. Guarinello, Massi e berberian (2007) justificam essa possibilidade considerando que as crianças surdas, filhas de pais surdos, são expostas desde cedo a língua de sinais, comum entre elas e seus pais, enquanto as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, só começam a ter acesso a língua de sinais quando começam a frequentar a escola. Isso geralmente ocorre por volta dos seis anos de idade, como ocorreu com o caso de Vitória.

É bom lembrar que antes de decidir optar pelo uso da língua de sinais a favor da comunicação com a aluna surda, a família tentou outros meios para lidar com a condição da surdez da criança como a oralidade e a prótese auditiva. Alternativas quase sempre procuradas por pais ouvintes quando se deparam com um filho surdo. No caso de Vitória, a tia viu a necessidade de ajudá-la no processo de aquisição da língua de sinais decidindo aprender e ensinar libras à criança.

Na escola, quando se analisa as informações obtidas na entrevista com o professor, a situação da aluna surda no processo de ensino e aprendizagem também condiz com o que muitos estudiosos já diagnosticaram. O professor não domina a língua de sinais dependendo fortemente da ajuda de um intérprete para interagir com o estudante surdo. Quando não há essa ajuda do intérprete, o professor acaba utilizando uma forma de comunicação bimodal para ensinar que, para Guarinello, Massi e Berberian (2007) enfatiza a fala e alguns sinais concomitantes que não tem praticamente nenhum resultado positivo na aquisição do conhecimento pelo aluno surdo.

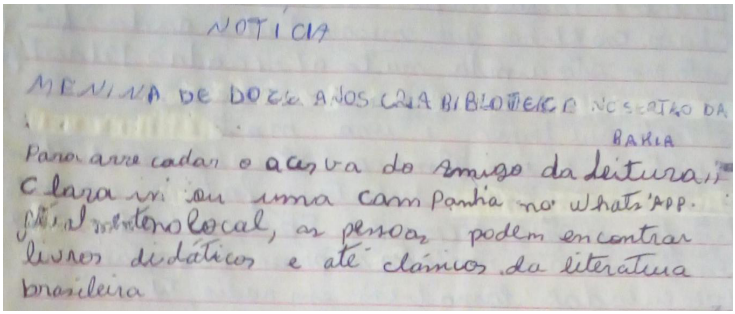
Um ponto que merece atenção e que foi identificado na conversa com o docente foi o fato dele afirmar que utiliza os mesmos procedimentos didáticos para com alunos ouvintes e surdo(s), apesar

de informar que utiliza algumas ilustrações em suas aulas. No caso de Vitória é importante lembrar que a língua de sinais ainda não foi consolidada por ela o que implica maiores cuidados. Segundo Neves (2013) não se pode comparar o processo de aprendizagem dos ouvintes, que já chegam à escola com a língua oral elaborada com as crianças surdas que muitas vezes nem adquiriram a língua de sinais plenamente.

Por outro lado, o fato do professor utilizar cartazes ilustrativos em suas aulas demonstra uma certa preocupação com o aprendizado da aluna surda. Wathier e Freitas (2016) defendem o uso de ilustrações nos textos. Para os autores esse procedimento faz com que a leitura torne-se mais agradável possibilitando às crianças surdas (e ouvintes) a visualização não só do texto, mas das figuras que representam o que todas aquelas palavras querem dizer dando liberdade de interpretações aos usuários da língua. Silva (2016) ressalta também que o surdo necessita da imagem para memorizá-la e relacionar ao sinal da LIBRAS, e também correlacioná-la ao alfabeto datilológico, estabelecendo uma associação com o alfabeto da língua portuguesa para poder escrever palavras, frases e textos.

Passando para a análise documental que teve como referência o caderno de Vitória e o Plano de Aula do professor dela, perceber-se que o ensino da língua portuguesa no contexto da linguística textual ainda é decorrente de sua primeira fase, onde a gramática de texto teria como tarefas básicas: a compreensão de um texto característico, constituído a partir de fatores coerentes e textuais; a determinação de critérios que delimitam um texto e; a diferenciação das várias espécies de textos (Koch, 2009). Nesse levantamento, identificou-se o gênero notícia no caderno da aluna e o gênero poema no plano de aula do professor.

Figura 1: Gênero textual identificado no caderno de Vitória com destaque para a manchete “Menina de doze anos cria biblioteca no sertão da Bahia”

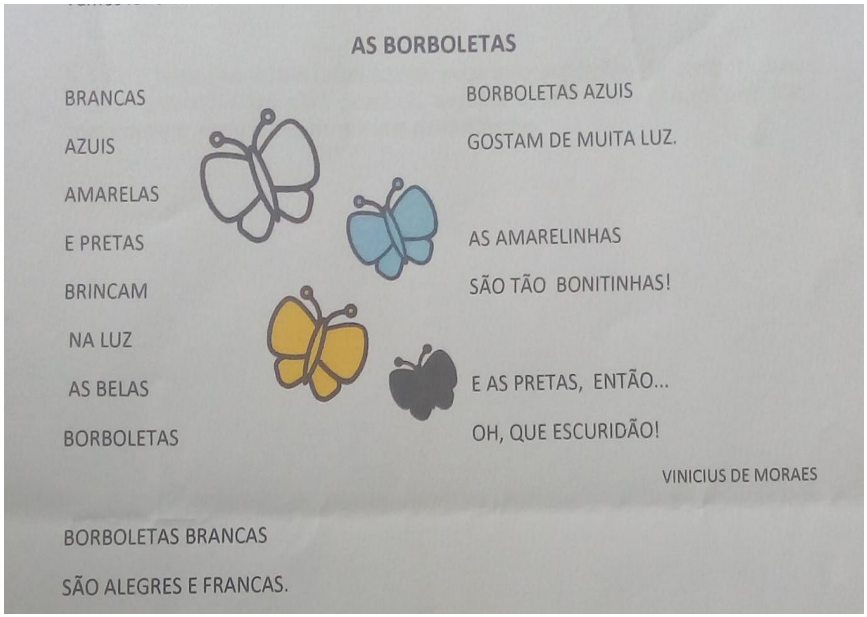


NOTÍCIA

MENINA DE DOZE ANOS CRIA BIBLIOTECA NO SERTÃO DA BAHIA

Para arrecadar o acervo do amigo da leitura, Clara vai ou uma campanha no WhatsApp. Até o término local, as pessoas podem encontrar livros didáticos e até clássicos da literatura brasileira

Figura 2: Gênero textual poesia “As borboletas” de Vinicius de Moraes, identificado no plano de aula do professor



AS BORBOLETAS

BRANCAS
AZUIS
AMARELAS
E PRETAS
BRINCAM
NA LUZ
AS BELAS
BORBOLETAS

BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM DE MUITA LUZ.

AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO...
OH, QUE ESCURIDÃO!

VINICIUS DE MORAES

BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.

O estudo da gramática textual, encontrado tanto no registro do caderno da aluna surda como no plano de aula do professor, recebe uma orientação semântica sequenciada como aborda Koch (2009) citando Chalolles (1978) destacando quatro condições ou macrorregras de coerência textual:

repetição (o texto deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita);

progressão (deve haver no texto uma contribuição semânti-

ca permanentemente renovada pelo continuo acréscimo de novos conteúdos;

não-contradição (nenhum elemento semântico pode contradizer um conteúdo posto no texto); e

relação (os enunciados e os fatos de um texto, que denotam no mundo nele representado, precisam estar, de alguma forma, relacionados entre si).

Figura 3: Atividades identificadas no plano de aula do professor de Vitória que remetem à sequência semântica enunciada por Koch (2009)

VAMOS RESPONDER

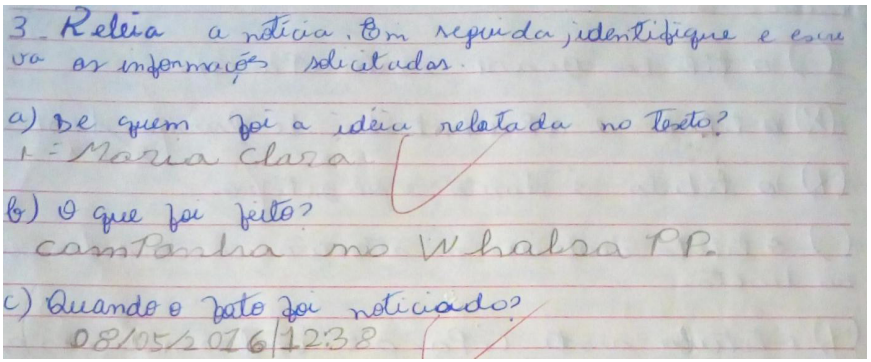
1 – Qual é o título do texto?

2 - Quem é o autor do texto:

4 – Quantas estrofes e quantos versos há no texto?

5 – Retire do texto duas palavras que rimam.

Figura 4: Atividades que permitem a análise textual voltadas principalmente a interpretação do texto. Trecho retirado do caderno da aluna Vitória


3. Releia a notícia. Em seguida, identifique e escreva as informações solicitadas.

a) De quem foi a ideia relatada no texto?
Maria Clara

b) O que foi feito?
campanha no Whatsa PP.

c) Quando o fato foi noticiado?
08/05/2016/1238

Nesse contexto da investigação, o trabalho com gêneros textuais foge das suas verdadeiras finalidades. Para Antunes (2009), existem razões evidentes que sustentam a pertinência da proposta de estudo da língua tendo como ponto de referência a utilização de textos. Para a autora, o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim.

Considerando o aluno surdo em sala de aula, Neves (2013) proclama o desenvolvimento de um ensino de língua portuguesa com gêneros textuais como uma oportunidade de ampliar as possibilidades de uso da linguagem, proporcionando ao surdo uma independência linguística, uma vez que os gêneros textuais são eventos culturais, históricos, sociais e linguísticos que refletem a própria realidade do aluno surdo. Além disso,

> [...] um maior conhecimento desse assunto por parte dos(as) participantes [professores] facilitaria ainda mais as suas práticas com os textos, pois podem selecionar de maneira objetiva quais gêneros podem ser trabalhados com as alunas e os alunos surdos, bem como a forma de utilizá-los em sala de aula, com uma metodologia diferenciada (JUNIOR; SATO, 2014, p. 220)

Para a Vitória, o uso de gêneros textuais no ensino da língua portuguesa de forma correta pode ajudá-la no seu processo de alfabetização e letramento visto que a mesma escreve bem, mas não ler, conforme depoimento tanto do professor como da tia responsável. A cópia é o único exercício visível desenvolvido pela aluna, mas, ela ainda consegue dar sentido à escrita como expressão da língua.

O que poderia ser uma ferramenta indispensável para ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita aos surdos (e ouvintes), os gêneros textuais continuam servindo de pretexto para um estudo repetitivo e superficial do texto e das regras gramaticais, deixando de lado a contextualização de vida em sociedade desses sujeitos, que seria o verdadeiro objetivo dessa proposta.

Conclusão

Aprender a língua portuguesa na modalidade escrita não é uma tarefa fácil nem para pessoas surdas, nem para ouvintes. E quando consideramos as condições necessárias para se comunicar e interagir em sociedade como a base das relações humanas, vemos que o desafio é maior para as pessoas surdas.

Inicialmente esses sujeitos são vistos como "incapazes" de atribuir sentido à leitura e à produção de textos em virtude da complexidade estrutural da língua escrita e da ausência de uma língua intermediária. Somente a língua de sinais vai possibilitar às crianças surdas participarem de práticas discursivas e, assim, ampliarem seu conhecimento de mundo (CUNHA, 2011). Para alcançar esse grau de desenvolvimento cognitivo, os alunos surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deve ter a capacidade de traduzi-los, explicá-los e significá-los.

É a partir dessa ideia que se concebe a importância de se trabalhar com gêneros textuais na aquisição e produção da escrita por alunos surdos. Esse trabalho deve estar respaldado no fato de que em qualquer lugar ou situação o sujeito surdo irá se deparar com a necessidade de entender os diferentes textos que estão em sua volta.

No entanto, a falta de audição impossibilita ao surdo significar a escrita de imediato, visto que os símbolos gráficos representam, mesmo de forma imperfeita, os sons da fala. Daí, a importância de uma língua intermediária para auxiliar a pessoa surda a compreender a escrita.

Está comprovado que crianças surdas que entram em contato com a língua de sinais desde os primeiros anos de vida conseguem adquirir e produzir a língua na modalidade escrita mais rápido do que aquelas que só tem acesso a libras quando passam a frequentar a escola, isso ocorre geralmente por volta dos seis anos de idade. Essa demora na aquisição da língua de sinais contribui para aumentar as dificuldades de alunos surdos no processo de alfabetização e letramento.

Uma verdadeira escola inclusiva precisa reconhecer que o processo de ensino do aluno surdo deve ocorrer em duas línguas diferentes: a língua de sinais (libras) como a primeira (L1) e a Lín-

gua Portuguesa como segunda (L2). Essa é uma recomendação garantida na Lei n.º 10.436/2002 e reforçada pelo Decreto n.º 5.626/2005 que também reconhece libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de formação de professores, além de garantir a presença do intérprete (de libras) em sala de aula quando o professor não domina a língua de sinais.

O caso de Vitória reflete a situação da maioria dos estudantes surdos matriculados nas redes de ensino do Brasil. De uma certa forma, inseridos legalmente nas classes comuns das escolas brasileiras, vivenciando suas práticas em turmas diversificadas juntos com estudantes ouvintes, mas presos num sistema preparado para pessoas "normais" e "dominantes".

Para que aconteça a verdadeira aprendizagem da construção da escrita pelo aluno surdo é fundamental também o uso de materiais de apoio como gravuras, imagens e tecnologias que auxiliem o processo didático pedagógico nas escolas, pois o estudante surdo já tem garantido seu espaço no acesso a educação, agora é preciso transformar a prática de acordo com o discurso.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. Disponível em: https://www2.unifap.br/ executivo/ files/2013/06/2013-07-11-Paginas-75a90Livro_ Lingua_texto_ensino.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da e GOUVEIA, Leila Lopes de Queiroz. Produção textual de alunos surdos incluídos no Ensino Médio: um estudo de caso. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, RJ, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/ pensaresemrevista/article/download. Acesso em: 05 jul. 2019.

GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle; BARBERIAN, Ana Paula. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a05v13n2.pdf Acesso em: 05 jul. 2019.

GUERRA, Elenir; CALDAS, Janete de Fátima Ferreira. O letramento e a produção escrita das pessoas surdas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., PUCPR, 2015. Disponível em: https://edu-

cere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/ 20924_11387.pdf Acesso em: 12 jul. 2019

JUNIOR, José Ribamar Lopes Batista e SATO, Denise Tamaê Borges. Discursos, identidades docentes e letramento na inclusão de pessoas com deficiência. *In*: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de (org.). *Discursos, Identidades e Letramento*. São Paulo: Cortez, 2014.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução a linguística textual*: Trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bak/v11n3/2176-4573-bak-11-03-0225.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

NEVES, Bruna Crescênio. Gêneros textuais no ensino da língua portuguesa a surdos: Propostas para uma educação bilíngue. *Revista Arredia*, Campo Grande, 2013. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/download. Acesso em: 20 jul. 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. *Anais do SIELP*, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_066.pdf Acesso em: 12 jul. 2019.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem*: aspectos e Implicações Neurolinguísticas. 5. ed. Plexus, 2015.

SANTANA, Lucinéia da Silva. *Aquisição da língua escrita pelo surdo*: Um processo a ser questionado. Estudos Linguísticos. São Paulo, 2015. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. Avaliação da produção escrita em português por alunos surdos: Análise de estratégias de avaliação do professor. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID3624_14102016000415.pdf Acesso em: 12 jul. 2019.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Claudio Roberto.

Alunos com surdez no Brasil: Espaços de escolarização e Produção Acadêmica em três diferentes contextos regionais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, Edição Especial, Marília, SP, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/ v24nspe/ 1413-6538-rbee-24-spe-0085.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

WATHIER, J. A.; FREITAS, A. P. de. Alfabetização e letramento do sujeito surdo: uso dos instrumentos específicos. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 22., Universidade São Francisco, Bragança, SP, 2016. Disponível em: https://www.usf.edu.br/ic_2016/ pdf/pos/educacao/ALFABETIZACAO-E-LETRAMENTO-DO-SUJEITO-SURDO-USO-DOS-INSTRUMENTOS-ESPECIFICOS.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.



8

A música no contexto escolar: motivação e ato de escrita em sala de aula

Enilda Sousa Pires
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

Resumo

O presente trabalho trata sobre o gênero música e suas implicações na produção textual em sala de aula, cujo objetivo é estimular à escrita, a partir de uma sugestão mais dinâmica, desmitificando a ideia no aluno de que produzir um texto é um "bicho de sete cabeças", tornando-o confiante e capaz, entusiasmando-o a escrever. A proposta desse estudo surgiu em virtude de inquietações advindas de observações feitas, em visitas informais, em escolas públicas da zona urbana do Município de Mocajuba/PA e consistiu em uma sugestão metodológicas de ensino de escrita de textos, através das músicas, "Terra de Gigantes" da banda "Engenheiro do Hawaii" e "Mãe" de Amado Batista, como ferramenta motivadora para a escrita, especialmente aos alunos do 7.º Ano da Escola de Ensino Fundamental "Abel Figueiredo. A escolha pelas músicas não foi por acaso, uma vez que as mesmas remetem ao contexto familiar, que facilita a compreensão da história contada na música. Como resultado pode-se observar que apesar de ser evidente a importância da escrita, notamos que ainda hoje é bem comum encontrarmos alunos que não sentem prazer pela leitura e escrita e não são incentivados a desenvolver essa prática. Tendo como referencial teórico as orientações prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (2018), que é um documento normativo que determina quais aprendizagens são essenciais para serem desenvolvidas pelos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Marcuschi (2008), em sua obra Produção Textual, análise de gêneros e compreensão, apresenta uma abordagem sob a perspectiva sociointeracionista da língua, Koch (2006), na obra Desvendando os Segredos do Texto, traz a concepção de linguagem do sujeito, juntamente com as ações sociais e cognitivas, entre outros autores.

Palavras-chave

Língua Portuguesa. Ensino. Práticas de Escrita.

"A Educação exige os maiores cuidados,
porque influi sobre toda a vida"
Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.)

Introdução

Este trabalho trata sobre o gênero música e suas implicações na produção textual em sala de aula, cujo objetivo é estimular a produção textual, a partir de uma sugestão mais dinâmica, desmitificando a ideia no aluno de que produzir um texto é um "bicho de sete cabeças", tornando-o confiante e capaz, entusiasmando-o a escrever.

A proposta desse estudo surgiu em virtude de inquietações advindas de observações feitas, em visitas informais, em escolas públicas da zona urbana do Município de Mocajuba/PA.

Tais observações mostraram fatos referentes à realidade do ensino da língua portuguesa, sendo o desinteresse dos alunos um fator evidente e, conforme foi observado, decorrente de diversos fatores, dentre os quais: (1) carência financeira e afetiva no lar e na escola desses estudantes; (2) utilização de livros didáticos não relacionados às diferenças sócio-culturais e regionais, que, inclusive, requer do professor (especialmente daqueles interessados em desenvolver capacidades de produção textual no aluno) esforços redobrados no que tange à adequação dos conteúdos à realidade do aluno, transformando a proposta mais atraente, capaz de despertar o interesse da classe pelo aprendizado, ou melhor, que possa desenvolver as habilidades do aluno no que diz respeito à produção de formas discursivas.

E, o mais surpreendente é a opinião constatada dos discentes sobre a relevância de se estudar língua portuguesa, porém, considerada por eles tão difícil e monótona.

Os alunos demonstram muita dificuldade para interpretar textos e não raros, mostraram-se inseguros ao escrever. Gostam de ouvir e cantar as músicas do momento, porém não as conhecem e, tampouco conseguem interpretá-las para posteriormente reproduzi-las. Assim, questiona-se: O professor em sala de aula deve utilizar o gênero música para incentivar os alunos à produção textual? Qual a melhor maneira de utilizar o gênero música em sala de aula como recurso didático motivador?

Diante do quadro apresentado, no qual a dificuldade do aluno para produzir textos é visível, precisamos apresentar metodologias motivadoras para incentivar à leitura e a escrita permitindo aos alunos compreenderem a função social da língua, assim como a produção de textos com o intuito de aprimorar sua escrita e levá-los a perceberem os traços linguísticos, os diferentes usos da língua e da linguagem presentes no gênero textual música, por meio de textos simples que facilitam a prática de uma boa leitura, de fácil entendimento e compreensão.

Considerando todos esses fatores e pensando em um ensino bem-sucedido da língua portuguesa, conforme preconiza a BNCC (2018) que prima por um ensino que objetive: "conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais, e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva" (p. 65).

Levaram-me a pensar em uma maneira – senão nova ao menos atraente– de se trabalhar com gênero textual, valorizando assim, os conhecimentos adquiridos pelos alunos. bem como, aprimorar neles as noções do que seriam gêneros, considerando as reais situações sociais em que esses alunos se encontram. Na concepção de gênero definida por Marcuschi (2008, p. 154):

> Assim é "o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além das justificativas individuais"

Nesta mesma ideia segue Schneuwly (2004, p. 23):

> Gênero é um instrumento [...] Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir.

Os gêneros são criados e reconstruídos pelos indivíduos por meio, principalmente, das interações comunicativas. Diante disso não podemos ignorar este rico "instrumento" de trabalho no processo de ensino aprendizagem dos alunos nas instituições de ensino. Isso seria ignorar o que já faz parte da vida social desse aluno, já que estamos mergulhados no mundo dos gêneros textuais. Logo não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que ocorre por meio deles. Para Marcuschi (2008, p. 154) "a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual"

Aponta-se com isso, uma alternativa de formar alunos capazes de discernir os tipos de textos, bem como, compreendê-los em sua totalidade tanto de forma geral, quanto específica visto que este é um dos grandes desafios encontrados nas séries do Ensino Fundamental, torná-los participantes ativos nas aulas e nas discussões coletivas.

O gênero letra de música traz a possibilidade de explorar nas composições a musicalidade, o ritmo, a rima, que são fatores que, além de motivar, deixam a aula mais dinâmica, prazerosa e são capazes de prender a atenção do aluno; possui viés temático que traduz o contexto social em seus aspectos como: futebol, vida amorosa, política e etc. em que os compositores/cantores contam uma história, elementos que podem ser utilizados como um artifício para exemplificar, aos alunos, como elaborar um texto, partindo da narrativa como sugestão inicial de modalidade para produção textual, tendo como foco principal o despertar para a escrita, buscando vivenciar não somente o lado prazeroso mas também buscar ampliar seus conhecimentos em relação à materialização dos aspectos linguísticos no texto.

Neste sentido, buscou-se, através de atividades pedagógicas, com a utilização do gênero música, especialmente as músicas "Terra de Gigantes" da banda "Engenheiro do Hawaii" e "Mãe" de Amado Batista, aguçar o interesse dos alunos, do 7.º Ano, da Escola de Ensino Fundamental "Abel Figueiredo", do ano de 2019, no

Município de Mocajuba a produção de textos escritos, tornando assim a aula de língua portuguesa mais atrativa e produtiva.

Deste modo, o resultado constituiu-se uma base qualitativa, com enfoque descritivo-analítico, tendo como *corpus* da pesquisa, textos produzidos por esses alunos, que mostram que todos os alunos participaram das atividades, porém muito timidamente alguns escreveram seus textos, o que representa, a priori, um baixíssimo interesse pela criação de textos em sala de aula, mostrando-me que o desafio é muito maior.

Revisão da literatura

A comunicação é uma necessidade essencial do ser humano. Assim, saber interagir verbalmente com competência é indispensável ao convívio social. Neste sentido, com fins de ajudar a tornar essa competência efetiva, por parte da escola, na perspectiva de ensino de língua portuguesa, que corresponda ao que postula a BNCC (2018), para a qual o ensino de

> língua portuguesa cabe, então proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/construídas pela oralidade, pela escrita e por outra linguagem. (BNCC, 2018, p. 67-68)

É necessário que busquemos alternativas plausíveis que contribuam significativamente com a atividade de produção textual em sala de aula, para que consigamos atingir a meta proposta, pois a metodologia pouco atrativa pode ser a causa de resultados poucos satisfatórios no ensino da Língua Materna.

E, neste sentido, pelas características peculiares prazerosas que a música possui, que o trabalho com o gênero música em sala de aula, apresenta-se como um elemento impulsionador para a produção textual. Para Koch (2006, p. 55) “A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundo físico e sócio subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto”.

Na perspectiva defendida por Marcuschi "Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem" (2008, p. 84). Assim, tem-se o gênero textual letra de música como alternativa social de comunicação para as práticas pedagógicas previstas neste trabalho, que constituindo como "porta de entrada" ao assunto a ser tratado, concebido, nesta proposta como uma das ferramentas "apropriadas" ao ensino de produção textual.

O ensino de textos em sala de aula

Segundo a BNCC (2018, p. 63) "[...], aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social".

Contudo, ainda constata-se por meio de observação em sala de aula e pelo contato com cadernos de alunos que as oportunidades de escrita de textos são poucas e, quando há, a maioria dos professores ainda se atém a realizar uma mera correção gramatical nas produções textuais, priorizando a ortografia, quando deveria considerar também se o que fora escrito tem sentido e se o conteúdo argumentado apresentava progressão, devendo, por fim, analisar o texto como um todo.

> Como convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. No entanto, deve-se ter todo o cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica. A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos. (BAGNO, 2002).

A concepção de texto

Koch (2006, p. 17) "afirma que levar o aluno para possuir competência para produção textual escrita depende da concepção que o mediador tem de texto e sentido". Para ela,

> [...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Ou seja, para a concepção dialógica da língua, os sujeitos são atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o lugar da interação. Portanto, o texto é uma atividade interativa de produção de sentidos, os quais são produzidos por meio da interação texto-sujeitos.

Quando se adota a concepção dialógica da linguagem, a compreensão de texto deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem. Ela passa a ser uma atividade interativa de produção de sentidos, cuja realização se baseia nos elementos linguísticos da superfície textual e na sua forma de organização.

O ensino tem se constituído, como um verdadeiro desafio, tendo em vista que não podemos amais aceitar que alfabetizar é desenvolver no educando a capacidade de reconhecer letras e copiá-las.

Vai muito além disso, as perspectivas estão cada vez mais amplas levando em consideração todas as situações discursivas em que o individua está inserido. Dessa forma não se pode reduzir a escrita a códigos para transcrever a fala.

A escrita não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas uma junção de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os educandos envolvem-se em seu contexto social.

A escrita constitui-se como uma representação simbólica da linguagem falada, porém não consegue ser totalmente fiel a ela, pois as possibilidades de uso da linguagem falada são inúmeras e a escrita tenta apenas aproximar-se desse universo.

Desse modo, o letramento surge como um exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, como a de ler e escrever para obter informação, para interagir ampliar conhecimentos,

interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se completamente no mundo da escrita.

Continuando a falar de texto, é bom mencionar que ele precisa ter textualidade. E o que é textualidade?

Textualidade

Textualidade é o conjunto de características que conduzem à elaboração de um texto, e não apenas a sequência frasal sem a devida unidade. Para isso, é necessário que haja coesão, coerência, que se concatenem com o material conceitual e linguístico, além de outros fatores como a intenção do emissor, a aceitabilidade por parte do destinatário, a situação e a intertextualidade.

A coerência é o elemento indispensável à compreensão do texto, é o que faz com o texto tenha sentido lógico. Outro fator pertencente ao texto é a coesão, que se manifesta por meio dos mecanismos gramaticais e lexicais, que são os artigos, pronomes, a concordância verbal e nominal, os conectivos, a correspondência entre os tempos verbais. Portanto, esses são fatores que ajudam na construção do sentido do texto.

A prática de escrita em sala de aula, de forma consciente, na busca pelo gosto e pela produção de um bom texto, é um grande passo para um resultado satisfatório, uma vez que, a maioria do alunado de escola pública não tem o conhecimento da importância da escrita na vida futura como, até mesmo, a aprovação em concurso. O contrário, obviamente, nada levará esses alunos ao compromisso de escrever.

Para produzir, ou seja, escrever bons textos não basta ter conhecimento das regras ortográficas e obedecer às normas gramaticais, embora isso seja fundamental, pois não é suficiente para uma produção textual eficaz.

A escola vem dando maior importância para a parte estética, ortográfica do texto, do que para a capacidade de domínio de outros aspectos como, por exemplo, a criatividade, que se torna relevante para se produzir bons textos.

Por outro lado, apesar de os alunos deixarem transparecer a grande dificuldade em compreender e interpretar textos, nota-se, um grande descaso por parte dos mesmos para os estudos.

E apesar do grande esforço dos professores, empenhando-se para desenvolver novos métodos de ensino, muitos alunos têm se interessado cada vez menos pelos estudos. Isso tudo faz recuar o avanço no processo de leitura e escrita nas escolas.

Contudo, ao ensinar para o aluno métodos de produção textual, o professor deve ter em mente que produzir textos é um processo que envolve: escrever, reescrever e revisar, para que assim seja possível transmitir ao aluno técnicas adequadas para uma boa produção textual.

Cabe destacar que ao revisar o texto, um fator que deve chamar a atenção do professor e do aluno, mais que a correção ortogramatical, é a de que se o texto cumpre a função comunicativa.

Conforme Luckesi (2008, p. 172), "[...] o acolhimento integra e o julgamento afasta". O professor, por vezes, quando da avaliação dos textos escritos, procede sentenciando o aluno por conta do que não escreveu, do que deixou de registrar ou registrou de forma "errada".

Condiciona a nota a um texto no qual julga ao mesmo tempo: criatividade, caligrafia, elementos de coesão, estruturação de frases, pontuação, emprego correto de maiúscula e minúscula, dentre outros aspectos.

É preciso, também, considerar que na escrita do aluno, o professor deverá atentar para a estrutura que demonstra ter inter-relacionado com o gênero ora explorado. Observar quais questões ele consegue compreender quando da escrita do texto solicitado: Quem? O quê? Como? Quando? Onde? Por quê? Essas averiguações têm como principal e único objetivo, após a análise dos textos, refletir sobre as futuras ações que serão postas em prática para o desenvolvimento da habilidade de escrita, ou seja, direcionar ou redirecionar as próximas intervenções, sempre pensando na progressividade que tal finalidade exige.

Destaca-se um ponto muito importante que na produção textual pode ser favorável ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, é o uso da tecnologia, para motivar os alunos, sendo que a mídia apresenta uma infinidade de textos, onde o gênero música também está inserido e possuem grande importância para o ensino da língua portuguesa, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Hoje com a expansão tecnológica é perceptível que crianças e adolescentes tenham esse contato com os aparelhos tecnológicos, como a internet etc. E a música faz-se presente justamente pela facilidade e por ser divulgada em todos os meios comunicativos, ao contrário dos livros e outros que não se ver tanta divulgação, neste sentido a música vem ser de grande importância para a educação dos alunos fazendo com que eles busquem ler um texto musicado ou ouvir uma música que se interessem em interpretá-la.

Neste sentido, a música estará fazendo com que esses alunos que não tem tempo ou que não gostam de estudar, de ler um bom livro, passem a exercitar, a praticar leitura através dos textos musicais.

Partindo desse entendimento, o presente trabalho torna-se relevante em virtude de propor estratégias que estimulam os alunos à prática da leitura, à produção e à interpretação de textos no processo de ensino por meio do gênero música, com o intuito de contribuir na aprendizagem dos alunos acerca da funcionalidade da língua, despertando nos mesmos o interesse, o gosto e o prazer pela leitura.

Material e métodos

Para chegar ao objetivo capaz de responder aos questionamentos propostos no início deste artigo, buscou-se na realização desta pesquisa uma abordagem com fundamentação qualitativa, em que foram selecionados alguns teóricos que tratam do tema em questão para amparar o conhecimento estudado, os quais orientaram-me o processo de construção deste trabalho, no qual foram apresentadas metodologias sustentadas através de pesquisas bibliográficas em: livros, artigos, internet.

A opção pela abordagem qualitativa se deu por esta não buscar enumerar fatos ou comprovar estatisticamente o fenômeno pesquisado. Nesta, o objetivo é fazer um estudo mais detalhado e próximo da realidade que se pretende compreender.

A abordagem qualitativa permitirá descrever e interpretar as atividades com a música em sala de aula, o contato direto com o ambiente, a participação com os sujeitos e o registro das atividades no contexto escolar.

Seguindo o contexto de desenvolvimento deste trabalho que foi o desenvolvido a partir de uma inquietação provocada pela observação feita a alunos de escolas públicas de Mocajuba, no que tange ao aprendizado da disciplina língua portuguesa, em especial de produção textual, julgado como de difícil compreensão pelos estudantes.

A escola de Ensino Fundamental "Abel Figueiredo", especialmente a turma do **7.º** Ano, em Mocajuba foi a escolhida para a realização, na prática, da proposta das atividades elaboradas, com fins de contribuir com o aprendizado daqueles alunos.

Para a execução do projeto foi necessário fazer uso de alguns recursos didáticos, como: os textos transcritos das músicas "Terra de Gigantes" de Engenheiro do Hawaí e "mãe" de Amado Batista, notebook, caixa de som, caderno, caneta, lousa e pincel.

Ao iniciar a execução do trabalho, no primeiro dia de aula, o projeto foi apresentado aos alunos, que se mostraram muito receptivos e atentos às exposições.

Que consistiu inicialmente em uma abordagem sobre gêneros, em especial, sobre as composições dos textos do gênero música "Terra de Gigantes" de Engenheiro do Hawaí e "mãe" de Amado Batista, mostrando-os que os gêneros são constituídos de acordo com cada esfera de comunicação, pois segundo Schneuwly (2004, p. 26) "os gêneros têm uma certa estabilidade; eles definem o que é dizível (e, inversamente; o que deve ser dito define escolha de um gênero", mostrando que foi o que ocorreu com o gênero música, definido a partir de um meio social específico.

E ainda que os gêneros são materializados através de textos tanto na modalidade escrita quanto na oral. Ressaltando que os textos precisam de coerência para serem entendidos pelo leitor e para isso precisam está com suas partes frasais bem interligadas com os elementos conectivos devidamente empregados.

Após fazer a explanação e conceituação sobre os gêneros textuais e gênero música, fez-se alguns questionamentos sobre o tema, perguntando a eles: O que é música para você? Qual o ritmo musical que vocês mais gostam de ouvir? Conhecem alguma letra de cor? Vocês gostam de cantar ou só de ouvir música? Essa atividade serviu para descontrair e envolver a participação dos alunos, além de estabelecer uma maior aproximação com o seu universo musical e com o gênero textual.

Os alunos mostraram-se interessados na aula, e com participação ativa responderam aos questionamentos, muitos disseram que ouvem música frequentemente, alguns disseram que ouvem pouco música, mas que não sabiam definir a música, ou como ela estava classificada, enfim.

Ao perguntar sobre as músicas "Terra de Gigantes" de Engenheiro do Hawaí e "mãe" de Amado Batista, alguns alunos disseram não ter conhecimento.

Assim, foi distribuído o texto musical transcrito para que pudessem fazer a leitura em voz alta (anexos I e II), pois no ambiente escolar, um dos primeiros contatos dos estudantes com o texto acontece através da leitura, tentando entender a mensagem transmitida, fazendo-os perceber o contexto histórico transmitido na música, as especulações de algumas temáticas possíveis, enfim, e os desdobramentos utilizados para a elaboração do texto escrito, levando-os entender como se dá o desenrolar de uma produção textual, aguçando a curiosidade, permitindo questionamentos dos alunos. Com o objetivo principal de impulsionar, incentivar os alunos a escrita, absorver o máximo de conhecimento possível sobre a construção de um texto coerente, que são imprescindíveis quase sempre à compreensão textual escrita.

Para Leonor Fávero, (1999, p. 7),

> O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, incentivar a escrita a aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade.

De certa forma, os textos musicais contribuem para que esses alunos possam sentir-se envolvidos e estimulados a práticas de leitura de diversos gêneros textuais.

Na aula seguinte, fiz um breve relato da aula anterior e, em seguida, continuamos com o trabalho que consistiu na apresentação da melodia das referidas músicas colocando-as para tocar, através do uso de notebook ligado a uma mini caixa de som, a fim de que os alunos tomassem conhecimento do ritmo da música, sendo acompanhadas com os textos distribuídos na aula anterior.

Compreende-se a importância da música devido expressar diversos sentimentos, nesse sentido a música deve está presente na escola desde o jardim até o Ensino Fundamental só que de forma aleatória nas brincadeiras, na acolhida, enfim. Porém, poucas escolas trabalham com a música no ensino de disciplinas, como a língua portuguesa. E quando o professor(a) trabalha acoplando a músicas à sua disciplina as aulas tornam-se muito mais prazerosa e interessante para os alunos.

E a partir de então foi solicitado/instigado aos alunos que com base em uma das possíveis temáticas tratadas em um dos textos musicais, produzissem pequenos textos, com o seguinte comando: da letra da música "Terra de Gigantes" de Engenheiros do Hawaii, observa-se que uma das temáticas possíveis é de que o compositor conta a própria história, após o sucesso na carreira de cantor, à sua mãe. Com base na temática foi solicitado que elaborassem um pequeno texto, de forma coesa, que contasse a história de um acontecimento de sucesso ocorrido consigo, à sua mãe ou a seu pai.

As atividades com música só têm a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, isso mostra que a mesma é um rico subsídio para a escola, por conter não apenas letras e sons, mas porque ela ensina construindo, traz prazer, além de possuir temáticas, tratar de assuntos relevantes para o aluno.

Posterior à aplicação das atividades com os alunos, houve a finalização das mesmas, de forma dialogada, sobre os seus respectivos entendimentos e dúvidas que no mesmo momento foram discutidas e sanadas, a partir de pequenos exemplos descritos na lousa.

Percebeu-se que, após as atividades realizadas, os alunos já apresentavam um melhor esclarecimento se auto julgando capazes de produzir textos maiores.

Logo, o resultado da proposta foi atingida, haja vista que foi observado nos alunos um comportamento diferente em relação a produção textual em sala de aula, pois ao contrário daquele desânimo constatado no início das atividades, foi observada a vontade de escrever outros textos escritos, fazendo desafios em escrever textos mais complexos.

Mostrando que a composição dos textos musicais serviram de base importantes para a compreensão de como se dá o desenvolvimento de um texto, de uma história, que de forma dinâmica e

descontraída pode contribuir significativamente com a motivação das práticas de escritas pelos alunos.

Resultados

Tendo em vista que, segundo a professora havia um desânimo considerável dos alunos em escrever textos, as atividades se deram de maneira muito proveitosa. A metodologia de ensino sugerida neste trabalho, foi julgada "muito boa" pelos alunos, mostrando-se entusiasmados, os quais concordaram que a utilização de música que levou-os ao melhor entendimento da escrita de um texto, argumentando que a música é um gênero que faz parte cotidianamente de suas vidas.

Para Antunes, (2009, p. 213)

> O ensino de língua escrita deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise de diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas. Os critérios de escolha desses gêneros de textos, conforme cada estágio de escolaridade, poderiam advir da observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano de nossas transações sociais.

Trazer a música para a sala de aula como motivação para produção textual é possibilitar aos alunos um método inovador, buscando em diferentes gêneros textuais a inspiração para escrever, reescrever e produzir. É proporcionar o contato direto com as transformações sociais existentes no cotidiano, já que o gênero música está presente no nosso dia a dia, em diferentes ritmos e isso provoca a curiosidade em aprender o texto musical.

Em sala de aula, o professor que trabalha com gênero música deve ter em mente seus objetivos, para tanto necessita conhecer bem a música que pretende trabalhar como atividade pedagógica.

Além de conhecer o texto musical deve também explicar detalhadamente como se produz um texto musical, levando em consideração: o título, versos, estrofes e rimas. Assim, o professor possibilita aos alunos meios para dar início à sua produção.

Os resultados dessa pesquisa mostram que os alunos foram bem orientados sobre a importância da linguagem para a comunicação e, também, que a produção textual é uma forma de expres-

são e comunicação, onde são expostas ideias, sentimentos, fatos, tudo o que se deseja expressar, mas muitas vezes o sujeito sente medo, vergonha ou simplesmente porque é tímido.

Quando é levada em consideração a realidade do aluno e o professor propõe uma produção partindo de seu cotidiano, fica ainda mais fácil o trabalho de produção, sendo assim a música constitui-se uma ferramenta presente e constante, pode servir de motivação para alunos com dificuldade de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto foi apresentada a música "Terra de Gigantes" de Engenheiros do Hawaii e "mãe" de Amado Batista como ferramenta de motivação à produção textual, neste trabalho.

E, considerando as dificuldades constatadas, o resultado foi surpreendente, pois dentro de alguns minutos alguns alunos conseguiram surpreender seus textos bem produzidos, apesar de a maioria ter sentido muita dificuldade em produzi-los, alguns alunos fizeram textos em prosa, com parágrafo único, já outros alunos fizeram textos musicais com versos e estrofes, rimados. Desses textos, foram escolhidos quatro textos de alunos diferentes e um foi escolhido para fazermos a culminância.

Adequação temática

Pela análise das produções textuais dos alunos, é possível observar que os textos estão adequados à proposta sugerida. Os alunos discorreram de forma contextualizada, fazendo uso de um argumento familiar próprio, fazendo narrativas de uma história, conforme demonstrado através das leituras dos textos musicais.

Fazer uma boa leitura não implica apenas em ler com clareza, pausadamente, em trabalhar as articulações da voz, em decodificar um texto, na verdade essas habilidades de leitura se adquiriram com a prática, quanto mais nós praticarmos a leitura dos mais variados textos, melhor ela ficará.

É importante termos entendimento de que saber ler consiste em ter uma relação de cumplicidade entre texto, leitor e autor. Para que a partir dessa interação o leitor possa compreender o texto, saber das suas subjacências, e que mensagem se pretendia repassar para o leitor, buscando interpretar a mensagem contida no texto.

O uso adequado da música como instrumento didático-pedagógico proporciona aos educandos a chance de manter uma boa

relação com as quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, apoiados na revisão da linguagem e nas estruturas gramaticais, já que retratam a língua no seu contexto real, ou seja, há uma variação linguística quando o assunto é gênero textual música. Isso possibilita com que os alunos façam uma discussão dos aspectos linguísticos e culturais da língua encontrados na letra de cada tipo de música.

O espaço escolar nos traz grandes possibilidades de intervenção, mas é preciso dinamismo para saber como usar esse espaço para possibilitar aprendizagens, construir inter-relacionamentos, além de promover a socialização.

O ensino pedagógico com utilização do gênero música é propício para despertar o interesse dos alunos, visto que há uma diversidade de ritmos, sons, textos musicais, que podem garantir um ensino mais motivador, como por exemplo, a música com um tema atual.

Então, pensar em ensino e aprendizagem é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu movimento, no seu ambiente, suas experiências, suas preferências, nos seus gostos, prazeres, expressividade enfim, em suas relações vivenciadas.

Quanto ao gênero textual

Os gêneros textuais se constituem em situações comunicativas e se expressam de várias maneiras: música, crônica, conto, romance, resenha, bilhete, dentre outros tantos, com estruturas e suportes dos quais os usuários de uma língua se atualizam de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros são textos que encontramos diariamente, com características definidas pela composição, pelos enunciados e pelo estilo.

Explorar essa diversidade se estabelece como uma necessidade para a formação e o desenvolvimento das competências linguísticas, o sujeito dotado das mesmas utilizará a língua de modo variado, selecionará os recursos expressivos mais adequados para a circunstância comunicativa em questão, adaptando os textos de diferentes situações comunicativas desde a oralidade à escrita.

Na perspectiva proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p. 74).

> Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (1984), como instrumento que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Já para Marcuschi, (2008),

> Entre o discurso e o texto está o *gênero,* que é aqui visto coma prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável, (MARCUSCHI, 2018, p. 84).

Pela análise das produções textuais dos alunos, é possível observar que são narrativas que manifestam o contexto familiar de cada aluno. Apesar de que apresentam bastantes "erros", principalmente de ortografia, pontuação e acentuação, o objetivo deste trabalho é apenas despertar o interesse pela escrita.

Quadro 1: Produção textual 1

Meu pai não conhecia Jesus há muito tempo. Mas houve um tempo em que ele ficou muito doente. E não havia nada que a gente pudesse fazer. Os médicos diziam que era sorte de está vivo! Pois ele estava com um tumor, pra ele era pedra no rim, mas na verdade era câncer e ele nem sabia. Ai então ele foi se fortalecendo na fé em Deus, pedindo por, um milagre até que numa certa manhã ele foi curado por Deus e até hoje ele esta bem.

Fonte: Produção textual diagnóstica de um aluno da Escola Municipal de Mocajuba

Vimos nessa produção uma narrativa feita por um aluno contando um fato ocorrido em sua família, no qual retrata um problema comum, mas de grande complexidade, o aluno se expressa através de uma comunicação escrita contando um episódio vivenciado por seu pai e sua família. Observa-se que há certa conexão

nas orações, assim podemos dizer que os gêneros textuais favorecem diversas formas de expressar sentimentos, fatos e se concretizam após o relato. Os gêneros surgem de acordo com sua função na sociedade; seus conteúdos, seu estilo e sua forma estão sujeitos a essa função. Isso quer dizer que conhecer um gênero não é apenas conhecer as suas características formais, mas, antes de tudo, entender a sua função e saber, desse modo, interagir adequadamente. Há um enorme desafio em valorizar a forma e função do gênero textual, que para muitos é a uma única realidade interativa.

Quadro 2: Produção textual 2

> Bom uma vez eu falei para minha mãe que não dava mais para continuar me preparando para fazer a primeira eucaristia porque todos os sábados atravessa o rio remando subo numa escada bem grande minha mãe disse que não era para mim desistir disso porque isso iria valer apena então eu segui em frente e conseguir o meu objetivo isso foi uma conquista para mim porque eu aprendi muito com minha eucaristia que fui no [...]

Fonte: Produção textual diagnóstica de um aluno da Escola Municipal de Mocajuba

Observa-se nesta produção que o aluno escreve aleatoriamente e que tem dificuldade em completar sua escrita, embora tenha ideias, mas falta interagir de modo expressivo. Podemos dizer assim, que não é tarefa simples ensinar as características formais de um gênero, por esse motivo, ensinar uma lista de características formais (o que já não é pouco) não será suficiente para garantir que um aluno saiba escrever ou ler bem.

Ensinar um gênero pressupõe um convívio anterior com esse gênero. Diante disso, é importante pensar em para quem se escreve, por que se faz, qual a real necessidade de fazê-lo, o que o leitor efetivamente conhece sobre o tema, o que pensa dele, como fazer-se compreender, como usar a língua na produção desse texto, como o texto solicita uma ou outra estratégia de leitura. Tais questões, na escola, tornam necessário construir um currículo que valorize tanto a função social do texto como a sua forma.

Quadro 3: Produção textual 3

A minha família

Hoje em dia a minha família é muito importante para o meu desenvolvimento social e através da minha família é que eu estou estudando e dela que me ensina sobre como viver na sociedade com muito amor, carinho e compaixão.

Para mim a minha família e a base que eu só hoje fo com eles que aprendir a ser paciente e amorosa. meu pai e minha e meus irmãos meus avós são as pessoas que eu mais amo nessa vidaeu dependo deles sempre como amigo para minha vida inteira.

Agradeço a Deus por ter mim dando essa família para fazer parte dela para sempre

Fonte: Produção textual diagnóstica de um aluno da Escola Municipal de Mocajuba

O texto produzido pela aluna apresenta título, mas falta conexão entre os parágrafos e também observa-se erros na ortografia, a aluno já consegue expressar seu sentimento por meio da escrita, embora falte mais atenção e organização de ideias.

Na prática, isso significa considerar a cultura na qual o gênero se constitui como ação social para comunicação de fatos da vida. Em outras palavras, devemos considerar até que ponto o sujeito que faz uso desse gênero efetivamente se apropriou dele e como o fez.

Lembramos, contudo, que o aluno que faz uso de determinado gênero para expressar suas ideias em sala de aula é um indivíduo comunicativo, mas que precisa do auxílio do professor para organização de sua produção textual.

O texto do quadro 4, escrito por uma aluna, apresenta-se de modo confuso, mas é um jeito próprio de expressar ideias, de se comunicar e descrever o que se sente e pensa. Observa-se a união entre palavras e os erros ortográficos estão presentes, isso demonstra a falta do hábito da leitura.

Quadro 4: Produção textual 4

o meus pais eles são tudo que preciso
Eu agredeço muito a deus por eles existirem na
Minha vida por isso pesso todor os dias a ele que
Abençõe os meus pais, A minha mãe ela nem
emsinou coisas muito maravilhosas mim ensinou
A respeitar a ser educada a ser gentil legal, tudo
de bom ela mim ensinou por isso que pesso

Fonte: Produção textual diagnóstica de um aluno da Escola Municipal de Mocajuba

É preciso que o professor oportunize práticas de leitura na sala de aula. Para tanto é favorável ter diversos tipos de fontes para que o aluno sinta-se motivado a ler.

Todavia, é preciso o bom senso do professor, para que a atividade de produção escrita de textos em sala de aula seja gradativa, de acordo com a série e a maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com o tema de seu interesse. Os PCN (BRASIL, 2001) evidenciam que o professor, juntamente com o grupo de alunos, deverá atentar para os aspectos notacionais – destinatário, finalidade e características do gênero - que devem ser apresentados progressivamente; o conhecimento sobre a correspondência fonográfica e a separação entre as palavras; o estabelecimento das regularidades ortográficas; a inferência das regras e pontuação; a organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero; a utilização de recursos coesivos e de conectivos adequados como as expressões que marcam temporalidade, causalidade, informatividade, situacionalidade, aceitabilidade e marcas de intertextualidade etc.

Portanto, os gêneros são produtos da cultura de determinada sociedade. Constituídos por certos conteúdos, além de ter estilo e forma próprios, apresentam funções sociais específicas. Tornam-se, desse modo, modelos comunicativos que permitem a Interação social.

O trabalho com gêneros textuais na escola pressupõe um modo próprio de se relacionar com a linguagem e com o currículo da língua portuguesa. Significa cultivar uma atitude educacional alicerçada por sólido conhecimento da Linguagem, vista como prática cotidiana, e muita vontade de fazer diferença. Ensinar produção textual pode ser desafiador, mas vale à pena!

Discussão

Optou-se por trabalhar o gênero discursivo música, primeiramente por se reconhecer que a música é muito aceita pelos alunos, inclusive do Ensino Fundamental; segundamente, pelo fato de as letras musicadas serem carregadas de idealismo, denúncias, críticas sociais, sentimentos, ofertando oportunidade ao aluno de formar opinião, refletir sobre os conflitos sociais de uma época e por fim, porque por meio da letra das canções, o aluno despertará a curiosidade pelo gênero textual música, entendido aqui, como parte de um acervo cultural artístico da sociedade.

Há diversas formas de comunicação e a música é uma delas, sua letra e melodia, estimulam a mente levando o sujeito a pensar e produzir, pois através da música as pessoas podem expressar os seus mais sinceros e secretos sentimentos, além de manifestar suas atividades culturais, transformando-se em linguagem social.

Compreende-se com esse estudo que a música tem como benefício à exploração de um lado mais criativo dos alunos, por isso, é sempre importante que a inovação e a imaginação façam parte do raciocínio e da prática cotidiana desses indivíduos, a fim de que dessa forma seja possível produzir e reproduzir, formando uma base sólida para a compreensão da importância da produção textual na vida dos estudantes.

E considerando que vivemos em uma sociedade na qual há maior valorização de mentes inovadoras, que pensam de forma diferenciada e por meio de novas perspectivas é que sugiro o trabalho com o gênero música no ambiente escolar. A música é uma forma de explorar habilidades, já que expõe o aluno ao diferente e o convida a criar e a testar novas ideias, além de proporcionar aprendizados distintos das disciplinas curriculares tradicionais. Para Antunes, (2009, p. 213),

> A diversidade de gêneros requisitada pela diversificação de seus usos, em tão diferentes domínios discursivos, e pela importância crescente que se tem atribuído à escrita são justificativas relevantes para buscar promover a competência dos alunos na produção e na recepção de textos adequados e relevantes socialmente. (ANTUNES, 2009, p. 213)

Porém, para se fazer um bom uso das músicas em sala de aula, foi e é necessário conhecer o contexto em que foram escritas. Com isso, percebemos que as composições refletem a maneira de ver a realidade de seus autores num determinado período da história da sociedade. Esse fato, levou-nos a realizar um trabalho que possibilitará uma interpretação crítica na perspectiva dialógica. As reflexões surgidas em sala acabaram sendo registradas em produções textuais elaboradas pelos alunos.

Assim, juntamente com os alunos envolvidos concluímos que os valores e pensamentos da sociedade são determinados pelo contexto vivido, e a música, como toda arte, expressa valores e pode ser um meio de analisar e entender as transformações sociais, políticas e culturais ocorridas no mundo.

Por isso, é importante aproveitar essa arte para trabalhar compreensão textual e reflexão linguística, dando a essas atividades mais motivação, já que a grande dificuldade enfrentada pelos professores de língua portuguesa é a mobilização dos alunos para ler e escrever e, quando se lida com textos conhecidos e apreciados por eles, é uma forma de despertar maior interesse pelas tarefas.

A produção de texto está presente nas diversas etapas do conhecimento. Ela se relaciona com os estudantes desde criança e vai até o Ensino Médio, sendo bastante decisiva para a entrada na universidade.

Durante toda essa trajetória, a relação do aluno com a produção textual pode ser conflituosa. Afinal, ela **é** desafiadora para os estudantes que não são corretamente estimulados e motivados a desenvolver a escrita. Além disso, o educador desempenha um importante papel em todo esse processo, fazendo as mediações necessárias.

Para estimular a produção textual nos alunos, o estudante precisa conectar-se com a escrita. Para tanto, **é** fundamental que ele consiga expressar os seus sentimentos e valores por meio dela.

É, neste sentido, que a composição musical vem contribuir com a produção textual em sala de aula e, através dela, o aluno poder perceber o desenrolar da escrita e, consequentemente, sentir-se mais motivado.

A partir do momento que o aluno compreender que a escrita **é** um modo de expressar os seus pensamentos, anseios, ações e decepções a produção textual será menos desafiadora para ele. Para saber se o estudante está no caminho certo e conseguindo desenvolver melhor as suas produções textuais, é preciso avaliá-las de perto.

> O professor, ao observar as limitações e dificuldades dos alunos, deve estar atento às pistas encontradas nas produções textuais dos alunos, para utilizá-las como ações construtivas na aprendizagem, a partir de uma construção solidária e compartilhada entre o professor e o aluno na busca da identificação e resolução dos problemas linguísticos encontrados nos textos dos alunos. (GOMES, 2016, p. 2)

Com isso, a escola cumpre um papel importante, o de encontrar elementos motivadores que levem o aluno a se interessar pela busca do conhecimento. Além disso, ler, ouvir e compreender textos musicais contribui para o indivíduo desenvolver seu senso crítico, dotando-o de importantes habilidades como a de não aceitar, alienadamente, tudo o que lhe é imposto, tendo um olhar crítico a respeito de tudo que o cerca, transformando-se em um cidadão capaz de agir e intervir no seu meio.

O professor precisa trabalhar o conteúdo em que o aluno está inserido, para que este tenha um melhor rendimento na vida escolar e consequentemente não apresente tantas dificuldades de produção textual. Sabe-se que quando um aluno encontra-se de forma mais relaxada ou em situações contextuais e didáticas mais favoráveis consegui produzir utilizando, para isso, os mais diversos meios de comunicação. E estes mecanismos são espaços que integram os gêneros textuais. E é por meio de textos realizados em alguns gêneros, que nos comunicamos no dia a dia. Este ´um diferencial significativo.

Pensando, então, na importância do ensino de gênero na sala. E que possibilitem aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm

domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor, é necessário que o professor construa com seus alunos, durante sua vida escolar, caminhos com objetivos de leva-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender a escrever textos.

Conclusão

A escola, além de sua função de alfabetizar, possui a responsabilidade de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de participar de maneira atuante na sociedade. Para isso, necessita formar pessoas aptas a se expressar corretamente pela linguagem oral e/ou escrita. Afinal, o dizer e o escrever são formas de intervenção no mundo.

O ensino tradicional, enraizado apenas à análise da dimensão gramatical, faz com que muitos textos com perfeita grafia e sem nenhum sentido ou encadeamento sejam julgados como bons, ao passo que textos com erros ortográficos e absolutamente coesos e coerentes sejam tidos como fracos.

Não buscamos, de forma alguma, pregar um desapego à gramática. O que se quer é uma visão mais relativizada, analisando o texto em todas as suas dimensões (discursiva, semântica e gramatical). Do contrário, estaríamos limitando a análise da produção textual de um aluno ao focarmos em apenas uma dimensão.

Mais do que nos atermos à diferenciação entre coesão e coerência, ensinar a escrever deve estar ligado ao uso da língua, ou seja, o texto deve funcionar como uma peça comunicativa. Nesse tocante, restou evidente que o uso de um modelo pré-pronto e engessado salva a estrutura, mas compromete o texto. Isso porque muitos alunos acabam por desprezar seus conhecimentos de coesão para obedecer a uma sequência de frases.

O contato com diferentes gêneros textuais a partir de leituras frequentes permite que os alunos se apropriem dos mecanismos coesivos próprios da escrita, já que há recursos coesivos que são típicos da linguagem oral e os que são inerentes à linguagem escrita.

Na escola, devemos colaborar o máximo para que o aluno tenha êxito, envolvendo-os em atividades coletivas.

O ato da aprendizagem não deve resumir-se apenas a teoria de livros didáticos, tampouco ficar atrelados a conhecimentos que

não poderão ser aplicados no dia a dia. A nova temática educacional tende a desenvolver a educação de forma que o professor possa refletir a sua realidade, o contexto do aluno e o da escola.

As produções da leitura e de textos atrelados ao livro didático não correspondem a um interesse imediato por parte dos alunos, visto que os textos tornam-se apenas obrigações.

Diante dos problemas que perpassam a nossa sociedade, é essencial que todas as vertentes educacionais estejam engajadas para trabalhar de forma que venham proporcionar ao educando uma formação que atinja níveis de autonomia, emancipação, liberdade, responsabilidade, reflexão e crítica. É preciso criar motivações para se integrar a leitura ao processo de produção.

Porém para que esta perspectiva se cumpra, faz-se necessário, repensar e refletir sobre as novas competências para ensinar, novos entendimentos sobre ensinar e aprender, aprender e aprender e como aprender as novas formas de relação entre a ética e o agir pedagógico.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STBBS, Michael. *Língua materna, variação e ensino*. São Paulo: Parábola 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (versão final)*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_ EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Glaís Sales (Tradução e organiza-

ção). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência Textuais*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GOMES, Rejane Radtke. A importância da descrição e análise dos "erros": como identificar a trabalhar as análises recorrentes na escrita dos alunos. Disponível em: http://www.fcc.org.br/ pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1611/1611.pdf. Acesso em: 09 dez. 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

Anexos

Anexo A: Música "Terra de Gigantes", Engenheiros do Hawai

Hey, mãe!
Eu tenho uma guitarra elétrica
Durante muito tempo isso foi tudo
Que eu queria ter

Mas, hey mãe!
Alguma coisa ficou pra trás
Antigamente eu sabia exatamente o que fazer

Hey, mãe!
Tem uns amigos tocando comigo
Eles são legais, além do mais

Não querem nem saber
Mas agora, lá fora
Todo mundo é uma ilha
A milhas e milhas e milhas
De qualquer lugar

Nessa terra de gigantes
Eu sei, já ouvimos tudo isso antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes

As revistas, as revoltas, as conquistas
Da juventude são heranças
São motivos pras mudanças de atitude
Os discos, as danças, os riscos
Da juventude
A cara limpa, a roupa suja
Esperando que o tempo mude

Nessa terra de gigantes
Tudo isso já foi dito antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes
[...]

Fonte: A letra da música "Terra de Gigantes" de Engenheiros do Hawaii. Disponível em: https://www.letras.mus.br/ana-vilela/talvez. Acesso em: 12 jun. 2019.

Anexo B: Música "Mãe", de Amado Batista

Mãe, tu és a conselheira dos meus passos
A mais digna mulher dos meus abraços
A dona do mais puro beijo meu

Mãe, tu és o meu prazer na vida ou morte
Pois me ensinaste a ter um braço forte
E a construir a imagem do meu eu

Mãe tu tens em tuas mãos toda virtude
Pois entregaste a tua juventude
Pelo prazer de ter nome de mãe
E eu, usei todas as palavras que disponho
Mas na maior frase que a ti componho
Existe algo ainda por dizer

Mãe, tu és para a poesia uma meta
A musa inspiradora de um poeta
Que descobriu a fonte do amor

Mãe, em ti eu vejo tudo que há em mim
Por isso eu te digo que és enfim
A imagem mais perfeita do que sou

Mãe tu tens em tuas mãos uma virtude
Pois entregaste a tua juventude
Pelo prazer de ter nome de mãe
E eu, usei todas as palavras que disponho
Mas na maior frase que a ti componho
Existe algo ainda por dizer

Fonte: A letra da música "mãe" de Amado Batista. Disponível em: https://www.letras.mus.br/amado-batista/166235/#radio:amado-batista. Acesso em: 12 jun. 2019.



9

O gênero cartum no ensino aprendizagem das variações linguísticas: sequência didática para o segundo ano do Ensino Médio

Célia Fiel Américo
Luís de Nazaré Viana Valente

Resumo

O trabalho apresenta uma sequência didática para o tratamento da variação linguística na escola. Trata-se de vivências pedagógicas elaboradas para o segundo ano do Ensino Médio, a partir do gênero cartum. O estudo, que tem como base estudiosos como Barros (2015); Aragão (1999); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outros, configura-se como uma pesquisa-ação, no âmbito da linguística aplicada. A pesquisa-ação mostrou que a sequência didática pode ser um instrumento rico para a exploração de determinado gênero textual, e para o aprendizado de qualquer conteúdo a este relacionado. O gênero cartum, por se tratar de um gênero que explora o humor, dá entrada para uma possibilidade de infinitas variações de contexto. Sendo assim, os saberes sobre as variedades linguísticas podem ser abordados nos contextos regional, político, social e histórico, possibilitando uma formação mais crítica e humana.

Palavras-chave

Variação linguística. Língua Portuguesa. Cartum.

Introdução

Contexto

O presente estudo tem como tema: o gênero cartum no ensino aprendizagem das variações linguísticas. Delimitando-se à elaboração de uma proposta de intervenção sobre o aprendizado de variações linguísticas no segundo ano do Ensino Médio, para demonstrar de que forma esse gênero textual pode contribuir consistentemente para o aprendizado das variações linguísticas.

Desde a chegada dos portugueses, em abril de 1500, o Brasil foi alimentado com uma diversidade enorme de povos imigrantes. Essa diversidade deixou heranças culturais e linguísticas em todo o território de acordo com a origem de cada um desses povos. Holandeses, franceses, portugueses, italianos, espanhóis, africanos, indígenas, entre outros foram responsáveis pelo que ficou conhecido por miscigenação.

O gênero cartum, por se tratar de textos humorísticos e interativos, que se embasam em conhecimento prévio, exigindo uma leitura crítica, pode proporcionar um entendimento completo sobre a linguagem em suas variadas formas.

Textos desse gênero tendem a ser regionalizados, salvo aqueles que se referem à cultura geral do país, como política, entre outros. Esses mais genéricos se limitam à utilização da norma culta, pois se regionalizados, não causarão no público geral o efeito desejado. Todas as regiões possuem características que são evidenciadas na forma como se comunicam.

Ao compreender as variações linguísticas que existem os alunos entendem que não existe um padrão linguístico correto, mas aqueles que são aceitáveis de serem praticados que, entretanto, na forma de escrever não sofrem influência na linguagem dita formal ou culta que deve ser praticada na escola e é exigência nas avaliações como concursos públicos, vestibulares e assim por diante.

Justificativa

O estudo das variações linguísticas no Ensino Médio viabiliza ao estudante uma visão mais sofisticada da Língua Portuguesa, concedendo assim um aproveitamento maior e mais dinâmico da norma culta da língua, estimulando uma melhor utilização da fala e da escrita de acordo com os padrões linguísticos.

No início da jornada pelo conhecimento, ao estudar Língua Portuguesa, o estudante percebe que existem diversas formas de falar e escrever. A primeira impressão que o aluno tem é que se comunicou de forma errada a vida inteira e que só há um padrão de comunicação, seja escrita ou falada.

Entretanto existem diversos padrões de comunicação que variam de uma região para outra de acordo com os aspectos e heranças culturais de cada uma. Os alunos devem notar essas diferenças, sabendo que não é a forma correta de falar que está em questão quando se leciona a Língua, mas a padronização da norma culta que deve ser uma constante na forma de escrever em documentos e publicações oficiais.

Além da norma culta existe a linguagem dita coloquial que se refere ao jeito de se comunicar de cada contexto regional, utilizando-se da herança linguística de cada um desses povos. Como exemplo, para ilustrar, podemos utilizar a Região Norte do país que recebeu fortemente a herança dos povos indígenas que habitavam e que ainda habitam a Amazônia. Apesar de existirem diferenças territoriais entre as microrregiões e os estados é evidente que o modo de falar desses lugares se assemelha. Além disso, o contexto regional, não é a única determinante, pois outros fatores influenciam na utilização de linguagem coloquial. O gênero textual cartum envolve críticas em diversos contextos, seja de qualquer natureza, isso favorece a análise de variações de linguagem.

O gênero cartum utiliza de humor para representar a realidade de acordo com o contexto de cada situação. Entre esses contextos podem se enumerar os contextos social, regional, de grupo, religioso e linguístico. É comum de se encontrar composições humorísticas que fazem referência ao modo de falar de cada região, principalmente no que se refere a textos destinados a esse público. Um texto de cartum sempre está direcionado a um público em específico, por exemplo, cartuns que contém humor relacionado aos times de futebol paraenses dificilmente serão compreendidos por

torcedores de times de outro estado, pois estes utilizam referências regionais para tratar da crítica exposta. Desse modo o estudo desse gênero textual pode desenvolver uma compreensão sobre as variações linguísticas desde que se compreenda o contexto regional onde o texto é aplicado. Para isso é necessário elaborar uma sequência didática que no Ensino Médio dê fundamento à aprendizagem dessas variações através do gênero cartum. Ou seja, este trabalho se propõe a responder: como didatizar o gênero cartum para trabalhar a variação linguística?

Motivação

O Ensino Médio dispõe de um conteúdo avançado em leitura. Para compreender e interpretar os textos que são apresentados, os alunos devem dispor de habilidades de percepção de alto nível. Os textos normalmente são de caráter hipertextual, ou seja, se comunicam abertamente com outros textos, em diversas modalidades e semioses, vinculando conhecimentos variados sobre diversas áreas do conhecimento.

Os alunos do Ensino Médio dispõem de uma experiência de leitura intensificada pela necessidade de se adquirir cada vez mais conhecimento. A matriz curricular dessa fase da educação básica é extensa e envolve conteúdo que somente são compreendidos na íntegra se praticadas as técnicas e estratégias de leitura. O educador tem papel fundamental nesse processo, mas o aluno deve demonstrar interesse em praticar e aprofundar seus conhecimentos através da leitura contínua de diversos textos relacionados.

Estudos anteriores[1] sugerem uma exploração do gênero textual Cartum na prática da leitura crítica no Ensino Fundamental como preparação para o Ensino Médio, visando capacitar os alunos ao convívio com a leitura crítica. Desse modo também é importante a apresentação do gênero cartum como ferramenta de ensino no conteúdo programático do Ensino Médio para reforçar o aprendizado de linguagem. A regionalização da linguagem é motivação suficiente para o aprofundamento prático associado a gêneros textuais, mais intensamente ao Cartum que é um gênero que explora o humor presente em vários sentidos, inclusive nas variações linguísticas.

[1] Cf. Américo (2018).

Objetivos

É objetivo geral deste projeto de intervenção, elaborar uma sequência didática aplicada ao segundo ano do Ensino Médio que faça uso do gênero cartum no ensino aprendizagem das variações linguísticas.

São objetivos específicos: compreender as variações linguísticas e as influências que exercem sobre a produção e compreensão situada da escrita e da fala; analisar textos humorísticos que façam referências às variações linguísticas; identificar de que forma os textos do gênero cartum contribuem para o ensino aprendizado das variações linguísticas e de Língua Portuguesa.

Metodologia

Este estudo tem caráter exploratório, visto que tende a pesquisar sobre um tema pouco apreciado pela comunidade científica que se trata da utilização do gênero cartum na compreensão de variações linguísticas. Raupp e Beuren (2006) enfatizam que explorar um assunto é reunir os conhecimentos sobre determinado tema e revelar características até então desconhecidas ou pouco exploradas. Os autores afirmam ainda que normalmente esses estudos tem a função de possibilitar novas pesquisas no campo sugerido.

A abordagem será qualitativa, a partir da prática docente sobre a temática explorada, visto que o interesse em aplicar na educação tais técnicas, prática e saberes são preferencialmente do educador. O educador, como protagonista, deve visar uma forma consistente de aplicar o conteúdo aos alunos dentro da sala de aula, para isso a elaboração da sequência didática é de suma importância. Pois, "A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como 'independente', 'não-reativa' e 'objetiva'". (ENGEL, 2000, p. 182). Ou seja, esse tipo de pesquisa é relacionado a um estudo onde são estimulados fenômenos através de ações práticas.

Este trabalho propõe a aplicação da sequência didática no Ensino Médio visando o ensino das variações linguísticas, utilizando-se do gênero textual *cartum* para dar embasamento e demonstrar a maioria dos aspectos que envolvem essas variações.

Estrutura

O trabalho dispõe de cinco tópicos. O primeiro consiste na introdução, onde se encontram elementos da pesquisa como o contexto, que define a relação entre o gênero textual cartum e as variações linguísticas, a justificativa da execução do estudo, a motivação para a sua realização no Ensino Médio. Compõem ainda a introdução, os objetivos da pesquisa, tais como geral e específicos e a metodologia a ser utilizada em todas as etapas do estudo, bem como a estruturação do trabalho.

O segundo tópico trata de uma fundamentação teórica que busca conceituar as variações linguísticas, citando autores que firmem bases sólidas para dar início à exploração da aplicação do humor na sala de aula para tratar da compreensão das variações linguísticas.

O terceiro tópico visa conceituar o gênero textual *cartum* apresentando suas principais características desse gênero e associá-lo a outros gêneros textuais enfatizando as semelhanças e diferença em cada situação, como em comparação com charge e caricatura frisando a forma com que foi constituído ao longo do tempo. Será apresentado um histórico sobre como o cartum atingiu a forma que tem hoje e como foi propagado pelos diversos canais de comunicação.

O quarto tópico apresenta uma sequência didática estruturada a partir da aplicação do gênero cartum no aprendizado das variações linguísticas no segundo ano do Ensino Médio. Este capítulo reúne informações sobre as variações linguísticas em determinado contexto e as associa ao gênero cartum. Já no quinto capítulo constará o resultado da aplicação dessa sequência didática junto aos alunos da escola Júlia Passarinho.

Por último será apresentada uma conclusão no sexto tópico que estará associada ao alcance dos objetivos desta pesquisa fazendo uma síntese do conteúdo do trabalho e visa recomendar, ou não, sua continuidade para o meio acadêmico.

Variações linguísticas

Relação entre fala e escrita

Para compreender o funcionamento das variações linguísticas se faz necessário o entendimento da relação que se estabelece entre

a fala e a escrita. De acordo com Barros (2015) havia uma distinção bem definida entre fala e escrita até meados dos anos 80 do século XX, com inúmeros teóricos defendendo a ideia de que havia uma separação na comunicação entre antes e depois da escrita.

O autor afirma, no entanto, que "tanto em termos de usos como de características linguísticas, fala e escrita mantêm relações muito mais próximas do que se admitia" (BARROS, 2015, p. 58). Surge então uma linha de estudo que coloca a escrita e a fala em um nível de constitutividade, legitimando as relações de semelhança, colocando de lado as diferenças, fazendo misturas de gênero e estilos.

Seguindo essa linha de raciocínio complementa-se que não se trata apenas de códigos, por parte da fala um código oral e a escrita, isso tornaria a língua uma coisa homogênea, pré-estabelecida e acabada, pronta para ser utilizada pelos seus praticantes. Tanto a língua escrita, quanto a fala possuem uma construção histórica própria que exibem características distintas em cada etapa da construção, mesmo que façam parte do mesmo sistema de comunicação. No entanto, a escrita não é uma representação da fala, as representações históricas de cada uma são independentes e progrediram de forma distinta no decorrer do tempo.

Reformas ortográficas moldam o comportamento da escrita de tempos em tempos, incorporam palavras que por consequência aderem-se à língua falada em contextos como o da pragmática, ou das redações oficiais, esses vocábulos migram e transitam entre fala e escrita o tempo todo. O autor exemplifica que a língua escrita não apresenta muitas diferenças entre o Português europeu e o brasileiro, apenas diferenças suaves em normas gramaticais, mas que seriam completamente compreensíveis por nativos de ambas as línguas; mas a fala é bem diferente entre as duas realidades. Mesmo com essas características distintas, não se trata de línguas diferentes, pois não se estabelecem padrões sintáticos relevantes diferentes entre si.

Um ponto relevante, ainda, que o autor destaca é a presença de expressões e gestos que marcam a comunicação através da linguagem falada. É comum que as pessoas ao se comunicarem utilizem gestos e expressões faciais para atenuar ou acentuar sentidos na fala e tenham efeito direto na compreensão do receptor. No entanto, o autor afirma que essa característica também pode

ser encontrada em um texto escrito. Dependendo do gênero textual que se utiliza para a construção de um texto, é imprescindível que se utilizem elementos visuais para dar sentido completo para o texto e se estabeleça a comunicação de forma completa. É o caso de gêneros textuais, como tirinha, charge, caricatura e cartum.

Aspectos histórico-culturais

O Português brasileiro, ou português do Brasil, é resultado de uma adaptação do Português europeu para a realidade local. A língua sofreu influências do Tupi-Guarani, o idioma oficial dos nativos da Terra de Santa Cruz.

Segundo o portal Toda Matéria[2], as variações linguísticas são elementos formados a partir das variantes da língua criadas por seus falantes no decorrer do tempo e se reinventam a cada momento sofrendo alterações contínuas na forma da comunicação oral. Pode-se dizer que recentemente a forma com que as variações linguísticas ocorrem afetam nos últimos tempos a escrita, isso se dá com o advento da Internet e a comunicação cada vez mais globalizada.

A partir dessas reinvenções aparecem o que se pode definir como variações linguísticas que envolvem aspectos históricos, sociais, culturais e também geográficos. No Brasil é possível encontrar muitas variações desse tipo, pois é um país geograficamente grande e tem uma variação imensa na variedade regional.

Segundo trata Aragão (1999), a língua se trata de uma unidade homogênea que se constitui de parte heterogêneas que se complementam para compor este todo. Segundo a autora, "O princípio da variedade na unidade é uma realidade que não se pode desconhecer" (ARAGÃO, 1999, p. 14).

Ela afirma ainda que amplos e avançados estudos sociolinguísticos mostram cada vez mais nítida a necessidade de se obter conhecimento das variações linguísticas, pois este proporciona um aprofundamento cada vez maior das análises linguísticas e no melhor conhecimento das línguas.

---

[2] Disponível em: https://www.todamateria.com.br/variacoes-linguisticas. Acesso em: 05 ago. 2019.

Gênero textual cartum

Segundo Bressanin (2006), em meio aos diversos sistemas de comunicação, os Cartuns estão mergulhadas as críticas e protestos de toda natureza. Seja à administração, política social ou pessoal, seja aos governantes. Esses protestos podem se manifestar de maneira séria, lógica e organizada, ou de forma satírica e humorística, estimulando o riso, a ironia e o deboche como instrumentos para influenciar no ponto de vista do leitor e apresentar as idealizações do emissor. É constante o crescimento de jornais, revistas e emissoras de rádio e televisão que exploram esse segundo tipo.

Definição de cartum

De acordo com Becko, Maia e Pieniz (2008), Cartum é um desenho humorístico, em geral de cunho crítico, que está presente em nosso dia-a-dia desde que surgiram nos jornais e revistas que possui tom satírico e um toque humorístico de representação que mistura caricaturas e charges.

Com o advento da tecnologia esse gênero textual passou a ser difundido na internet nas mais diversas esferas, trazendo temáticas variadas e níveis diversos de criticidade. Essa propagação se deu pelo fato de que as pessoas se identificam com os desenhos e associam seu conteúdo ao próprio cotidiano.

O Cartum para um leitor não familiarizado, pode, segundo Silveira (2002), ser facilmente confundido com outros gêneros textuais, tais como tirinha e charge. No entanto, cada uma desses tem características particulares que os distinguem entre si. Tais características permeiam critérios como a circulação na mídia, interação entre linguagem verbal e não verbal, recursos de síntese, humor, contextualização por leitura crítica e relação com outras narrativas, a conhecida hipertextualidade.

> A palavra Cartum deriva do termo norte americano *cartoon* que significa desenho, é adaptada amplamente por vários idiomas por falta de um termo equivalente para representar. A palavra inglesa cartoon, usada em várias línguas por falta de equivalentes, "com o sentido que tem hoje, nasceu em 1841 nas páginas da revista inglesa Punch, a mais antiga revista de humor do mundo" (RABAÇA; BARBOSA, 1987, p. 114). No Brasil, "a revista Pererê, de Ziraldo, edição de feve-

> reiro de 1964, lançou o neologismo cartum" (ibid., p. 114). Já dicionarizada em Língua Portuguesa, podemos encontrá-la em Ferreira (1986, p. 361): "Desenho caricatural que apresenta uma situação humorística, utilizando, ou não, legendas". Já a palavra charge vem do francês charge, que significa carregar, exagerar e está dicionarizada como "representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que satiriza um fato específico, em geral político e que é do conhecimento público. (SILVEIRA, 2002, p. 20).

Ainda sob o enfoque de Silveira (2002) esses textos humorísticos circulam em jornais, revistas e na internet e carregam significados ricos em cultura contextual, seja regional ou outra variedade. Carregam em si um espaço de produção de sentido,

> não como aqueles que prescrevem como somos e devemos ser, buscando fixar seus discursos, mas repetindo esses discursos para ironizá-los, satirizá-los, romper com suas lógicas, pois aquilo que evidenciam é mostrado de um jeito diferente, nem sempre de um mesmo jeito. (SILVEIRA, 2002, p. 20).

Ou seja, o gênero cartum é um exemplo claro e vivo de licença poética, onde é livre a utilização de sátira e humor, não se limitando às formalidades da norma culta da língua para divulgar, ou irradiar ideologias e pensamentos entre membro de determinado grupo social, regional ou qualquer outro contexto variante a quem os textos sejam direcionados.

Sequência didática

Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (p. 96).

Ou seja, ao aplicar uma sequência didática devem ser observadas as etapas que a compõe, fazendo um aproveitamento gradual de uma série de conhecimentos que estejam interligados de forma científica e sistematizada e utilizando como base, um gênero textual, seja este oral, ou escrito. Na sequência didática apresentada neste trabalho predomina o gênero textual escrito Cartum.

Os autores evidenciam que em toda forma de comunicação, seja oral ou escrita é feita através de gêneros textuais. Os gêneros textuais orais variam de acordo com o contexto comunicativos do momento, seja este social, cultural, religioso, etc. Isso se dá também quando se trata do contexto regional, onde gêneros textuais orais e escritos se misturam, provocando uma evidenciação de certas variações linguísticas em forma de comunicação.

Gêneros textuais escritos podem se misturar com a oralidade contextual de determinada região de acordo com as heranças culturais e linguísticas locais. Muitas dessas variações se mostram inclusive como forma de identidade de uma localidade, por exemplo, no Estado do Pará e em alguns lugares da Região Nordeste, a palavra "égua" indica uma expressão generalizada que toma o sentido de uma interjeição que se flexiona de acordo com o contexto aplicado, seja de surpresa, dúvida, questionamento, raiva, entre outros. Essa expressão tem sido explorada por humoristas que retratam cartuns relacionados ao linguajar paraense, como por exemplo, o texto a seguir.

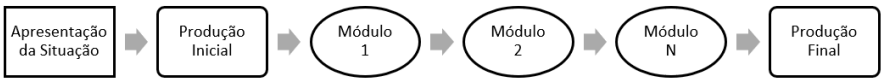
Figura 1: Exemplo de Cartum



Disponível em: https://www.facebook.com/serparaenseeoficial/photos.

Estrutura de uma sequência didática

A estrutura aqui apresentada é baseada no texto de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que discriminam de forma detalhada como deve se dar a construção de uma sequência didática para a aplicação de um estudo baseado em gêneros textuais. Esta estrutura pode ser representada pelo esquema a seguir:



De acordo com esse esquema, a turma não inicia do zero em determinado gênero textual. Deve-se ter algum tipo de conhecimento prévio relacionado ao gênero textual a ser estudada, com a finalidade de se fazer uma leitura crítica a cada situação.

A *apresentação situação* é uma etapa breve de evidenciação sobre a tarefa oral ou escrita que se deseja realizar ao longo da sequência didática. Serve para demonstrar para os alunos uma prévia do que será exigido na produção final, o que se espera alcançar após passar por todas as etapas de aprendizado do gênero textual a ser apresentado.

A apresentação deve conter alguns elementos para que a sequência didática seja eficaz. Essa etapa começa respondendo a seguinte questão base: Qual é o gênero textual que será abordado? Evidentemente deve ser apresentado aqui o gênero cartum que será discutido no decorrer do projeto, e relacioná-lo diretamente com as variações linguísticas que também é o foco da sequência. É importante destacar também o público alvo do aprendizado que em determinadas situações pode não se limitar apenas aos alunos, mas a professores e pais de alunos, bem como à comunidade em geral. Define-se, ainda o formato em que se dará a apresentação, seja em forma de exposição, transmissão, palestra, etc. Nesse caso apresenta-se um roteiro completo da produção e os participantes que irão compor toda a equipe.

A próxima etapa da sequência didática é a *produção inicial* ou *primeira produção* que evidencia o nível em que os alunos se encontram com relação ao tema proposto. Essa parte serve também como fator de comparação com a *produção final* para que se possa

medir o desempenho dos alunos e a eficácia do projeto como um todo. As etapas que se seguem são chamadas de módulos, onde busca-se trabalhar os problemas encontrados durante a produção inicial, pois ao se deparar com um gênero textual diferenciado, os alunos tendem a encontrar dificuldades na elaboração de uma prática a que nunca tiveram acesso antes.

Cada módulo tem que estar voltado para uma parte bem definida do problema, representando situações de comunicação e interpretação utilizando-se do gênero escolhido. As atividades aplicadas nos módulos devem ser produtivas com a finalidade de fixar o conhecimento e explorar toda variedade de opções que surgirem com a devida orientação do professor responsável pelo projeto.

A última etapa do processo é a *produção final* que consiste na oportunidade de o aluno demonstrar tudo o que absorveu sobre os conteúdos ministrados e permite ao professor realizar uma avaliação criteriosa de acordo com o material desenvolvido em sala de aula.

Sequência didática – variações linguísticas

A sequência didática aqui presente apresenta um conteúdo sugerido para os alunos do segundo ano do Ensino Médio. A finalidade da execução desta sequência didática é de fazer com que os alunos possam compreender as variações linguísticas de acordo com contextos regionais relacionando os conteúdos às variações linguísticas regionais.

Utilizou-se o gênero cartum para o desenvolvimento das atividades, pois o mesmo tem características que envolvem as linguagens regionais utilizadas, inclusive para dar o aspecto humorístico para o texto, fazendo com que o interesse dos alunos esteja aguçado para compreender as variações linguísticas apresentadas.

As atividades foram apresentadas de acordo com o quadro a seguir obedecendo a sequência de aprendizagem dos temas propostos e ao final uma avaliação envolvendo todos os aspectos do assunto.

PLANO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tempo previsto: 20h/A
Conteúdos e temas:

- Gêneros textuais (Cartum)
- Leitura
- Produção textual
- Níveis de linguagem
- Variação linguística

Sequência didática para o ensino do gênero cartum

INTRODUÇÃO – APRESENTAÇÃO SOBRE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS – 1h		
Objetivos	Atividades	Materiais
Apresentar aos alunos as características das variações linguísticas. Compreender os contextos em que podem ocorrer variações linguísticas. Entender o papel da miscigenação no estudo das variações linguísticas. Entender como o gênero textual cartum pode representar as variações linguísticas regionais.	Debate de apresentação das variações linguísticas. Conversa para estimular os alunos a reconhecerem as diferenças entre a linguagem regional e a norma culta.	Computador e projetor para apresentação dos temas (opcional). Caderno e caneta para anotações.

Na parte introdutória da sequência didática é importante fazer uma apresentação completa sobre as variações linguísticas, destacando que estas podem variar de acordo com os contextos regional, social, político e até mesmo religioso.

Durante a apresentação das variações linguísticas é importante demonstrar a relação entre a fala e a escrita como parte integrante e independente da Língua, visto que possuem características peculiares e bem definidas, ao mesmo tempo em que uma relação de semelhança.

Essa apresentação também buscar estabelecer relações entre as variações e a norma culta da língua, que se trata daquela que buscar ser padronizada e regida por normas e leis que formam as regras de utilização.

Após a introdução apresenta-se uma atividade de Produção Inicial.

PRODUÇÃO INCIAL – PRODUÇÃO DE CARTUM – 4h		
Objetivos	Atividades	Materiais
Produção de um Cartum. Leitura e análise de cartuns produzidos. Evidenciar as formas de variações linguísticas através de textos humorísticos que as contenham. Verificar o nível de conhecimento sobre variações linguísticas regionais dos alunos.	Produção individual de cartuns. Interpretação de textos humorísticos relacionados às variações linguísticas regionais.	Apostila, exercícios, textos humorísticos do gênero textual Cartum. Questionário aplicado.

A produção inicial é um momento onde os alunos tentam elaborar algum tipo de texto oral ou escrito baseado nos conhecimentos já adquiridos sobre determinado tema. No caso da proposta deste trabalho a produção inicial se faz de forma interpretativa, os alunos apresentam pontos de vista baseado na leitura de textos humorísticos relacionados ao regionalismo.

Após esse momento o educador tem uma noção sobre o nível de conhecimento e interação da turma com o gênero a ser discutido durante toda a sequência didática e prepara o seu material baseado no conteúdo proposto e nos diferentes níveis de aprendizado. Diante disso apresenta-se a seguir os módulos sugeridos para esta sequência didática.

MÓDULO I – ESTUDO DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS – 4h		
Objetivos	Atividades	Materiais
Compreender as formas de variações linguísticas existentes. Reconhecer a variação linguística regional no estado do Pará no contexto do município de Cametá.	Análise de textos do gênero cartum que contenham variações linguísticas regionais. Análise de textos com linguagem regional paraense. Interpretação textual.	Apostilas, Internet.

Os módulos são a parte onde os "problemas" identificados na produção inicial são trabalhados de modo a difundir o conhecimento sobre todas as temáticas envolvidas no processo. É importante que esses problemas sejam trabalhados em níveis diferenciados, visto que a variação entre os níveis entre os alunos é quase inevitável, em outras palavras essa prática buscar nivelar os conhecimentos da turma.

No primeiro módulo a principal finalidade é apresentar as formas de variações linguísticas que se podem encontrar em textos do gênero a ser abordado. Essa análise se dá de forma expositiva e interpretativa quando na exploração de textos humorísticos regionalizados para a cultura local do estado do Pará.

MÓDULO II – GÊNERO TEXTUAL CARTUM – 3h		
Objetivos	Atividades	Materiais
Fortalecer o aprendizado sobre gêneros textuais. Conhecer com clareza o gênero cartum. Relacionar o tema de cada cartum ao seu tema externo.	Analisar textos humorísticos de Cartum diversos.	Cartuns retirados da Internet. Caderno e Caneta. Trechos de notícias de jornais e revistas.

No segundo módulo o gênero cartum tem que se fazer presente em todas as atividades de fixação para que os alunos possam praticar a sua interpretação, visto que os textos desse gênero são os que mais são ricos em regionalismo, dado o toque humorístico que carregam. No entanto aqui serão avaliados textos com humor de diversos tipos, para que os alunos possam se adaptar a tal tipo de interpretação. A especificidade do humorismo regionalizado será abordada com mais intensidade no módulo seguinte.

MÓDULO III – CARTUM APLICADO ÀS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS – 4h		
Objetivos	Atividades	Materiais
Aprimorar os conhecimentos sobre variações linguísticas regionais. Reconhecer a regionalização em um cartum pertencente à linguagem própria do estado do Pará. Compreender sobre a importância da criação de um dicionário de vocábulos decorrentes da variação linguística regional.	Interpretação de textos do gênero cartum que evidenciem as variações linguísticas regionais. Exercícios para identificar variações linguísticas e seus tipos em algum texto.	Apostilas, Internet.

O terceiro módulo, por ser o último, deve sanear qualquer dúvida que possa ter acorrido ao longo da sequência, visto que é o último antes da produção final que se trata de uma avaliação baseada no conteúdo da sequência didática. Aqui serão trabalhados textos do gênero Cartum que tenham características regionais em sua composição, baseadas na cultura paraense, como futebol, culinária, linguajar etc.

Após tirar as dúvidas e revisar o conteúdo ministrado é o momento de se avaliar o que foi apresentado aos alunos durante todo o processo de aprendizado do gênero textual em questão para que

se possa avaliar de forma consistente a evolução do conhecimento desde a produção inicial até a produção final.

PRODUÇÃO FINAL – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO – 4h		
Objetivos	Atividades	Materiais
Refazer os cartuns produzidos na produção inicial. Avaliar o aprendizado sobre as variações linguísticas regionais e o gênero textual cartum. Estimular a busca pelo aprendizado constante sobre o gênero Cartum.	Produção de texto dissertativo sobre variações linguísticas usando com base textos de apoio do gênero cartum.	Papel, caneta, etc.

A produção final é o momento de colocar em prática tudo que foi apresentado no decorrer da sequência didática. Instrumentos, metodologia, habilidades de interpretação, tudo deve ser utilizado para se construir a produção final.

Nesta sequência didática do gênero cartum, a produção final tem a intenção, além de avaliar o aprendizado dos alunos, de estimular com que estes se interessem cada vez mais pelos gêneros textuais, buscando cada vez mais apresentar ideias de interpretação, como leitores críticos, defendendo os seus próprios pontos de vista.

Conclusão

Uma sequência didática é um instrumento rico para a exploração de determinado gênero textual e para o aprendizado de qualquer conteúdo a este relacionado.

O Gênero Cartum, por se tratar de um gênero que explora humor, dá entrada para uma possibilidade de infinitas variações de contexto, entre eles o estudo das variações linguísticas que pode ser estudado nos contextos regional, político, social, histórico, entre outros.

A sequência didática aqui apresentada pode ser aplicada de acordo com a avaliação do professor para os alunos do segundo ano do Ensino Médio e pode ser usada como requisito parcial de avaliação dentro dos componentes curriculares dessa série.

Sugere-se ainda, uma exploração completa do gênero cartum aplicado a outras áreas do conhecimento em linguagem, seja no Ensino Médio e também no Ensino Fundamental.

Referências

AMÉRICO, Celia Fiel. *Leitura Crítica de Cartum*: a importância do humor no aprendizado durante o Ensino Fundamental. Cametá, PA: UFPA, 2018.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. A variação fonética-lexical em atlas linguínticos do Nordeste. *Revista do GELNE*, v. 1, n. 2, p. 15-20, 1999.

BARROS, Kazue Saito M. Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 17, n. 1, p. 75-99, 2015.

BECKO, Larissa; MAIA, Diego; PIENIZ, Mônica. Os processos de Identificação e Representação no Cartum: Análise das Tirinhas de "Memes" da Internet. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudo Interdisciplinares da Comunicação na Região Sul*. Chapecó, SC, 2012.

BRESSANIN, Alexandra. *Gênero Charge na Sala de aula*: o sabor do texto. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, n. 16, p. 181-191, 2000.

FARACO, Carlos Alberto, et al. *Pedagogia da variação linguística*: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. *Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências*. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

SILVEIRA, Márcia Castiglio da. *Produção de significados sobre matemática nos cartuns*. [s.l.], 2002.



10

O gênero música nas aulas de língua portuguesa no 8.º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cametá-PA: uma proposta de sequência didática

Ivonilza Teles Guimarães
Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Resumo

Este trabalho aborda sobre o ensino da música nas aulas de Língua Portuguesa, pois se acredita na potencialidade desse gênero textual, presente em diferentes contextos da vida humana, como um recurso didático diferenciado na aprendizagem dos alunos. O estudo é resultante de uma pesquisa realizada com professores e alunos do 8.º Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública situada na zona urbana do município de Cametá-PA. Escolheu-se a música, pois ela apresenta uma linguagem dinâmica, e por isso contribui para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais nos seres humanos. O corpus que constituiu a análise foi constituído a partir de uma pesquisa realizada em 5 escolas públicas de 8.º Ano do Ensino Fundamental do município de Cametá-PA, e extraído de uma amostra formada por 8 professores de língua portuguesa, efetivos, atuantes na rede pública de ensino, todos com mais de 5 anos de experiência na área escolar e com formação superior em Língua Portuguesa. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário aberto aplicado a professores atuantes da rede pública de ensino, cujo objetivo foi investigar sobre o ensino do gênero "música" em sala de aula, bem como observar se é trabalhado. A análise foi de cunho quanti-qualitativa e deu-se por meio de eixos temáticos que subsidiaram esta pesquisa e estão divididos em três que são: 1) a música e o processo de ensino-aprendizagem do português; 2) o gênero música nos livros didáticos; 3) a música e o desenvolvimento social do aluno. A partir dos resultados desse questionário desenvolveu-se e aplicou uma proposta de intervenção didática para o trabalho com o gênero música para o 80 ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave

Língua Portuguesa. Gênero música. Sequência Didática. Leitura e Escrita.

Introdução

A música tem sido instrumento importante no desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, além de ser um poderoso meio de interação e atividade indispensável no processo de desenvolvimento da criança, por isso, deve ser valorizada no âmbito escolar, uma vez que potencializa a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e outras habilidades. Trata-se de uma "ferramenta que pode auxiliar o professor em sala de aula, em todos os níveis da educação básica e até mesmo do ensino superior." (BETTI, 2013, p. 49).

Os estudos sobre o gênero música demonstram que se trata de um recurso diferenciado na aprendizagem do aluno ao possibilitar o ensino nas diversas disciplinas, inclusive em Língua Portuguesa. Ressalta-se que a música quando bem empregada rompe com o ensino tradicional, aquele ainda voltado somente para a gramática normativa (não de uso real nas interações comunicativas) durante as aulas de língua portuguesa. Isso justifica a importância deste gênero textual como um recurso didático-metodológico eficaz e relevante no contexto educacional, devido à linguagem dinâmica que apresenta e por contribuir, segundo Pfutzenreuter (1999, p. 5) "significativamente no desenvolvimento psicológico, emocional e social do aluno".

Por compreender essa importância, e pela afinidade com o tema, principalmente, oriunda das experiências vividas durante a realização o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio, ainda na graduação do Curso de Língua Portuguesa, é que surgiu o interesse por este estudo. Observou-se, portanto, o pouco uso da música em sala de aula, e quando utilizado, tal emprego se volta apenas para a interpretação da letra musical e das questões que envolvem a gramática normativa. Não há contextualização dos estilos apresentados aos alunos, bem como análises mais aprofundadas

a respeito dos temas contidos nas letras das canções por meio de atividades de leitura e produção textual.

Ressalta-se ainda que valorização em sala de aula de gêneros textuais como a música é norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que defende o ensino por meio dos gêneros textuais a partir das práticas de linguagens já vivenciadas pelos alunos, bem como a ampliação dessas ações e busca por novas experiências pedagógicas. E a música faz parte da vida dos alunos cotidianamente.

Por conseguinte, e na perspectiva da necessidade de aprofundamento dos estudos sobre o gênero "Música", surgiu-nos o problema norteador desta pesquisa: como o conteúdo "gênero música" é desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental maior em escolas do município de Cametá?

De acordo com essa indagação, outro questionamento surge: de que forma o gênero música é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa no 8.º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cametá? Envolve-se no trabalho com esse gênero os eixos estruturantes do ensino de língua materna: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica?

A partir de tais questionamentos, objetivou-se nesta pesquisa compreender por meio de questionário com professores da rede pública de ensino do município de Cametá, da zona urbana, atuantes no Ensino Fundamental, como se dá o desenvolvimento do gênero textual música nas aulas de língua portuguesa no 8.º Ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos, pretendeu-se: 1) identificar se o gênero música encontra-se presente nas aulas de Língua Portuguesa e como é trabalhado pelos professores do 8.º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Cametá; 2) verificar se o ensino-aprendizagem a partir desse gênero envolve as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise semiótica/linguística; 3) demonstrar um trabalho por meio do gênero música que envolva temáticas socioculturais ; 4) Apresentar propostas de intervenção que envolvam tanto aspectos sociais críticos quanto as modalidades de leitura, produção textual e oralidade.

E como proposta para o trabalho didático no ensino de língua Portuguesa por meio do gênero textual música será apresentado uma intervenção pedagógica por meio do procedimento da Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), cujo objetivo

é desenvolver atividades capazes de transformar o gênero música em um recurso que propicie o conhecimento e o desenvolvimento de aspectos relacionados à linguagem (leitura, escrita e oralidade). Os objetivos desta proposta estão pautados em: a) compreender e apresentar os ritmos e estilos musicais; b) selecionar músicas a partir da sugestão dos estilos musicais prediletos dos alunos, e das sugestões dos professores; c) demonstrar os benefícios relacionados à leitura, interpretação, produção textual e oralidade, por meio de um trabalho com o gênero música em sala de aula.

Pretende-se ainda com essa proposta envolver aspectos sociais contidos nas temáticas das músicas, por isso, para o desenvolvimento desta proposta escolheu-se músicas que apresentam temas relevantes a realidade social do aluno dentro de determinado estilo.

A importância acadêmico-científico deste trabalho está na possibilidade de ampliar o conhecimento da realidade escolar aqui apresentada em relação ao conteúdo do "gênero música" no Ensino Fundamental, a partir da identificação das dificuldades apresentadas na pesquisa e experiências positivas que poderão auxiliar os professores de língua portuguesa no trato com o conteúdo, possibilitando ao aluno novas oportunidades de aprendizagem no desenvolvimento da leitura, da produção textual e da oralidade.

Para uma melhor compreensão, a seguir discorreremos sobre a fundamentação teórica que subsidiou este trabalho. Em um primeiro momento, será abordado os conceitos de música, bem como seus aspectos históricos no Brasil até seu trato enquanto gênero textual. O item seguinte do trabalho discorrerá sobre a música tratada enquanto gênero textual como ferramenta importante no ensino de Língua Portuguesa. E por último, a apresentação da sequência didática proposta por autores como Shneuwly, Noverraz e Dolz (2004).

Abordagem teórica: o gênero textual e o ensino aprendizagem de língua materna

Nessa seção, discutiremos, inicialmente, a música e seus aspectos conceituais enquanto gênero textual, apoiando-nos, principalmente, nas contribuições de Pinto (2001) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Após essa discussão sobre o conceito

de gênero textual e suas funcionalidades, refletiremos sobre o gênero música enquanto ferramenta para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa com base em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002). No último subitem discorreremos sobre a sequência didática e sua importância no ensino da música em sala de aula a partir da teorização de autores como Dolz e Schneuwly (2004)

Música no Brasil: do conceito ao gênero textual

O termo "Música" vem do grego *musiké téchne* e significa "a arte das musas". A música está presente no cotidiano da maioria dos indivíduos em momentos comemorativos, na academia, ou na praia para dividir espaço com a atividade física, em casa, no trabalho, na escola, no carro, entre outros. Mas, nem todos os ritmos despertam o interesse, há quem prefira Jazz outros Sertanejo, uns Rock outros Funk, uma vez que a diversidade musical é muito extensa e os gostos se misturam.

A música teria surgido a partir da mistura de elementos europeus, indígenas e africanos que juntados aos já existentes por aqui formaram estilos musicais ao longo da história. Dessa forma, a mesma sempre esteve presente em diferentes contextos da vida das pessoas e foi se transformando ao longo das décadas seguintes sendo possível que sobre ela sejam criadas representações devido a sua diversidade cultural.

Diante do exposto, torna-se preciso que tenhamos uma definição sobre música, e para isso utilizaremos o conceito aplicado por Pinto (2001, p. 224), de que

> Música é definida por Merriam como um meio de interação social, produzida por especialistas (produtores) para outras pessoas (receptores); o fazer musical é um comportamento aprendido, através dos quais sons são organizados, possibilitando uma forma simbólica de comunicação na inter-relação entre indivíduo e grupo.

A música vai muito além do que a combinação das notas musicais, pois está presente até nos ruídos dos passos, sons, ou seja, tudo que se produz som é música. "Não se pode haver espantos com a riqueza das músicas, ainda que o poder comercial dite regras e haja tendências musicais que pareçam não contribuir com o

crescimento e formação intelectual do indivíduo, novas experiências vão existir, novos ritmos, quer sejam concretos ou abstratos." (DUARTE, 1997 apud FÉLIX, 2014, p. 23)

Outro ponto que deve ser citado é a relação da música com a sociedade, haja vista que para que exista uma história musical, não se pode descartar as influências sociais exercidas sobre a sua produção. Neste sentido, Raynor (1981, p. 9) explica que

> A música só pode existir na sociedade; não pode existir, como também não o pode uma peça, meramente como página impressa, pois ambas pressupõem executantes e ouvintes. Está, pois, aberta a todas as influências que a sociedade pode exercer, bem como às mudanças nas crenças, hábitos e costumes sociais.

Cabe levar em consideração que a obra musical é fruto de uma determinada cultura e que a música existiu numa sociedade e são resultados de determinados fatores que a influenciam formal, estrutural e estilisticamente. Pois, segundo a Base Nacional Comum Curricular "a música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura." (BRASIL, 2018, p. 194).

A música, por estar presente no dia a dia de alunos e professores, pode ser trabalhada de forma interdisciplinar ajudando no desenvolvimento e construção do conhecimento do aluno e mantendo a cultura e valores destes, mediante a sociedade em que vivem, abrangendo diversas áreas do saber. E o aluno, por sua vez, pode aprender a música brincando e interagindo com os colegas de acordo com o contexto. Para isso, Santos (2013, p. 3)

> Oportuniza discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos, possibilita a aquisição do domínio da norma gramatical, a riqueza lexical e a compreensão de textos, além do desenvolvimento da competência na produção textual podendo haver também um maior desenvolvimento da argumentação e criticidade, oferecendo aos educandos experiencias que possam leva-los a identificar contradições sociais e auxiliá-los em uma atuação mais consciente.

Vale ressaltar que o trabalho com o gênero música faz com que o dinamismo didático seja maior em sala de aula que resulta em um envolvimento acentuado dos alunos, pois trata-se de um gênero que está presente no cotidiano, além disso, a interatividade e interesse criam possibilidades positivas para o processo de ensino aprendizagem trazendo reflexão críticas a partir das letras das músicas que os próprios alunos ouvem, uma vez que também permite que haja um reconhecimento do papel da música enquanto texto e a amplitude das informações socioculturais nelas contidas (BARBOSA; AMARAL, 2013, p. 6).

Neste sentido, importa que haja uma releitura do contexto musical enquanto cultura, pois sabendo de sua importância cultural deve ser fixamente utilizada como ferramenta de ensino que possibilite a construção do conhecimento. Cabe ao professor a reflexão despertando-lhe para um olhar mais crítico quanto aos métodos adotados no processo de ensino aprendizagem, cujas possibilidades de modificação sejam possíveis, bem como a aproximação entre aluno e professor. Sendo assim, levar a música enquanto gênero escrito e oral até a sala de aula possibilita apresentar aos alunos a chance de interagir com o mundo ao redor.

Gênero Textual Música enquanto ferramenta para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa

Antes de apontar a música como ferramenta importante de ensino de Língua Portuguesa, será feito uma abordagem a respeito do que é gênero textual e porque a música pode ser considerada também um gênero textual.

Ressalta-se que é a partir de Bakhtin (1997) que temos uma definição de gênero de maneira mais ampla, cuja relação está no uso da língua na sociedade. Isto é, toda atividade social relaciona-se com o uso da língua e esta se realiza por meio de "enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Temos ainda, com base em conceitos propostos por Marcuschi (2002) sobre os gêneros textuais. Neste sentido,

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que

> encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Neste sentido, para Marcuschi (2002, p. 19) "os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia." Com base no conceito de Marcuschi (2002) e na diversidade textual existente, a música pode ser considerada um gênero textual por possuir fatores únicos de textualidade, e possuir características que atuarão na produção do seu sentido, variando de acordo com o meio em que é produzido. Deve-se também considerar aspectos ideológicos da música, construindo assim o sentido e caracterizando-a como gênero capaz de ser trabalhado em sala de aula.

A música aqui é apresentada como ferramenta de ensino para as aulas de língua portuguesa, trata de um recurso que, quando bem aplicado à prática da linguagem, resulta em um trabalho de leitura, interpretação, compreensão e discussão de textos não apenas centrado no ensino de gramática ou para restringir o estudo a estilos de gêneros musicais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento desenvolvido pelo MEC cuja finalidade é desenvolver aprendizagens essenciais nos alunos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica em que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento destes sejam assegurados de acordo com o Plano Nacional de Educação. Contribui para alinhar ações no âmbito federal, estadual e municipal, que inclui ainda a formação de professores, avaliação e infraestrutura.

Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental para a BNCC é nessa etapa que o jovem participa mais de forma crítica das situações comunicativas diversas, haja vista que, o número de interações na vida cotidiana é maior, e isso inclui a escola. Neste sentido, "a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola." (BRASIL, 2017, p. 134).

Nas aulas de Língua Portuguesa, acontece o contato direto dos alunos com os gêneros textuais relacionados as diversas áreas que partem das práticas de linguagem já vivenciadas. Neste sentido,

> Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BRASIL, 2017, p. 139)

Costa (2008, p. 23) diz que "acrescentar a música nas práticas pedagógicas possibilita ao professor de língua materna desenvolver nos alunos a leitura, reflexão e produção de textos, de maneira menos enfadonha". A autora defende a utilização, por exemplo, da rádio (para ouvir a música), das fotocópias (para fazer leitura), da TV e DVD, que trazem uma dinâmica melhor para dentro de sala de aula, tornando o aprendizado mais prazeroso.

É importante no trabalho com a música em sala de aula, levar em consideração os estilos preferidos do aluno, mas não necessariamente que a aula paute-se somente nisso, isto é, no gosto do aluno. Deve haver planejamento por parte do professor, na diversificação dos diversos tipos de gêneros musicais no espaço pedagógico. Os clássicos, por exemplo, devem ser contextualizados pelo professor e mostrados aos alunos a época histórica, o estilo, o rit-

mo etc. Assim, o ensino possibilitaria ao aluno a compreensão de diversas realidades culturais, sociais e históricas, incentivando-os a expressarem suas ideias. No entanto, Oliveira (2002, p. 76) relata que:

> É possível inferir que no campo da língua portuguesa, o trabalho com a música no contexto desse paradigma estaria muito mais atrelado à ilustração, memorização de estilos de formas gramaticais etc., do que as reflexões que a música propicia, bem como o contexto histórico em que foi criada e quais influencias exerceu.

No entanto, embora nos dias de hoje o gênero textual "música" esteja mais presente na sala de aula, e com propostas voltadas para temas sociais e ensino da literatura, ainda não estão sendo tratadas como deveriam, pois se tem visto em diversas áreas do conhecimento que esse recurso artístico ainda é pouco utilizado como ferramenta de ensino. Embora haja evidências dos bons resultados nos momentos e espaços em que a música é praticada no auxílio da aprendizagem, mas ainda há pouco reconhecimento e pouco uso habitual no meio pedagógico.

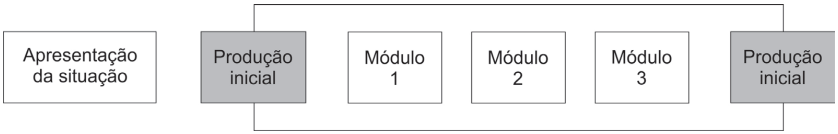
Dessa forma, acreditamos que a música, base para o desenvolvimento da proposta prática aqui apresentada, é o recurso que, quando bem aplicado à prática da linguagem, resulta em um trabalho de leitura, interpretação, compreensão e discussão de textos, e não apenas como um pano de fundo para o ensino de gramática nas aulas de português ou para restringir o estudo a estilos de gêneros musicais (COSTA, 2008, p. 21). Por sua vez, a música também desperta a sensibilidade e a interação que os alunos precisarão para lidar com as situações cotidianas, e assim desenvolvam aspectos socioculturais e cognitivos.

Sequência Didática no ensino do gênero textual música nas aulas de Língua Portuguesa

Dolz e Schneuwly (2004) entendem que para os alunos terem domínio dos diferentes gêneros faz-se necessário a construção entre professor e aluno de caminhos cujos objetivos levem ao desenvolvimento de capacidades necessárias para que os educandos aprendam a fazer uso com perfeição dos gêneros utilizados em sala de aula. Neste sentido, esses autores apresentam agrupamen-

tos dentro de um currículo flexível às situações reais e cotidianas do ensino do português denominadas de Sequências Didáticas que possibilitarão aos professores certas previsões dos problemas enfrentados no decorrer do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, "a sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor." (SEGATE, 2009 p. 5). A seguir apresenta-se esquema desenvolvido e descrito como sequencia didática:



Fonte: Baseado em Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004).

A Sequência Didática apresenta duas produções, sendo uma em cada ponta. A Produção Inicial é feita com base em uma determinada situação comunicativa apresentada pelo professor (SCHNEUWLY, NOVERRAZ; DOLZ, 2004). Trata-se de criar algo em que a produção de um certo tipo de texto, oral ou escrito, solucione um problema específico. Pois ainda, os autores acrescentam, que dentro desta primeira produção os alunos não devem receber instruções do professor sobre o texto a ser produzido.

Ainda sobre a figura, nota-se que após a produção inicial, tem-se os módulos, pois para Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) não é o mesmo que uma aula, mas é um conjunto de atividades que serve para trabalhar um aspecto específico do texto que está sendo produzido durante a sequência didática. Ele pode durar uma única aula ou várias aulas. (FAIRCHILD, 2014, p. 51). Os autores ainda afirmam que os módulos devem prever atividades linguísticas variadas, momentos disponíveis para leitura ou escuta de textos do gênero estudado e também momentos para a produção de textos do gênero em questão.

A produção final é aquela que os alunos fariam a reescrita ou uma nova versão do texto inicial ou um texto novo levando em consideração os objetivos da primeira produção. Assim a sequência

didática pode permitir que os próprios alunos possam comparar seus dois textos e perceber no que melhoraram.

Schneuwly e Dolz (2004) também entendem que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula não pode ser realizado de qualquer forma. Isso equivale dizer, a exposição aos alunos a diferentes gêneros, deixando de lado o trabalho de reflexão sistemático que contribua para a ampliação das habilidades de leitura e escrita de textos referentes aos diversos gêneros que nos cercam.

Pressupostos metodológicos

Este trabalho insere-se numa proposta de intervenção didática a partir do método da sequência didática e adota o gênero música como objeto de ensino. Caracteriza-se também como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, a qual Malhotra (2006) conceitua como "uma metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema".

Portanto, é qualitativa porque os dados foram coletados junto ao contexto do ambiente natural em que a pesquisa realizou-se, a sala de aula, espaço onde houve a observação da prática do professor em exercício, e aplicação de um questionário a esse para posteriormente desenvolver-se a intervenção com os discentes. O questionário segundo Gil (1999, p. 128) pode ser definido

> como a técnica de investigação composta por um número de mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

Nesse sentido, o questionário foi aplicado em com professores atuantes no 8.º Ano do Ensino Fundamental do município de CAMETÁ-PA. O questionário buscou coletar as informações da realidade e consiste em um "instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito." (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100).

As perguntas do questionário eram abertas e permitiram liberdade ilimitada de respostas ao informante. Adotou-se este modelo de questionário, pois nos dá a vantagem de não haver influên-

cias das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, haja vista autorizar o informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.

O levantamento da pesquisa contou com uma amostra de 10 (dez) professores de língua portuguesa, efetivos, atuantes na rede pública de ensino do município de Cametá, todos com mais de 5 (cinco) anos de experiência na área escolar e com formação superior em Língua Portuguesa.

Foram formuladas 10 (dez) perguntas, todas voltadas para o objeto da pesquisa que é o gênero textual música. Essas foram entregues aos professores que levaram o material para casa, a fim de ler e fazer o preenchimento das respostas. Dentre de poucos dias, foi feito a devolução deste para que fosse submetida à análise dos dados apresentados. A seguir, o quadro 1, cuja análise seguirá os eixos temáticos, questionamentos e objetivos alcançados na pesquisa.

Quadro 1: Eixos temáticos que nortearam a elaboração do questionário

Eixos temáticos	Questionamentos	Objetivos
A Música e o Processo de Ensino Aprendizagem do Português	1)Qual a importância da música para o aprendizado do aluno? 2) Você utiliza o gênero música em suas aulas? 3) Que ferramentas utiliza para trabalhar a música em suas aulas? 4) Quais métodos são necessários para que os alunos se interessem pelo conteúdo? 5) Quais os estilos de música que você mais utiliza em suas aulas? 6) Quais os estilos preferidos dos alunos?	Apontar a importância da música nas aulas de Língua Portuguesa; Desenvolver o conteúdo música; Identificar as ferramentas utilizadas pelos professores.

O Gênero Textual Música no desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade.	7) Os livros didáticos que você utiliza, apresentam propostas para se tratar a música? Quais as principais? 8) Os conteúdos apresentados nos livros didáticos estão voltados para a gramática, oralidade leitura ou produção textual? 9) Qual aspecto com mais frequência?	Mostrar como tem sido abordado o gênero textual música; Romper com o trabalho do gênero voltado apenas para a gramática; Desenvolver aspectos de leitura, produção e oralidade.
A Música e o desenvolvimento Sociocultural do Aluno	9) Na sua opinião, o trabalho com o gênero música pode contribuir em que aspectos para a vida do aluno? 10) E você como professor pode ajudar de que forma nesses aspectos?	Despertar no aluno o olhar crítico e a sensibilidade à musica; Contribuir para todos os aspectos sejam eles sociais, culturais, artísticos e cognitivos.

Fonte: Autoria própria.

Como o notado no quadro 1 encontram-se os três os eixos temáticos que subsidiaram esta pesquisa e: 1) a música e o processo de ensino aprendizagem do português; 2) o gênero textual música no desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade; 3) a música e o desenvolvimento sociocultural do aluno. Cada eixo foi se formando a partir de questionamentos, cujas respostas resultaram em objetivos que seriam alcançados ao final da pesquisa.

O resultado do questionário nos propiciou informações relevantes para nossa atuação no contexto educacional, a fim de que pudéssemos aplicar a sequência didática sobre o gênero música nas aulas de língua portuguesa.

O gênero textual música nas aulas de língua portuguesa no 8.º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cametá-PA

Esta pesquisa foi desenvolvida em algumas escolas públicas do município de Cametá-PA, e a escolha do tema surgiu durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, ainda na graduação, e durante o curso de Especialização Práticas de Letramento e Escrita na Educação Básica da Universidade Federal do Pará/ Campus do Tocantins.

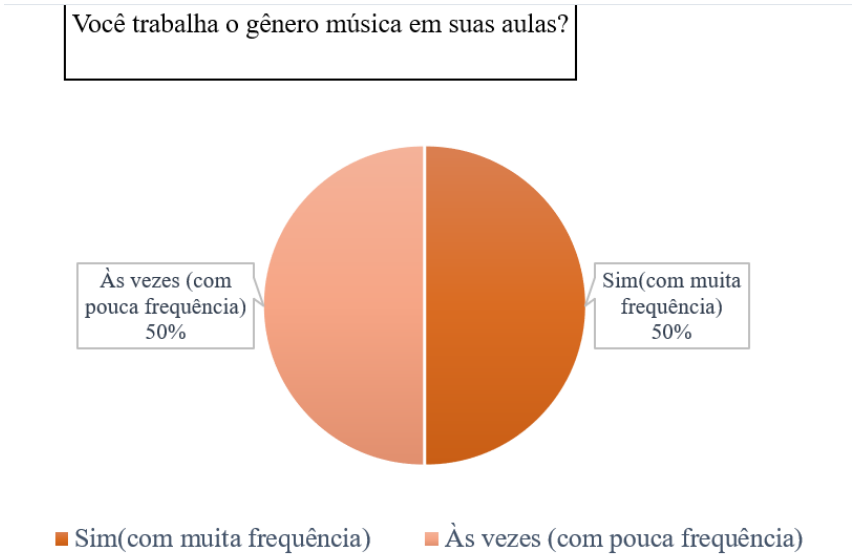
O *corpus* de análise foi constituído de dez perguntas realizadas com 10 (dez) professores de língua portuguesa. Tais perguntas voltavam-se para a observação da importância do trabalho com a música no desenvolvimento de competências linguísticas no aluno no que tange ao aprendizado da leitura, escrita e oralidade; assim como observar se havia trabalho nas aulas de língua portuguesa a partir desse gênero textual, identificar os métodos de ensino relacionados a esse trabalho e as contribuições do gênero para a vida sociocultural do educando.

Enfatiza-se ainda que a aproximação com os sujeitos da pesquisa no âmbito escolar foi relevante, pois nos possibilitou compreender o trato dado ao gênero música nesse contexto, bem como sua importância nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir da análise dos dados, observou-se que cinco professores, designados nesta pesquisa de Informante 1 (I1), Informante 2 (I2), Informante 3 (I3) Informante 4 (I4) Informante 5 (I5), são os quais trabalham com maior frequência o gênero música em suas aulas e interesse pelo trabalho com esse gênero. Os profissionais, Informante 6 (I6) Informante 7 (I7), Informante 8 (I8) Informante 9 (I9) e Informante 10 (I10), utilizam com pouca frequência o gênero em questão, bem como apresentaram pouco interesse pelo uso da música em sala de aula. Dados percentuais resultantes dessa análise serão representados no gráfico 1.

A pergunta objetivava apontar o quantitativo de professores que utilizavam o gênero música nas aulas de língua portuguesa. Assim, ficou constatado que todos os profissionais foram unânimes em dizer que contemplam a música enquanto ferramenta de ensino, porém há docentes que a utilizam com maior frequência e há àqueles com pouca frequência, como o representado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Frequência de uso do gênero textual música enquanto objeto de ensino voltado para as aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Autoria própria.

Sobre os professores que disseram "sim" para o trabalho com música de forma frequente entendem que se trata de uma ferramenta capaz de "despertar o interesse dos alunos pelas aulas, assuntos diversos e todas as disciplinas." (Informante 1). Acrescenta-se ainda a fala do I2 sobre os benefícios da música, "a música é de suma importância para o aprendizado do aluno, pois através dela o educando pode se desenvolver tanto fisicamente quanto intelectualmente." (informante 2). Por sua vez, o I5 frisa também que "é importante pois, com ela podemos analisar e explorar a música em diferentes contextos culturais e para criar improvisações utilizando vozes e expressões corporais. (Informante 5).

Os professores que apontaram o uso pouco frequente da música no seu trabalho pedagógico, argumentaram que se trata apenas de mais um gênero no rol dos gêneros que envolvem o trabalho com a língua, e também não abarcam o conteúdo que as músicas podem envolver enquanto temática social. Destaque para a fala do I6 que entende "que seja importante pelo fato de ser um gênero de fácil entendimento capaz de inúmeros métodos para ensino em

sala de aula." (Informante 6). Evidencia-se também a fala do Informante 10, demonstrando que "a música tem sim sua importância em sala de aula, porém como os demais conteúdos não dá para priorizar apenas um".

O trabalho com música nas aulas de Língua Portuguesa

Com base nos dados levantados por meio das respostas dos professores, observou-se em relação ao questionamento - Você trabalha o gênero "música" em suas aulas? Eis algumas respostas:

> [01] "Sim, porque a música desenvolve e proporciona ao aluno diversas formas para que ele se desenvolva." (Informante I2)
>
> [02] "Sim, porém muito pouco, nem sempre os alunos aceitam as músicas que ofereço a eles o que acaba me desmotivando." (Informante I6)

Observa-se por meio da fala dos professores que tanto o I2 quanto o I6 utilizam o gênero "música" em suas aulas, contudo, nota-se, que o I6 faz pouco uso do conteúdo nela expresso devido a não aceitação dos ritmos apresentados pelos alunos. Com isso, a partir do posicionamento do I6 vê-se que a provável desmotivação dos alunos para o aprendizado da língua materna por meio da música seja oriunda de escolhas inadequadas tecidas pelo professor, ao priorizar os gêneros musicais ou tipologias musicais que sejam de sua preferência apenas, não acolhendo também a preferência dos ritmos e letras musicais apreciadas pelos alunos. Isso pode ser notado na fala de I6 que explicita que "nem sempre os alunos aceitam as músicas".

Neste aspecto, para efeito de eficiência no uso do gênero musical em sala de aula, o professor deve se familiarizar com ritmos e estilos musicais da atualidade, os mais ouvidos e apreciados pelos alunos fora do ambiente escolar. Esse conhecimento o levará a escolher as músicas mais apropriadas e motivadoras a aprendizagem e interesse dos alunos, embora também não deixe de apresentar aos alunos outros estilos musicais.

Quanto ao trabalho com a música nas aulas de Língua Portuguesa, todos os professores que participaram da pesquisa foram unânimes em responder que utilizam a música em suas aulas,

apontando para a importância do conteúdo no desenvolvimento do aluno. Embora, todos tenham respondido positivamente ao questionamento sobre a realização do trabalho com a música, percebeu-se também um desinteresse quando a resposta foi "às vezes". Perguntou-se também aos professores sobre as ferramentas que utilizavam para trabalhar o gênero música em suas aulas (áudio, vídeo, material escrito, livro didático...), I1, I2, I6 responderam que,

> [03] Costumo usar a música escrita e vídeos. Com ela escrita fica mais fácil para o aluno aprender. (Informante I1).
>
> [04] Utilizo todas as ferramentas que estão disponíveis (áudio, vídeo, material escrito, livro didático e etc.). (Informante I2).
>
> [05] Apenas livro didático. (Informante I6).

Com base nos objetivos propostos nesta pesquisa, verificou-se que as ferramentas utilizadas para o ensino da música em sala de aula resumem-se nos recursos visuais e, principalmente, no material escrito. Por outro lado, nota-se na resposta de I6, o apego por um único recurso para o trato com o gênero em questão, que é a utilização dos livros didáticos. Percebe-se então, que a música tem sido trabalhada, porém mais voltada para o texto escrito, não existe as rodas cantadas, nas quais se socializa as letras das músicas.

> Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade, precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (BRASIL, 1998, p. 53).

Portanto, faz-se necessário a exploração de tudo aquilo que é possível extrair do conteúdo das músicas. Neste sentido, os PCN de Língua Portuguesa apontam para a valorização da música como importante recurso didático a ser tratado nas aulas de Língua Portuguesa.

A Música e seus diferentes estilos

Sobre a indagação aos professores dos estilos musicais preferidos pelos alunos, destacam que os alunos "preferem os estilos

regionais e música da cultura popular brasileira" como o "Arrocha e Sertanejo" e [I2]; "Músicas atuais como: funk, sertanejo e pop" [I8]. A partir dessas respostas, constata-se que os estilos preferidos dos alunos estão ligados àquilo que ouvem nas rádios, internet e TV, enfim, a tudo o que os meios de comunicação disseminam como ideias, hábitos, e por isso, acabam por formar as preferências e gostos musicais dos alunos. Segundo Constantino (2012) é "verificável que os adolescentes estão mais expostos à música de consumo do que a qualquer outro tipo de produto cultural [...] não mira a nenhuma intenção de arte, e sem a satisfação das demandas do mercado." (ECO, 2004 apud CONSTANTINO, 2012, p. 11).

Partindo dessa análise, entende-se que o professor deve oferecer também aos alunos músicas que despertem valores culturais, sociais e cognitivos, além de despertar para o senso crítico através da interpretação daquilo que ouvem. Neste sentido, o trabalho com a música em sala de aula deve considerar também o gosto ou estilo musical do aluno. Isso não significa que o trabalho do professor baseie-se somente nos estilos preferidos dos alunos, porém é importante um planejamento no sentido de propiciar os diferentes gêneros musicais no processo de ensino aprendizagem, sem deixar de lado, é claro, os clássicos com valor poético, de denúncia, de expressão de sentimentos, enfim aquelas que possuem real significado e poder de transformar a realidade.

Entende-se que quando um estilo musical provém de épocas anteriores, o professor precisa contextualizá-lo apresentando origem do estilo, seu contexto histórico, importância e temáticas sociais, por exemplo. Assim, o ensino desses estilos estaria pautado em práticas que apresentam ao aluno realidades diversas sendo elas sociais, culturais e históricas, a fim de expressar seus sentimentos.

O gênero música nos livros didáticos

Dentre as respostas apresentadas pelos entrevistados quanto às ferramentas utilizadas para o uso do gênero "música" nas aulas de língua portuguesa, escolhemos as falas do I1, I2 e I6 para demostrar que embora haja inúmeras técnicas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, nota-se que o I6 ainda está preso ao livro didático. Ressalta-se que os livros didáticos atuais já incluem

o gênero música como um recurso didático, e trazem questões e problemas contemporâneos com o intuito de "dinamizar as ações educacionais e melhorar as interações professor, aluno e objeto do conhecimento" (SILVA; BERTOLIM; OLIVEIRA, 1999, p. 3). Neste sentido, compreende-se que a importância do livro didático é inegável, entretanto as aulas de língua portuguesa, ou o trato com o conteúdo não deve apenas se limitar a uma única ferramenta, já que o conhecimento pode ser produzido por meio de inúmeras possibilidades.

Perguntou-se então aos professores se os livros didáticos utilizados por eles apresentavam propostas para o trabalho com o gênero música, e quais seriam tais livros. Em resposta a isso, apresentaram posicionamentos diferentes, tais como,

> [06] Sim. Através de debates, DVD, análise de letras de músicas e socialização dos trabalhos feitos pela turma. (Informante I2).

> [07] Nem todos os livros, em outros há, portanto, a preocupação com o entendimento do significado e com a contextualização da leitura e escrita, ou seja, trabalhar textos significativos para o aluno e assim, são estimulados a discutir sobre diferentes temas. (Informante I4).

> [08] Nem todos os livros e por isso, muitas vezes, deixo de utilizar o gênero na de aula. As propostas estão voltadas para a leitura, gramática e produção textual. (I7 Informante).

Observa-se na fala dos professores quanto a esta pergunta, que embora os livros didáticos apresentem propostas para o ensino do gênero música, e estimulem à discussão de diferentes temas por meio deste gênero, esse mesmo conteúdo não está presente em todos os livros utilizados na sala de aula dos professores de língua portuguesa analisados. É evidente na resposta do professor I7, que há um apreço e dependência muito significativo pelo livro didático, pois não há o emprego de outros instrumentos de ensino em sua aula de língua portuguesa.

> Por vezes, os livros didáticos exploram certos gêneros, mas de uma forma muito apressada e superficial, de forma que os alunos não apreendem com muita clareza aspectos centrais desse gênero, como sua forma de composição, concretizada,

> na prática discursiva com múltiplas e funcionais variações. (ANTUNES, 2009, p. 62).

Os objetivos referentes as propostas apresentadas para a gramática, a leitura, a produção textual, estão presentes nos livros didáticos utilizados pelos professores pesquisados, porém se notou que em nenhuma das falas encontram-se presentes aspectos ou métodos que apontem para a oralidade. Embora I2, I3, I5 e I8 façam referência ao uso de instrumentos musicais, não fica claro a utilização da música no aspecto oral. Apenas I8 aponta para a leitura, a oralidade através da música cantada e do debate a respeito do texto escrito.

A música e o desenvolvimento social do aluno

Interrogou-se também acerca como o trabalho com o gênero música poderia contribuir na vida social do aluno. E em relação a isso, foi respondido que

> [09] A música pode contribuir para a vida do aluno, pois desenvolve e promove a socialização entre os alunos. (Informante I2)
>
> [10] Contribui por ampliar conhecimento, refletir melhor sobre o que já se sabe e sobre suas descobertas falar, escrever, interpretar e produzir textos. (Informante I4)
>
> [11] Proporciona ao aluno ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais. (Informante I5)

Tais respostas baseiam-se na contribuição que o conteúdo "gênero música" tem na vida do alunado quando bem aplicado em sala de aula, pois todos reconhecem a importância que apresenta, todavia se observa, que não é aproveitado por todos os professores de língua portuguesa. O trabalho com a música contribui para a socialização, ampliação do conhecimento relativo às diversas disciplinas, além de aspectos envolvendo a língua portuguesa no que se refere à interpretação, escrita, produção textual e a oralidade.

E todas essas contribuições foram citadas pelos professores entrevistados, pois, alguns desenvolvem o conteúdo utilizando diversas formas de trabalho, que apresentou resultados positivos, já outros deixaram de explorar o conteúdo pelas letras das músicas.

Nesse sentido, a pesquisa realizada aqui com os professores da rede pública de ensino do município de Cametá mostra-nos como está sendo aplicado o gênero música nas escolas, mas precisamente nas aulas de língua portuguesa. E mediante as respostas declaradas pelos educadores constatou-se que todos os professores entrevistados utilizam o conteúdo em suas aulas, justificados pela importância para o aluno e a possibilidade de inovadoras metodologias a serem utilizadas para que haja uma melhor prática pedagógica.

Proposta de Sequência Didática: o trabalho com o gênero música na turma de 8.º Ano do Ensino Fundamental

Acreditando na importância do ensino dos gêneros em sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) formularam um modelo didático, cujo objetivo é entender as características de cada gênero para então compreender a relação existente entre esses e o aprendizado da língua materna no que tange a oralidade, escrita e leitura, por meio da intersecção dos gêneros que circulam socialmente, e que funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno fora dos muros escolares, e a transposição desses gêneros para a sala de aula.

O método sugerido para realizar tal transposição é compreendido como sequência didática (SD), que possibilita aos alunos tanto desenvolver as competências que precisam adquirir de sua língua materna, como aprender e compreender melhor o conteúdo gramatical e estrutura do gênero textual. Dessa forma,

> Uma sequência didática tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

Tomando como base tal aspecto metodológico propomos uma sequência didática para alunos do 8.º Ano do Ensino Fundamental a partir do gênero textual música, cujos objetivos pretendidos foram: reconhecimento do referido gênero textual; sua função social; contexto e estilo; envolvimento de temáticas sociais contidas

nas letras de músicas, a fim de desenvolver-se o senso crítico (trata de um gênero que faz parte do cotidiano das pessoas e que funciona como um instrumento de conscientização social) e; por fim, produção textual de uma resenha crítica a partir da letra de uma música de cunho sociocultural, cujo objetivo além de levar a reflexão e um olhar diferenciado quando as letras musicais, o aluno também se atentasse para a valorização da escrita.

No item que segue será apresentado uma proposta de estrutura da Sequência Didática que fora aplicado no 8.º Ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino do município de Cametá.

O trabalho com o gênero música na turma de 8.º Ano do Ensino Fundamental

Tema: GÊNERO MÚSICA
Turma/Turno: 8.º Ano/Tarde
Aulas: 06 aulas

Oficina I - Apresentação do gênero música
Objeto de ensino: O gênero textual música
Duração: 2 aulas
Turma: 8.º Ano
Objetivos: Conhecer os diferentes estilos musicais como: MPB, Rock, Funk, Sertanejo, Bossa Nova, Rap e outros; Identificar a partir das músicas temas relacionados à realidade social.
Conteúdos: gênero música, linguagem poética e emotiva, temas transversais social, drogas, preconceitos e outros.

Procedimento metodológico:

- Questionamento dos alunos sobre o entendimento que possuíam acerca do gênero música;
- Apresentação para a turma músicas sobre diferentes estilos, por meio de aúdios e vídeos compartilhando a proposta de trabalho da Sequência Didática que será desenvolvida com a turma;
- Depois se interrogou a turma sobre o que entendia por música, com o intuito de se familiarizar os alunos por meio da oralidade para descobrir os conhecimentos prévios trazidos

sobre o tema. E a partir da exposição do que cada aluno entende sobre música, mapear os conhecimentos prévios dos alunos na lousa, conferindo aspectos, tais como:

1. Qual estilo você prefere?
2. Quais bandas ou cantores (as)?
3. Em que momento você mais ouve música?
4. Qual a importância da música na sua vida?

- Após isso, realizou-se um breve histórico da música no Brasil, apresentando para tanto os principais gêneros musicais das décadas passadas e atuais (em áudio e letras impressas);
- Consecutivamente diferenciou-se os estilos musicais: MPB, Bossa Nova, Rock, Sertanejo, Funk e outros estilos (principais idealizadores) e; teceu-se diálogo e reflexão a respeito dos sentimentos e emoções que a música pode proporcionar;
- A oficina foi encerrada com algumas temáticas sociais expressas pelas letras das músicas com temas sociais e os alunos foram incumbidos de realizar pesquisas de campo sobre letras de músicas que expressem características socioculturais cujos temas sejam denúncia social, drogas, preconceitos e outros.

Oficina II - Produzindo o gênero música/resenha
Tema: Produção textual, resenha crítica
Objeto de ensino: O Gênero textual música
Duração: 2 aulas
Turma: 8.º Ano

- Diálogo com os alunos sobre os temas e a relevância da música no contexto social;
- Apresentação do gênero resenha: estrutura e características.
- Identificação dos temas de cunho socioculturais mais frequentes nas letras trazidas pelos alunos para a sala de aula. E os temas mais recorrentes foram: a corrupção, as drogas, o preconceito, a violência contra mulher, o alcoolismo e outros. Estes provenientes de músicas como: “Movido a álcool”, “Que país é esse?”, “Preconceito”, “Diga não às

drogas", "Favela e favelados", "Perfeição" dentre outras. As músicas aqui descritas foram trazidas pelos próprios alunos a partir de pesquisas, além de outras sugeridas pelo professor.

- Reflexão e a socialização acerca dos sentimentos e emoções que a música proporciona. Para isso os alunos foram estimulados a falarem sobre aquilo que a música traz de importante dentro da sua letra e que reflete na realidade social e emocional das pessoas.
- Após esse primeiro momento os alunos serão orientados a produzir uma resenha crítica a partir dos temas selecionados nas músicas por eles apresentadas (a produção será individual). Para tanto, os alunos foram orientados anteriormente a realizarem pesquisas relacionadas à músicas com diferentes temas sociais, e deveriam escolher apenas uma com determinado tema para a realização da resenha. Dessa forma, a produção se deu a partir das músicas escolhidas por cada aluno.
- Para tanto os alunos foram orientados a produzir um texto contendo: informações referentes ao tema escolhido; Estruturas e características do gênero resenha; Teor crítico. Os alunos além de entrarem em contato com os aspectos que envolvem a música, também foram familiarizados com o gênero resenha através de exemplos e exposição da estrutura, função, características e conteúdo do mesmo para que não fugissem ao conteúdo proposto.

Oficina III - Conteúdos/revisão da produção textual (resenha crítica) – (aula 5)

Objeto de ensino: O gênero textual música e a resenha crítica
Duração: 2 aulas
Turma: 8.º Ano
Objetivos:

- Verificar aspectos da leitura e da escrita;
- Identificar a compreensão a respeito do gênero trabalhado;
- Estabelecer aspectos linguísticos da língua (coesão, coerência, concordância verbal de nominal;
- Identificar tipo de linguagem.

Conteúdos: Coesão e coerência, concordância verbal e nominal e demais aspectos da língua.
Metodologia:

- O texto escrito na oficina II foi devolvido aos alunos e estes realizaram a leitura em voz alta das resenhas por eles produzidos para toda a turma. A finalidade dessa atividade foi a socialização e não a preocupação com a estética do texto ou convencimento do leitor a respeito da música ali apresentada;
- Após o término da leitura, foi apresentado uma proposta de atividade, na qual os textos produzidos foram trocados sendo que cada aluno teve que realizar a revisão do texto que recebera em mãos por essa troca. A finalidade dessa atividade foi identificar elementos de coesão e coerência, tipo de linguagem, elementos de concordância nominal e verbal. As anotações eram feitas no próprio texto pelo "aluno corretor" que após a análise deverá fazer a entrega do texto com as informações necessárias para a avaliação do professor.
- Neste momento da sequência didática a partir dos apontamentos dos elementos acima mencionados, os alunos reescreveram os seus textos, utilizando os aspectos citados acima.

Algumas considerações sobre a aplicação da sequência didática na turma do 8.º Ano do Ensino Fundamental

A Sequência Didática apresentada no item anterior foi aplicada com alunos do 8.º Ano/turno da tarde da E.M.E.F Dalila Leão, localizada na zona urbana do município de Cametá, cujo conteúdo ministrado tratou do gênero música nas aulas de Língua Portuguesa.

No primeiro dia, houve a apresentação de diferentes gêneros e estilos musicais aos alunos através de áudios e letras impressas. Perguntados sobre "Qual seu estilo de música favorita?". As respostas resumiram- se em: sertanejo, funk, pagode, pop e o rap sendo estes os mais ouvidos pelos alunos. A partir dessas respostas foi possível observar que os alunos estão ouvindo as músicas per-

tencentes a sua realidade, oriundos da propagação de artistas ou cantores da atualidade impulsionados pela mídia, principalmente através da internet.

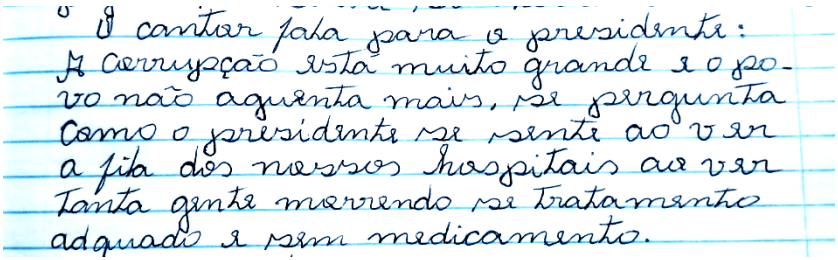
Perguntados ainda sobre o que mais chamava atenção na música (letra ou ritmo) a maioria dos alunos foi direto em responder que o ritmo era mais importante, descartando a letra e demais aspectos importantes da música. Nesse sentido, verificou-se através dessas respostas que não há reflexão sobre aquilo que ouvem apenas reprodução e valorização do ritmo em si.

Com base nas respostas dos alunos foi realizada aula expositiva sobre os temas sociais predominantes nas letras das músicas trazidas pelos alunos, a fim de levantar debate sobre as questões abordadas e que fazem parte da realidade do aluno. Neste sentido, verificou-se durante a aula, a participação e preocupação quanto a temas como: a violência, drogas, corrupção, preconceito entre outros. Temas estes serviram para a realização de atividade de produção.

Levando em consideração o contato dos alunos com o gênero música, a proposta de produção deu-se a partir de um outro gênero textual, neste caso, a construção de uma resenha crítica oriunda da música. O objetivo foi buscar a visão crítica dos alunos a partir das produções escritas com base nos temas socioculturais levantados, haja vista que a proposta da SD está nos resultados que envolva a escrita.

Neste sentido, selecionaremos alguns trechos das atividades desenvolvidas pelos alunos do 8º Ano para que possamos realizar as análises voltadas para os aspectos da escrita e das características socioculturais presentes nos temas.

Figura 1: Produção textual do 8.º Ano do Ensino fundamental

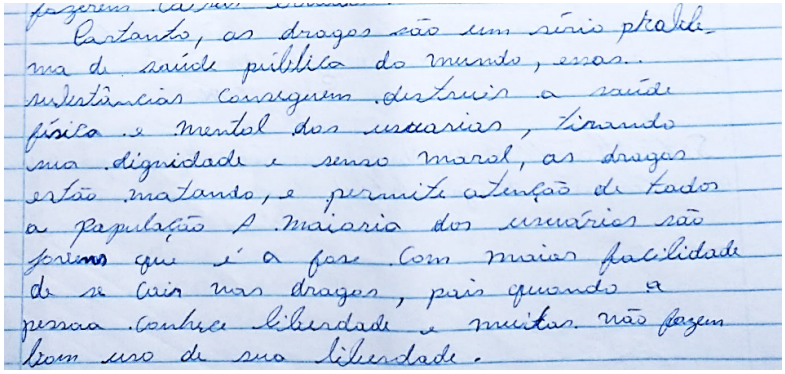


Fonte: Trecho da Resenha do Aluno 01.

O trecho aqui apresentado trata-se da resenha desenvolvida pelo Aluno 01 a partir da música “Sr. Presidente” lançada recentemente pelo cantor Projota (2018) que traz sérias críticas sociais referentes a situação anterior e atual do Brasil. Neste sentido, a produção da resenha apresentada acima, buscou evidenciar as mazelas sociais contidas na letra musical com destaque para a corrupção existente que acaba gerando outros problemas como: a falta de serviços na área da saúde, baixo salário entre outros, conforme expresso pelo autor da resenha. A música em si traz marcas da atualidade com base na denúncia social capaz de levar a criticidade do aluno para aspectos da realidade, fatos ligados a sua comunidade ao mundo e que afetam a vida das pessoas.

Utiliza-se de uma linguagem simples de fácil compreensão do público alvo no que se refere à escuta, leitura e produção de textos pertencente à esfera jornalística que busca desenvolver a autonomia e pensamento crítico capaz de posicionar-se diante de diferentes situações para produções textuais bem elaboradas.

Figura 2: Trecho da Produção textual do 8.º Ano do Ensino fundamental

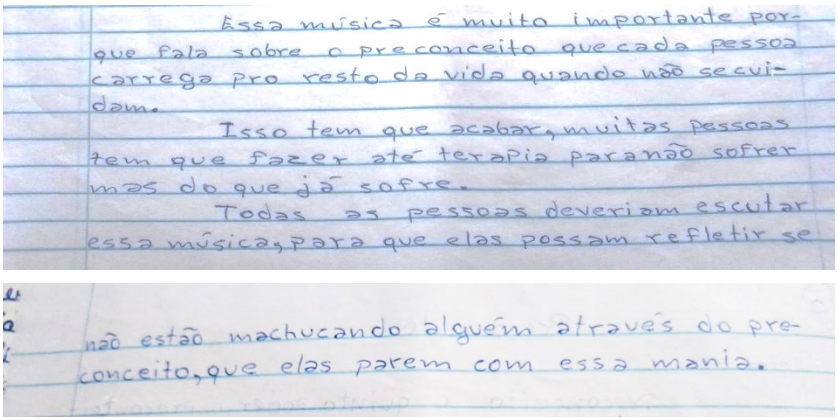

Cantando, as drogas são um sério problema de saúde pública do mundo, essas substâncias conseguem destruir a saúde física e mental dos usuarios, tirando sua dignidade e senso moral, as drogas estão matando, e permite atenção de todos a população A maioria dos usuários são jovens que é a fase com mais facilidade de se cair nas drogas, pois quando a pessoa conhece liberdade e muitas não fazem bom uso de sua liberdade.

Fonte: Trecho da Resenha do Aluno 2.

Com base no texto desenvolvido pelo ALUNO 2, temos a análise crítica voltada para um outro problema social que assola, principalmente os nossos jovens, as drogas, trazidas na letra da música “Pare com as drogas” do grupo Sampa Crew. O tema é apresentado com muita precisão pelo autor da resenha, possui uma linguagem simples com o propósito de explorar a realidade cruel vivida por tantas pessoas, cuja descrição é a busca da liberdade do vício que

por sua vez desencadeia em outros problemas sociais recorrentes. Fica evidente a elaboração das informações levantadas a fim de mostrar os fatos diante de um olhar crítico da realidade humana.

Figura 3: Produção textual de um aluno do 8.º Ano do Ensino fundamental


Essa música é muito importante porque fala sobre o preconceito que cada pessoa carrega pro resto da vida quando não se cuidam.

Isso tem que acabar, muitas pessoas tem que fazer até terapia para não sofrer mas do que já sofre.

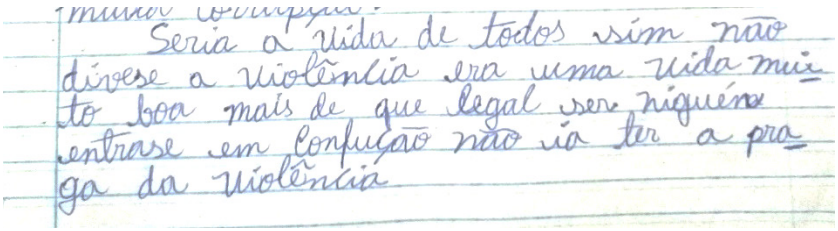
Todas as pessoas deveriam escutar essa música, para que elas possam refletir se

não estão machucando alguém através do preconceito, que elas parem com essa mania.

Fonte: Trecho do texto do Aluno 3.

A música escolhida pelo Aluno 3 para a produção da resenha foi “Preconceito” cantada pelo “Quinto Poder”, embora em poucas palavras, descreve a dor vivenciada por pessoas que sofrem algum tipo de preconceito no dia a dia. No exposto, o autor da resenha faz a argumentação favorável à musica buscando persuadir o leitor a escutá-la alertando-o para a importância do tema abordado na mesma. Tal indicação faz parte da estrutura composicional do gênero utilizado para a produção escrita, a resenha crítica.

Figura 4: Trecho da resenha do Aluno 4


Seria a vida de todos assim não tivesse a violência era uma vida muito boa mais de que legal ser. Ninguém entrasse em confusão não ia ter a praga da violência

A música “ Problemas Sociais” da banda Paranoia aborda os inúmeros problemas vivenciados pela população brasileira. Com

base nos temas apresentados na canção, o ALUNO 4 por sua vez destacou um tema em especial falando sobre a "violência" que assola nossas crianças, policiais, mulheres e jovens. Com bastante argumentos o autor do texto trouxe uma discussão bastante pertinente com poder crítico voltado para a nossa tão cruel realidade baseado nas informaçõespropagadas pela grande mídia.

De forma geral, verifica-se que a sequencia didática apresentada tinha a finalidade de desenvolver aspectos criticos nos alunos, além de analisar os aspectos referentes à escrita, a partir da produção de texto com base no gênero música utilizando um outro gênero, a resenha crítica. A SD contribuiu para a participação em sala, socializção com os colegas, e isso se deve a forma com que as aulas foram apresentadas de forma dinâmica e musical, pois se buscou não apenas seguir na íntegra as atividades sequenciadas, mas ainda colocar situações novas que foram surgindo no decorrer das aulas.

Isso equivale dizer que a escolha pela resenha crítica enquanto gênero textual para realizar a produção escrita ocorreu durante o desenvolvimento das aulas, pois se percebeu que os alunos estavam tão familiarizados com os temas apresentados pelas músicas, apenas os instigamos de forma mais precisa, o olhar crítico de cada um. Por sua vez, a música, que é o objeto desta pesquisa, não deixou de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, no entanto houve a necessidade de elaborar um método para a produção textual dos alunos de forma crítica, com um olhar voltado para a sua realidade social e que pudessem apresentar sua opinião sobre determinado tema social dentro de uma música.

Neste sentido, entende-se que cabe ao professor tomar decisões referentes às formas que cada atividade se encadeará tornando-a maleável, desde que alcance os objtevos propostos. Assim, o trabalho com a música em sala de aula por meio da sequencia didática buscou não somente ajudar os alunos nos aspectos da leitura e da escrita, mas também serviu para que, embora, sejam de uma geração diferente, a maioria das músicas ali apresentadas, despertou-lhes o interesse pela pesquisa de ritmos e estilos musicais dos anos 1980 e 1990 com letras de denúncia social. Consequentemente, os alunos que antes só ouviam funk ou sertanejo, pesquisaram outros estilos musicais e artísticos de diferentes épocas, e assim observou-se que não apenas buscaram conhecer tais estilos como

acrescentaram em suas *playlists*. Além disso, destaca-se a importância que o conteúdo da música possui, pois dependendo do método, seja de forma lúdica, dinamizada e sistematizada, desperta o interesse do aluno podendo contribuir muito para o desenvolvimento sociocultural, cognitivo e linguístico.

A produção realizada em sala de aula trouxe desenvolvimento quanto as habilidades e competências da leitura e a escrita, pois se desencadeou a produção de textos muito coesos, coerentes e com teor de argumentativa elevado. As atividades, no entanto, da sequencia não estavam voltados para a análise linguística ou estética do texto, claro que isso foi levado em consideração, mas o objetivo principal estava no desenvolvimento crítico através de um texto argumentativo inteiramente escrito e revisado pelo proprio aluno.

Considerações finais

Este trabalho surgiu a partir da necessidade de investigação do trabalho com a música nas aulas de língua portuguesa, haja vista que se trata de um recurso didático com variedades de metodologias a serem aplicadas pelos professores.

Para tanto, surgiu os seguintes os questionamentos: O conteúdo de música vem sendo usado nas aulas de Língua Portuguesa do município de Cametá? Quais os métodos de ensino utilizados pelos professores em sala de aula no trato com o gênero música no 8º Ano do Ensino Fundamental? Como vem sendo tratada a música nas aulas de Língua Portuguesa? Para que se encontrasse respostas para tais questionamentos foi necessário coletar dados a respeito da realidade em que se encontra, utilizando como alvo da pesquisa, professores atuantes da rede municipal de ensino, formados em Língua Portuguesa.

Os resultados apresentados a partir da análise dos materiais foram satisfatórios no sentido de que se observou que há uma preocupação dos profissionais de letras, em trabalhar a música em suas aulas de língua portuguesa, porém numa escala breve, alguns ainda encontram resistência dos próprios alunos quanto à escolha dos estilos a serem estudados.

Os professores acreditam na importância e nos benefícios proporcionados pelo conteúdo e as metodologias utilizadas para a prática pedagógica valoriza a:

> [...] linguagem musical que tem se tornado algo que propicia aprendizado crítico, ou seja, a música é um elemento que possibilita desde cedo a descobrir o interesse para a aprendizagem de maneira prazerosa o mundo que o cerca.

Diante da importância da música enquanto conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa surgiu a necessidade de aplicação de métodos que comprovassem ou não a eficiência do gênero. Neste sentido, a partir da sequência didática elaborada e desenvolvida na Escola Dalila Leão com alunos do 8.º Ano do Ensino Fundamental foi possível destacar a importância da música para o ensino quando trabalhada de forma lúdica, dinamizada e sistemática pode desenvolver aspectos relativos à linguagem em si, mas principalmente, desenvolvimento crítico e social.

A música, por sua vez, não está relacionada apenas ao som, mas nas vivências obtidas ao longo da história por povos de diferentes culturas a partir de suas experiências. Neste sentido, é possível verificar dentro de uma música a relação do texto com o contexto capaz de se criar assim a produção do conhecimento dependendo da forma em que ela é transmitida.

Ainda sobre os métodos utilizados pelos profissionais, notou-se ainda que eles estão voltados para a leitura, produção textual e pouca interpretação dos temas e atividades voltadas para a oralidade. Há professores que apenas leem as letras, não aproveitando a melodia da música e outros que ignoram o seu uso por apresentar certa complexidade devido às inúmeras opções de trabalho em sala de aula. No entanto, todos os professores pesquisados procuram desenvolver aspectos sociais, culturais, cognitivos e artísticos, pois consideram a música uma ferramenta de enorme importância para o processo de ensino aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC/SEF. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento. SILVA, Deise Ferreira. *A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança*. REVISTA INTERAÇÃO. Ano VIII. Número 2. 2.º semestre de 2013.

BLOMBERG, Carla. Histórias da música no Brasil e musicologia: uma leitura preliminar. *Projeto História*, n. 43, 416, dez. 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/ article/view/8040. Acesso em: 11 maio 2018.

COSTA, Fabiana Claudia Viana; FARIAS, Mariana Alves. *Música na sala de aula*: recurso didático para o ensino de língua portuguesa. [s.l.], 2008. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4028114. Acesso em: 18 abr. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo, Glaís S. Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144004/ptbr. Acesso em: 03 abr. 2018.

FERREIRA, M. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo. Contexto, 2001.

FAIRCHILD, Thomas Massao. *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa I*. Belém: EditAedi, 2014. v.12.

FÉLIX, G. F.R.; SANTANA, H. R. G. A Música como recurso na construção do conhecimento. *Cairu em Revista*, n. 4, p. 17-28, jul./ago. 2014. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/artigos7.html. Acesso em: 15 maio 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOWARD, W. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.

JORDÃO, G. ALLUCI, R. *A Música a escola*. *In*: ALLUCCI - Associados Comunicações. São Paulo, 2012.

MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing*: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. Machado A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PINTO, T. de O. "Som e música. Questões de uma antropologia sonora". *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 221-286, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música* – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, A.R. *A Música no ensino de língua portuguesa*. [s.l.], 2002. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/16/13. Acesso em: 05 mar. 2018.

PFUTZENREUTER, P.A. Experiências musicais. *Revista do Professor*. Porto Alegre, v. 15, n. 59, jul./set. 1999.

RAYNOR, H. *História social da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente*. Transformação do samba no Rio de janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

SANTOS, Cristiane Ferreira; FRANÇA, Cecília de Campos. *Música como recurso didático em aulas de Língua Portuguesa*. [s.l.], 2013.

SILVA, A.S.; BERTOLIN, R.; OLIVEIRA, T.A. *Tecendo Textos*. 8ª série. São Paulo; IBEP, 1999. (Coleção Novo Tempo)

SOUSA, Wélia Leão; PHILIPPSEN, Neusa Inês. Música: Um recurso didático-metodológico para as aulas de língua portuguesa. *Revista de Letras Norteamentos*, 2009. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/moinhos/media/files. Acesso em: 10 maio 2018.

VERARDI, Cláudia Albuquerque. MPB: Música Popular Brasileira. *Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar. Acesso em: 06 jun. 2009.



11

O texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio: um estudo sobre a correlação introdução, desenvolvimento e conclusão na Escola Isaura Baía

Mariléia Viana dos Santos
Benedita Maria do Socorro Campos de Souza

Resumo

A presente pesquisa propõe-se a verificar em que medida os alunos conseguem aplicar no texto dissertativo-argumentativo a estrutura básica nomeada como: introdução, desenvolvimento e conclusão, estabelecendo uma relação coerente entre eles, discutindo sobre os elementos linguísticos que estabelecem a coesão entre os elementos que compõem o texto. O estudo teve por base os seguintes teóricos: Antunes (2005-2010), Koch e Travaglia (2006), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015). Para coletas de dados, realizou-se um plano de aula para aplicar nas turmas do 1.º ao 2.º Ano do Ensino Médio para se obter as produções textuais para análise. Os resultados alcançados na pesquisa foram: percebemos que os alunos tanto do 1.º quanto do 2.º Ano não conseguem construir textos dissertativo-argumentativo empregando a estrutura básica; introdução, desenvolvimento e conclusão, não conseguindo expressar e argumentar suas ideias de modo a persuadir o leitor. Havendo assim o emprego frequente da oralidade, que foge da linguagem formal. Os textos em sua totalidade estão sem coesão e coerência, em muitos casos não deram unidade de sentindo ao texto, sendo utilizado corriqueiramente o uso de advérbios de dúvidas "eu acho". Enfim, não conseguiram estabelecer a coesão entre os elementos para garantir conexão e nem a coerência para que aja clareza nos textos. Percebeu-se que os alunos submetidos a pesquisa, não exercitam a leitura o que pode refletir em suas produções textuais, outro ponto é em relação a metodologia de ensino que podem não contemplar o uso e o estímulo dos alunos pela leitura, escrita, que podem refletir diretamente na sua vida escolar.

Palavras-chave

Coesão. Coerência. Texto dissertativo-argumentativo.

"Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades" (GERALDI, 2010, p. 119)

Introdução

Este artigo visa verificar em que medida os alunos conseguem aplicar no texto dissertativo-argumentativo a estrutura básica nomeada como: introdução, desenvolvimento e conclusão, estabelecendo uma relação coerente entre eles, discutindo sobre os elementos linguísticos que estabelecem a coesão entre os elementos que compõem o texto.

A composição estrutural de um texto de cunho dissertativo-argumentativo, necessita apresentar de acordo com Coroa (2008), introdução que irá expor a ideia central do tema a ser abordado, o desenvolvimento cuja parte expõe as ideias, esclarece e argumenta de modo a persuadir o leitor e, a conclusão que fecha o texto com um pensamento sintetizado.

Dentre as estruturas do texto existem elementos de fundamental importância como: coesão que se cria e sinaliza uma unidade de ligação de sentido, evitando-se assim palavras e frases soltas dentro do texto. De tal modo, "a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, com um meio de interação verbal" (ANTUNES, 2005, p. 176).

Neste contexto, é necessário em um bom texto, termos o emprego da concordância verbo/nominal essenciais para dar ao texto um formato morfossintático, sendo um instrumento sintático que possui o papel de integrar elementos da frase. Vale lembrar que a concordância é ato ou efeito de harmonizar flexões de palavras em uma frase.

Os problemas da escrita no âmbito acadêmico, no espaço escolar e sobretudo na educação pública brasileira, considerando a perspectiva histórica e cultural, decorrem da má formação dos leitores. (SILVA; NUNES; LIMA. 2015), a falta de acesso a uma cultura que não aquela massificada pela indústria cultural, o analfabetismo dos pais e outros parentes, a falta de perspectiva com relação a um trabalho futuro, tantas outras questões podem estar envolvidas para gerar todas essas hipóteses na educação, na política, na cultura letrada, que faz com que os educandos se tornem seres alienados de saberes e direitos fundamentais.

Vale ressaltar que o incentivo da prática da leitura é uma questão a ser trabalhada, visto que as escolas hoje precisam adquirir novas metodologias de ensino que sejam atrativas para levar os alunos a exercitar a leitura e, assim, desenvolver uma boa escrita.

Os principais teóricos consultados para realização deste trabalho foram Antunes (2005; 2010), Koch e Travaglia (2006).

O presente artigo está estruturado por seções, a primeira corresponde à introdução, a segunda, aborda sobre o texto e a sua construção no cotidiano escolar, na subseção 2.1 é dado enfoque aos fatores da textualidade (Coerência, coesão, e elementos textuais: Introdução, desenvolvimento e conclusão). Na terceira seção, apresentamos os materiais e métodos bem como o contexto da pesquisa; a quarta seção discorre sobre os resultados e discussões e finalizando com as conclusões.

O texto e a sua construção no cotidiano escolar

Como atualmente os alunos e uma considerável parte das pessoas têm dificuldades na construção de textos, faz-se necessário uma reflexão sob o ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

É aparente que entre os jovens haja essa dificuldade tanto da compreensão e interpretação de texto quanto da escrita, tudo porque os mesmos não possuem o hábito da leitura. O PCN1 (BRASIL, 1997, p. 55) "ressalta que, se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diversos textos com que se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que pratiquem e aprendam isso na unidade escolar".

Conforme Garcia (2010), o ensino escolar da produção de textos mudou muito ao longo do século XX e início deste século. Pri-

meiramente, construir textos na escola era visto como saber usar uma escrita "correta", acompanhar as regras da gramática normativa e da ortografia, daí a insistência, nas aulas de Língua Portuguesa, nas análises morfológicas e sintáticas de palavras e de frases isoladas.

Assim, vemos que os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e para realizar sua construção os estudantes tinham apenas que saber escrever para que assim conseguissem vincular frases gramaticalmente corretas.

De acordo com Souza (2012, p. 9), "A LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais priorizam a produção textual que para o aluno, é a garantia dos saberes linguísticos que lhe garantirá o total exercício da cidadania".

Com isso, o estilo tradicional é deixado de lado e passa a ser incorporado ao construtivismo, mas o que se percebeu nessas transformações foi a necessidade de elevar o número de professores e, assim, muitos docentes acabaram assumindo turmas sem formação adequada.

Segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), as dificuldades dos alunos nas construções de textos sólidos, coerentes e coesos, são resultados de uma prática de ensino defasada. O autor nos passa a informação de que o ensino escolar no Brasil se importou mais em determinar os alunos a escrever, do que em ensinar como fazer, como constatado adiante:

> Podemos constatar que o ensino da escrita no Brasil, quando acontece, é mesmo um ensino do tipo "vai escreve". Com um vai escreve ninguém aprende a escrever. As coisas do redigir, ou seja, as habilidades implicadas nas competências do escrever, têm de ser ensinadas de forma sistemática, constante, metódica, progressiva. Ninguém pega a chave de uma Ferrari, dá na mão de alguém que nunca dirigiu e diz: "vai dirigir lá nas marginais de São Paulo! Mas se faz isso com a escrita: pega-se um título qualquer e se diz: "faz aí uma redação. Você tem meia hora para isso. No mínimo 15 linhas". Esse é um procedimento absurdo! (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 17).

Dessa forma, os alunos ficam com grandes lacunas deixadas tanto no ensino do passado quanto nos dias atuais, faz os mesmos

bloquearem seu aprendizado e, assim, passando a repugnar o ato de escrever e, por sua vez, acabam ficando retidos em um ensino precário e pouco produtivo. Temos um elevado número de alunos que possuem grandes dificuldades em organizar ideias, desenvolver, argumentar, e/ou construir textos respeitando as estruturas funcionais.

Para Antunes (2010, p. 67), "um texto se desenvolve em torno de um tema, ou de um tópico ou, ainda, daquilo que, convencionalmente, se costuma chamar de ideia central". Com base na afirmação acima, a textualidade deve ser elaborada como um eixo, que permite a cada parte dar progressão do tema, de modo a evitar distorções, sempre convergindo as ideias para o centro.

Ademais, a prática da leitura consiste em entender e compreender as analogias existentes na sociedade. Ler é dar sentido ao texto, e também fazer uma relação com o contexto e com os conhecimentos vivenciados pelo leitor. É uma ação individual e espontânea que para poder ocorrer é indispensável a decodificação dos símbolos linguísticos que constituem a linguagem escrita convencional, não se restringindo à mera decodificação desses símbolos, pois, a leitura demanda do leitor a aptidão de interação com o mundo que o cerca. (MATENCIO, 1994).

> A leitura, bem como a escrita, é uma prática individual, desenvolvida de maneira visual, por meio de suas aptidões de prática, treino. No decorrer desse processo, os olhares não se prendem em cada uma das palavras, como faria pressupor as atividades de leitura na escola, mas identificam um conjunto de palavras. Por outro lado, o leitor não é passivo frente ao texto, mesmo que a escola o oriente nesse comportamento: os sentidos que ele institui na leitura são ligados aos seus conhecimentos da atividade, da estrutura textual e de mundo; ao longo desse processo ele cria, confirma ou afasta suas hipóteses acerca do que ali lhe é exposto (MATENCIO, 1994, p. 42).

Nota-se que os alunos não dominam adequadamente a competência leitora e escritora, o que se pode observar é o uso excessivo de gírias, jargões, e o uso bem limitado da língua portuguesa culta. E isso se reflete principalmente na escrita, onde encontra-se textos sem coerências e coesão.

Elementos articuladores de sentido de um texto

Posto que o sentido se faz a razão de qualquer ação comunicativa, iremos analisar a princípio o conceito de coerência: de acordo com Amora (1997, p. 52) aprecia a definição de coerência como: qualidade ou circunstância de ser coerente, atrelamento conectivo, concordância harmoniosa.

No momento em que propunha produzir um texto ou algo do tipo, é necessário que se busque dar coerência no que se diz ou escreve, pois no momento da ação comunicativa, o ideal é que crie um sentido no que se deseja estabelecer ao produzir textos.

Na visão de Trask (2004, p. 56) ao ponderar fatores que cooperam para o "grau de sucesso" de compreensão de um texto, assinala que "um fator de interesse e importância considerável é a coerência do discurso, sua estrutura, organização e conexidade subjacente". E o mesmo segue firme que "um discurso coerente tem alto grau de conexidade; um discurso incoerente não, e por isso mesmo é difícil de acompanhar". Por certo, podemos discorrer que a coerência é um dos fatores principais que asseguram uma boa organização e conexão de sentidos na textualidade.

Para Marcushi (2009) a coerência é sem dúvida a que mais contribui para a textualidade, seja ela oral ou escrita. Neste sentido percebemos que a coerência de seguir uma linha de raciocínio de modo que o produtor apresente um elo entre as frases, seguindo o sentido do texto.

Na concepção de Koch e Elias (2008) a coerência atua ativamente da interpretabilidade de texto. Ou seja, a construção de sentidos do texto ocorre graças ao papel direto da coerência imposta na textualidade. Portanto, a compreensão da coerência textual age em razão das articulações de ideias que dão sentido a um texto. Onde a mesma se dá pela organização global do texto. Como em uma história, a coerência garante ao texto um início, um meio e um fim e além disso, adequação de linguagem ao tipo de texto e a análise do seu sentido, das palavras nele usadas e das ideias expressas.

De acordo com Antunes (2005) em um texto se faz necessário que haja nem que seja uma ínfima correlação de pensamento e linguagem. Logo é indispensável que haja sentido no texto.

Quando alegamos que um texto não está coerente ou ainda que não está sendo coeso, não é fácil detectar ao certo o que está

faltando ou excedendo, pois, de acordo com Antunes (2005) essas questões são complexas e distintas e, ao mesmo tempo integradas pela necessidade de expressar ideias, estabelecendo-a no texto de modo tal que ele mostre expressividade e nitidez uma vez que a coesão pode interferir na coerência, ou seja, aparece no abstrato, enquanto aquela sucede no concreto, expressando-se na hora da leitura e intervindo na relação texto/leitor para a edificação da primeira.

Muitas vezes, a relação entre coesão e coerência tem sido compreendida em uma linhagem de complementação e interdependência. Porém, no caso de publicações, é normal que apareçam próximos os dois conceitos, na maioria das vezes aparecem um seguindo o outro, na prática, a coerência não é garantida pela coesão. Vejamos o exemplo abaixo.

O espetáculo musical começou, o teatro ficou completamente vazio e todos os que estavam ali começaram a bailar ao som de um retumbante silêncio. (MACHADO; VILAÇA, 2015).

O texto apresenta inconsistência quanto à sua coerência, ou seja, apresenta incoerência em contradição nas ideias: o espetáculo começando e por essa razão, o teatro ficando vazio. Agora nos perguntamos, se o teatro ficou sem ninguém, como pode haver pessoas ali? Como é que poderá haver um silencio retumbante? Pois a palavra retumbante derivada do verbo intransitivo retumbar, significa ressoar com estrondo. Ficando claro que silêncio e retumbante são opostos.

Ainda nesse aspecto Koch e Travaglia (2011) discorrem que a coerência é o que faz com que o texto tenha sentido para os receptores, carecendo, portanto ser entendida como um caminho de interpretabilidade, atrelada à inteligibilidade do texto numa posição de comunicação e à competência que o receptor possui para calcular o sentido deste. Tal sentido, fica claro, precisa ser de todo, pois a coerência é íntegra.

Logo, nesse sentido fica claro que é indispensável que haja uma pequena correlação entre pensamento e linguagem, e, por este motivo este é um texto considerado incoerente, e deste modo, percebe-se que mesmo não havendo nenhum problema de origem gramatical, a afirmação não apresenta sentido. Logo, precisa de coerência.

Coesão textual

A coesão textual articula a função dos diversos segmentos do texto, toma-se a coesão de vital importância no que se refere ao estabelecimento da integração de sentido e da unidade do texto. Conhecer assim, que um texto apresenta coesão é reconhecer que seus elementos estão conectados, que existem continuidade e unidade de sentido.

Para Beaugrande e Dressler (1981), a coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligadas entre si dentro de uma sequência. Compreende-se que o estudo e o bom emprego da coesão no texto são essenciais para formar a ligação entre elementos léxicos-morfológicos e sintáticos, formando, portanto, unidade de sentido e/ou temática, enquanto que a coerência permite a compreensão e a interpretação de sentido.

A coesão, de acordo com os autores, pode contribuir no auxílio da construção da coerência, pois a coesão nem sempre se aparece de maneira explicita através de marcas linguísticas. Portanto, a coerência pode ser analisada no texto sem que se observe marca de coesão explícita. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

A coesão não é apenas mero acontecimento de elementos linguísticos presentes no aspecto formal do texto, ela se inter-relaciona, em diversas situações, com a coerência do texto, sobretudo quando se refere à coerência sintática e à coerência local que "advém do bom uso dos elementos da língua em sequências menores, para expressarem sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa." (KOCH; TRAVAGLIA, 2006, p. 41).

Afastar a coesão da coerência não é tão fácil quanto, às vezes, como se pensa. A coesão estabelece um dos fatores da coerência que colabora para a linguística do texto. Na visão Koch e Travaglia (2006, p. 52), coesão e coerência "são duas faces do mesmo fenômeno". A coesão surge como uma manifestação da coerência no nível textual, os textos arranjados com diversos recursos coesivos demandam eficientes estruturas de compreensão para identificar a coerência.

Nessa linha de pensamento Koch e Travaglia (2006, p. 47 – 48) discorrem que possuem duas grandes modalidades de coesão:

a sequenciação e a remissão. A coesão sequencial, consisti através da qual se faz o texto prosseguir, dando garantia quanto a continuidade dos sentidos. Ocorrendo através de duas divisões: com recorrências das mais distintas ordens: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

No momento em que alguns elementos conectivos que unem os enunciados que compõem o texto constituem o que se chama de coesão sequencial, outros elementos que apresentam o papel da retomada e sinalização do texto desenvolvem a chamada coesão por remissão (referencial ou remissiva). Sendo este o papel dos elementos anafóricos e catafóricos.

Para Ribeiro (2013), a expressão anáfora é empregada para mencionar expressões que se referem a outras expressões, enunciados, conteúdos, já mencionados no texto, fazendo assim uma relação de dois elementos, sendo um deles o antecedente e outro o elemento anafórico. As anáforas podem acontecer como pronomes, diferentes tipos de numerais, advérbios pronominais e artigos definidos; através de recursos de caráter lexical como sinônimo, hiperônimos, nomes genéricos, termos definidos; por repetição de um próprio grupo nominal ou componente dele; por elipse. Já, a expressão catáfora é entendida pela utilização de elementos coesivos responsáveis pela antecipação de indicativos em um texto.

A composição estrutural textual básica (introdução, desenvolvimento e conclusão)

Nessa seção abordaremos sobre a estrutura que compõe um texto: Introdução, desenvolvimento e conclusão. O que nos permite produzir um texto é primeiramente a capacidade de pensar, pois através da reflexão consegue-se obter e organizar informações relevantes de modo a ajustar as ações que possam interferir em nossos escritos.

Cada ser humano, possui seu modo de refletir, organizar as ideias e escrever, porém se faz necessário estruturar o texto de modo a deixar claro para o receptor, cada fundamento textual, para que assim possam ler e compreender as informações ali contidas. De acordo com Cavalcante (2011), há alguns anos atrás eram

considerados 3 tipos textuais: narrativo, descritivo e argumentativo. Atualmente, mesmo que não haja consenso entre diferentes teóricos, consideram-se, em especial, as seguintes categorias: descrição, narração, exposição, injunção, argumentação e o diálogo. Nos últimos anos, há inserção nas escolas do trabalho voltado para o gênero textual, e, dentro do gênero irá haver o tipos textuais como manifestações de descrição, exposição, porém usando gênero como forma de enunciado, ou seja, para que falemos alguma coisa é necessário usar os gêneros. Porque todos os enunciados que temos são feitos por meio de gêneros.

Em razão do objeto de análise e investigação do estudo em questão foram as redações com a produção de textos "Dissertativo-Argumentativo". O mesmo dará enfoque neste tópico sobre as dificuldades dos alunos quanto a estrutura que compõe o texto. Conforme Coroa (2008) o tipo de texto dissertativo-argumentativo, possui a ação de explicar e persuadir o leitor.

Neste sentido, a primeira parte textual inicia-se pela introdução ao tema proposto, seja pelo professor, banca de concursos públicos, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) entre outros. De acordo com Garcez (2012), a introdução será a porta de entrada para o desenvolvimento do texto, deve ser sucinta, sem rodeios, anunciando a ideia central do texto. Conforme aborda o autor, ao iniciar o texto, o "aluno" deve de imediato entrar no tema sugerido, por meio de uma abordagem concisa e coerente.

Outro fator é o desenvolvimento, que vem logo na sequência da introdução. De acordo com Coroa (2008), é a parte que irá desenvolver a ideia central exposta na introdução. Nesta parte, deve-se logo no início do parágrafo apresentar a ideia que resume o parágrafo inteiro, em seguida expor de maneira lógica seus argumentos. Deste modo, o interlocutor consegue persuadir o receptor em suas ideias.

Nessa perspectiva, abre-se margens para a conclusão do texto, que segundo Coroa (2008), é a parte que deve apresentar o posicionamento sintetizado da argumentação desenvolvida no corpo do texto. Conforme foi exposto, em textos dissertativos-argumentativos, existe a necessidade de fazer a estrutura textual, guiando o leitor e deixando claro o seu real propósito sugerido pela temática. Portanto, quando direcionamos o foco para os alunos o que se percebe é uma necessidade de organização nesses aspectos: introdução,

desenvolvimento, conclusão, assim, muitos estudantes ficam limitados em desenvolver seus textos, observando-se a falta de argumentos, desorganização textual, incoerência nas ideias, falta de coesão no texto, uso inadequado das concordâncias verbo-nominais.

Assim, nesse cenário de composição estrutural textual, podem ser considerados diversas as causas de os alunos possuírem tantas dificuldades em produção de textos, que podem ser: falta do hábito de leitura, de escrita, métodos ultrapassados de ensino utilizados pelo professor, entre outros. E, isso, acaba se refletindo de maneira negativa na vida escolar do aluno.

Material e métodos

O lócus de estudo foi no município de Mocajuba, situado no baixo Tocantins no Estado do Pará, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Isaura Baía, localizada na rua Manoel de Souza Furtado, no bairro centro. É a única escola de Ensino Médio da cidade, comporta 1.600 alunos.

A pesquisa utilizada foi descritiva com abordagem qualitativa. Conforme Gil (2008, p. 25)

> Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Os assuntos são estudados no espaço em que eles se expõem sem que haja manipulação proposital do pesquisador. Este tipo de pesquisa não se importa com dados numéricos ou estatísticos, preocupando-se mais com o processo do que mesmo com o produto. Conforme Gil (2008) a "pesquisa qualitativa" assume distintas definições no campo das ciências sociais, abrange um conjunto de múltiplas técnicas interpretativas que visam a apresentar de forma descritiva e a interpretar os elementos de um sistema amplo de sig-

nificados tendo por desígnio explanar e expressar os sentidos dos acontecimentos do mundo social, tratando de diminuir a extensão entre indicador e indicado, entre hipóteses e dados, entre contexto e ação. Portanto, por meio da observação dos fatos ocorrerá a descrição dos mesmos sem qualquer alteração nos dados e apresentando-se na íntegra seus resultados.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa, inicialmente se deram por meio de uma revisão bibliográfica, a fim de absorver informações e conhecimentos necessários para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, a pesquisa direcionou-se o foco para os alunos do Ensino Médio, cujo alunos são aptos a participarem do exame nacional de Ensino Médio (ENEM) entre outros.

O objetivo inicial do estudo seria analisar a produção de textos de 120 alunos, incluindo 40 de cada nível (1º, 2.º e 3º ano do Ensino Médio), infelizmente não foi possível em razão de a maioria dos alunos não se mostrarem dispostos a participar da pesquisa.

Os alunos deveriam redigir um texto dissertativo-argumentativo sobre "Redução da maioridade penal no Brasil" em até 30 linhas, de antemão receberam dois textos motivadores que lhes serviram de base teórica. Do total estimado dos alunos, apenas 20 entregaram os textos, 83% dos alunos não fizeram ou não se mostraram dispostos a entregar seus textos.

Ressalta-se que todos os alunos tiveram orientações preliminares quanto à construção do texto: introdução, desenvolvimento, conclusão. Os 20 alunos que entregaram seus textos fazem parte apenas do 1.º e 2.º Ano do Ensino Médio, respectivamente (M1MR02* e M2MR03**)[1]. Após o recolhimento dos materiais, os dados foram organizados e os resultados sistematizados.

A correlação entre introdução, desenvolvimento e conclusão nos textos dos alunos do Ensino Médio da Escola Isaura Baía

Propusemo-nos a verificar se os alunos conseguem utilizar no texto dissertativo-argumentativo a estrutura básica como: introdução, desenvolvimento e conclusão por meio da análise das redações coletadas na escola Isaura Baía, baseado nas teorias de Koch

[1] * M1MR02 - 1.º Ano do Ensino Médio, turno manhã, sala 02.
** M2MR03 - 2.º Ano do Ensino Médio, turno manhã, sala 03.

(2008), Antunes(2011), Beaugrande e Dressler (1981) e Coroa (2008). E partindo destes apresentaremos aqui as possíveis causas pelas quais isso ocorre.

Mediante à pesquisa realizada, foi possível constatar que no processo de construção dos textos dos alunos do **1.º** e **2.º** Anos do Ensino Médio das turmas (M1MR02 e M2MR03), os elementos encontrados foram: a ausência de coesão e coerência e a composição estrutural textual básica, conforme os fragmentos aqui tomados como exemplos:

> **Fragmento 01** – retirado do texto do aluno A da turma M1MR02 – 1.º Ano
>
> "*Isso acontecer quando o adolescente passar oizasto anos quando jovem completar 18 ano e faz alguns ilícitos hó micidio jutos ele e chamado de criminoso mas considerado menor infrator*".

Verifica-se que existe falta de coesão frequente no fragmento 01 acima, necessitando-se a utilização correta da vírgula, elementos conectivos além da ortografia gramatical. De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, através de dependências de ordem gramatical.

> **Fragmento 02** - retirado do texto do aluno B da turma M2MR03 -2.º Ano
>
> *"Para a redução da maioridade. Penal de 18 a 16 anos. os jovens de 16 ano que comedem um crime, a homicídio devem ser condenados a serem presos essa redução, que os Deputados querem fazer e uma proposta boa. Porque tem, muitos jovens de 15 a 16. Já roubando matando e estrubando as suas vítimas*".

Percebemos que as falhas coesivas foram comuns na maioria das redações analisadas, tendo no fragmento 02, um exemplo da falta de coesão por meio da redundância que mostra um texto com excesso de palavras que trazem a mesma ideia. Ainda o fragmento 02, mostra a carência de uma rede de relações textuais como: conectivos, conjunções, pronomes, dentre outros para que haja elos de natureza semântica, isto é, tem a ver com os sentidos do texto.

Conforme mostra o trecho *"Os jovens que comedem um crime, a homicídio devem ser condenados a serem presos essa redução, que o Deputados querem fazer e uma proposta boa"*, além dos erros ortográficos que merecem ser ajustados, faltou a utilização do conectivo *"pois"* e o uso adequado da *"vírgula"* no trecho *"a serem presos, pois, essa redução que os Deputados querem..."*, o uso do conectivo *"pois"* daria ao texto um sentido de conclusão.

Outro fator importante identificado nas produções textuais dos alunos foi a falta de coerência, sendo esta essencial para o direcionamento, ou seja, para não fugir do tema proposto, abaixo veremos alguns exemplos por meio de fragmentos dos textos:

> **Fragmento 03** - retirado do texto do aluno A da turma M1MR02 – 1.º Ano
>
> *"A maior idade penal é uma das leis que mais abrange no Brasil, porque quando* ***o menor infrator*** *comete algum crime grave o adolescente é considerado* ***menor infrator*** *pelo ECA que trata o adolescente como* ***menor infrator por conta da idade que é de 18 anos****. O adolescente quando comete algum crime a idade que ele tenha feito* ***se for menos de 18 anos o estatuto da criança e do adolescente não interfere em nada porque não é considerado um menor infrator****".*

No fragmento 03, podemos perceber à incoerência explícita em negrito, o autor cita que o menor infrator é aquele que de acordo com o estatuto da criança e do adolescente possui idade menor de 18 anos. Fechando seu pensamento o autor diz que se for menor de 18 anos o ECA não interfere porque é menor infrator. Nesse sentido, ocorre uma contradição em seu pensamento, já que inicialmente o autor deixa claro que o estatuto da criança e adolescentes defendem aqueles que possuem idade menor de 18 anos e ao mesmo tempo diz que se for menor de 18 anos no ato de seu crime o ECA "*não interfere em nada*". Partindo para o segundo exemplo:

> **Fragmento 04** - retirado do texto do aluno B da turma M2MR03- 2.º Ano
>
> "*Resolver e melhorar mas prefere está entre brancos e negro e além disso tem o racismo que prejudica muita as classe baixa então isso tem que melhorar através de nossos enterecer temos que lutar pela nossa sociedade*"

Percebe-se que a coerência passa a não existir ou perde o foco a partir do momento em que o autor direciona seu pensamento para a discriminação, racismo, sem fazer uma relação com o tema proposto "redução da maior idade penal no Brasil". Koch (2015), alega que a partir de que um texto apresente contradições entre uma passagem e outra ou entre o texto e o conhecimento estabelecido nas coisas, se torna incoerente. Portanto, a coerência está ligada diretamente à possibilidade de se constituir um sentido para o texto, ou seja, é a partir de tais construções que o leitor pode compreender o que o autor escreveu em seu texto.

Outro fator identificado nas produções textuais dos alunos foram, o emprego incorreto das concordâncias verbo/nominais. Conforme exposto no fragmento 05 abaixo:

> **Fragmento 05** - retirado do texto do aluno C da turma M1MR02- 1.º Ano
>
> "*Hoje em dia muito adulto usa adolecente como uma arma em sua mão. Porque eles* ***sabe*** *que quem comete esse crimes crimes sendo adolecente*"

Percebemos que é ainda muito comum o hábito de os alunos fazerem uso incorreto das concordâncias verbo/nominais. Acreditamos que o surgimento desses verbos no singular ao invés do verbo no plural seja ocasionado pelo fato do autor do texto tentar se incluir no contexto na hora da produção textual. Conforme o trecho "Porque eles ***sabe***, quem comete ***esse*** crimes", verificamos que o verbo "**Saber**" não é empregado no singular, enquanto que o pronome pessoal "Eles" está no plural, não havendo assim o emprego correto da concordância verbal.

As análises dos aspectos gramaticais concordância verbal/nominal em textos de alunos do Ensino Médio nos demonstram a necessidade de as composições gramaticais serem estudadas no discurso, na ação de interação e não somente de maneira superficial, estudando regra por regra, procurando produzir textos em conformidade com as regras da gramaticais. Advertimos que este tipo de estudo não evita a dinamicidade da língua, não impede que o aluno produza textos escolhendo estruturas que fogem aos padrões, mas que instituem um rico processo de comunicação e aprendizado.

Mais adiante nos estudos verificou-se as dificuldades dos alunos ao produzirem textos do tipo dissertativo-argumentativo,

de modo a **OBEDECER ÀS** estruturas básicas como: Introdução, desenvolvimento e conclusão. Dentre as redações analisadas, muitos textos apresentaram-se fora do padrão exigido, o que gera preocupação tanto com a leitura quanto com a escrita. Abaixo veremos fragmentos iniciais de alguns textos:

> **Fragmento 06** - retirado do texto do aluno D da turma M1MR02- 1.º Ano
>
> "*Bom, no meu ponto de vista, eu acho que deve sim reduzir a maior idade penal*".
>
> **Fragmento 07** - retirado do texto do aluno E da turma M2MR03- 2.º Ano
>
> "*Bom redução da maior idade penal eu acho que só reduzindo para 16 anos de idade porque só assim os jovens e adolescentes pensam de cometer erros*".

Percebemos que os alunos, possuem dificuldades em expressar suas ideias, seus argumentos, e acabam por levar sua produção para o lado pessoal, configurando-se assim um sentido de dúvida acerca de suas ideias.

Conforme situa o trecho do fragmento 06 "**Bom**, no meu ponto de, **eu acho**" e do fragmento 07 "**Bom** redução da maior idade penal **eu acho**". Desse modo, verificou-se excessiva utilização das expressões "Bom" e "eu acho" nas produções textuais, a primeira expressão foge da linguagem de prestígio, ou seja, a formal, e, por se tratar de textos dissertativo-argumentativo, se faz necessário a utilização da língua formal culta. E, na segunda expressão, o uso do advérbio de dúvida acaba demonstrando que o autor não se sente seguro com suas propostas e assim não conseguirá persuadir o leitor.

O produtor do texto precisa na sua introdução apresentar de imediato uma ideia geral sobre o tema, evitando entrar em argumentos apenas para explicar o tema. Conforme aborda Cantarin (2017, p. 82):

> O primeiro passo é situar o leitor a respeito do tema, às vezes, isso se dá pela contextualização histórica do problema, até se chegar ao presente. Outra possibilidade é fazer o percurso do geral ao específico, apresentando o tema de forma abrangente num primeiro momento e chegando às questões mais específicas.

Com base no que foi citado acima, podemos compreender que a partir do momento em que o autor do texto não introduz a temática, passando direto para a proposta em relação ao problema, faz com que o leitor fique sem compreender a proposta do seu texto, ou seja, sem informações dos fatos que originam tal situação-problema. Nesse sentido, os textos analisados apresentaram-se mais para o lado pessoal do autor, e em muitos casos não foi possível identificar a estruturação básica (introdução, desenvolvimento e conclusão), devido não haver separação por parágrafos ou linha de pensamento nitidamente delimitados, sendo perceptível que não há o desenvolvimento ou a tentativa de persuadir o leitor. Conforme mostram os fragmentos abaixo:

> **Fragmento 08** - retirado do texto do aluno F da turma M1MR02- 1.º Ano
>
> "*Eu acho que as autoridades deve olhar mais pra isso, porque muito "adolecente" menores roubando e matando sem nenhuma chance de defesa de quem eles estão roubando, devemos ter lei mais rigorosa para esse semelhante, vamos luta pela uma mudança urgente na nossa lei penal no Brasil, até quando jovens de menor de idade vão cometer crimes e não ter punições pra eles, vamos mudar os estatuto dos "adolente" que jovens de 16 anos tem que pagar por seus crimes*"

Percebe-se que o uso do advérbio de dúvidas "**Eu acho**" juntamente com a redundância que "adolecente" menores **roubando e matando** sem nenhuma chance de defesa [...] **estão roubando** [...] até quando jovens de menor de idade vão **cometer crimes** e não ter punições pra eles", gera a falta de coesão, pois o autor usa elementos que estão em destaque para retomar algo que é imediato, tentando reforçar uma ideia que o impede de se aprofundar nos argumentos.

> **Fragmento 09** - retirado do texto do aluno G da turma M2MR03- 2.º Ano
>
> "*hoje em dia jovem de até 14 anos já estão "robando" "açautando" pessoas inocentes e quando chega uma "alteridade", um "pulicial" e pergunta a idade quando tem 14, 15, 16 não pode prender, por que é menor de idade. Hoje em dia não pode bater e nem chamar atenção porque o conselho tutelar já está batendo na porta das casas para chamar atenção dos pais*"

O fragmento acima selecionado do que seria o "desenvolvimento" estrutural de um dos textos, o que se percebe é a apresentação de ideias, informações, mas sem o acompanhamento da persuasão, de modo a convencer o leitor sobre um ponto de vista. Na visão de Cantarin (2017, p. 82):

> Argumentar é oferecer ideias, razões, provas tão relevantes que consigam convencer o leitor sobre um ponto de vista. Com isso, para a avaliação de textos dissertativo-argumentativos, é preciso levar em conta a qualidade dos argumentos na composição do texto. Em geral, essa qualidade pode ser avaliada assim: o produtor apresenta uma ideia e, em seguida, articula um raciocínio capaz de comprová-la.

Notamos que, nos fragmentos expostos há necessidade de mais argumentos além das do senso comum para que possam defender sua ideia de diferentes maneiras, e de tal modo ser adequados, porém podem ser reflexo de um raso estudo e conhecimento do tema.

Ainda nessa perspectiva, verificamos também dificuldades dos alunos quanto às conclusões textuais, sendo esta a parte que marca a solução para o tema abordado. Conforme mostram os fragmentos abaixo:

> **Fragmento 10** - retirado do texto do aluno E da turma M2MR03- 2.º Ano
>
> "*Bom é isso que eu acho, tenho certeza que se reduzirem para 16 anos no Brasil inteiro para que possa ter melhoria no mundo*"

> **Fragmento 11** - retirado do texto do aluno D da turma M1MR02- 1.º Ano
>
> "*E é isso espero ter ajudado um pouco, mas "espemas" ainda a aprovação dessa redução da maior idade seja decretada imediatamente*"

> **Fragmento 12** - retirado do texto do aluno H da turma M1MR02- 1.º Ano
>
> "*Na minha visão a gestão do Brasil deveria, concordar com a Emenda Constitucional N. 173/93 que traz a mudança da redução da maioridade penal de 18 para 16 anos*"

Conforme Coroa (2008), a conclusão precisa expor o posicionamento resumido dos argumentos. Logo, precisa ser direto e sem "rodeios", o que vemos nos fragmentos acima são expressões sem unidade de sentido que possam concluir o pensamento com uma linha de raciocínio sintetizado.

Percebe-se o uso frequente do marco da oralidade "**Bom**", não se adequa ao uso da modalidade escrita por esta se exigir uma exigir maior formalidade, e, o uso do advérbio de dúvida "**eu acho**" novamente aparece nas partes da conclusão do texto. Ainda neste exposto, verifica-se nas produções textuais uma conclusão voltada para o lado pessoal dos autores, conforme os trechos: "**E é isso espero ter ajudado um pouco**", "**na minha visão a gestão deveria**...".

Nesse sentido, verificou-se que os alunos participantes da pesquisa possuem diversas dificuldades em elaborar produções textuais, cujo fato se mostraram evidentes, com textos apresentando um ínfimo grau de coesão, coerência. Estes elementos quando empregados de maneira eficiente dão ao texto e principalmente ao leitor um sentido real do que se pretender apresentar ou fazer para que o receptor entenda a ideia do texto. Talvez haja alguns fatores que colaboram para que o aluno possua essas dificuldades, alguns deles são: aulas sem planejamento e que não estimulam a leitura, a escrita, afetando assim o desenvolvimento de sua aptidão cognitiva. É necessário direcionar um olhar que vise promover com mais frequência estimular o aluno pela leitura, pela produção textual de modo a deixar o aluno livre a expor seu pensamento acerca do mundo, para que assim o mesmo possa se sentir livre, motivado e criar um gosto pela leitura e escrita.

Conclusão

Este artigo possibilitou fazer uma análise nas produções textuais dos alunos da turma do 1.º e 2.º Anos do Ensino Médio da escola Isaura Baía. Verificando em que medida os mesmo conseguem aplicar no texto dissertativo-argumentativo a estrutura básica como: introdução, desenvolvimento e conclusão e os elementos essenciais articuladores de sentindo de um texto; a coesão e a coerência. Durante a investigação do *corpus* foi possível constatar que grande parte dos alunos tanto do 1.º quanto do 2.º Ano não

utilizam componentes que são essenciais em sua produção (composição estrutural básica: introdução, desenvolvimento conclusão, coesão, coerência,) entre outros.

Dentro da pesquisa, pode-se observar que os alunos não conseguiram aplicar nos textos a composição estrutural básica citada a cima, iniciam os textos em imediato discorrendo que são a favor ou contra o tema abordado "sim eu concordo", uma vez que nos textos dissertativos-argumentativos não é permitido escrever em primeira pessoa, a linguagem do texto dissertativo exige a impessoalização. Outro ponto foi que em muitos casos não havia desenvolvimentos e conclusão, devido os alunos não separarem os parágrafos ou organizar de forma concisa sua linha de pensamento.

Vale ressaltar que os alunos além de não conseguirem aplicar a estrutura básica que o texto necessita, também não conseguiram utilizar coesão e coerência nas suas produções, ausência de conectivos, conjunções e pronomes, fuga do tema proposto, contradição no que se fala, dentre outros. Uma vez que a coesão garante a conexão entre elementos ou partes do mesmo, enquanto a coerência estabelece a unidade e clareza do texto.

Ainda, conseguimos averiguar que o que ocasiona essas dificuldades que os alunos tem em escrever são: metodologia ultrapassada, que segundo Ferrarezi Júnior (2015) estamos errando no "como fazer" o professor precisa assumir o compromisso de planejar e organizar métodos para ensinar como se produzir textos passo a passo.

Ferrarezi Júnior (2015) diz também que precisamos abordar antes de tudo a importância e os objetivos claros para se escrever, uma vez que a escrita está em todos os lugares da nossa vida cidadã. E "ninguém deve escrever apenas para que o professor leia e dê nota" tem que haver uma finalidade especificada e geral para assim aguçar o interesse pela escrita, se aprende a escrever praticando Ferrarezi Júnior (2015).

Do mesmo modo está a prática da leitura, o ensino do ler e escrever torna-se de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem na vida do aluno, por ausência do hábito da leitura, eles terão dificuldades na compreensão de textos, logo não conseguirão desenvolver a escrita. Vale lembrar que conforme Ferrarezi Júnior (2015) não depende tão somente dos métodos inovadores, mas também de um conjunto de fatores como: tempo curricular

para pôr em prática, a realidade escolar, defasagem de nossos currículos, dentre outros.

Em suma, a pesquisa revelou que há muitas dificuldades por parte dos alunos na hora de redigir textos, e muitas vezes são por fatores trabalhados com frequências em sala de aula como coesão e coerência, estrutura básica do texto, ortografia, concordância, entre outros elementos pragmáticos, contudo ainda desconhecidos por eles. No entanto, não podemos atribuir somente aos fatores internos, pois também há a inserção de fatores externos como a falta de materiais adequados para o processo de formação, a falta de acompanhamento por parte da família e até mesmo professores descompromissados com o processo de alfabetização na idade apropriada. Espero que esse estudo seja um contributo, para outros discentes que se interessarem pela temática proposta.

Referências

AMORA, Antônio Soares. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2010.

BACCEGA, M. A. *Concordância Verbal*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Concordância Verbal*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

BEAUGRANDE, R. A. de. DRESSLER, W. *Introdução do texto linguístico*. London: Longman, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. V.2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

CAMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CANTARIN, Márcio Matiassi. *A análise do texto dissertativo-argumentativo*. Subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília, DF,

2017.

CAVALCANTE, Marina Pereira. *Os desafios da produção textual e a importância do revisor na análise de textos*. Brasília, DF, 2011.

COROA, M. L. M. s. *Coerência Textual* – Unidade 18 – TP 5 – estilística, coerência e coesão. Programa de Gestão da aprendizagem escolar – Gestar II. Brasília, DF: DIPRO/FNDE/MEC, 2008.

CUNHA, C; CINTRA, L. A *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Lexikon: Rio de Janeiro, 2007.

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

GARCEZ, L. H. do C. *Técnica de redação*: o que é preciso saber para bem escrever. 3. ed. são Paulo: Martins Fontes, 2012.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G.V; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Áurea Maria Bezerra; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *A importância da coesão e da coerência em nossos textos*. Rio de Janeiro, 2015.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura produções de textos e a escola*. Campinas, SP, 1994.

MARCUSCHI, Luiz. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber*: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Hilda Morais do Paraizo. *Análise da coesão e coerência nas produções textuais dos alunos*: orientações aos professores de língua portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e médio. Ibaiti, PR, 2013.

SILVA, Luciléia Pinheiro Bezerra; NUNES, Carlos Henrique Ferreira; LIMA, Rosangela Nunes de. *As dificuldades de leitura e escrita de alunos do 6.º ao 9.º Ano da escola rural governador Geraldo Bulhões em Girau do Ponciano*. Alagoas, 2015.

SILVA, Samara da. *A leitura em sala de aula*: um olhar sobre as atividades didáticas. Mocajuba, PA, 2017.

SOUZA, Silvia Terezinha de. *Dificuldades encontradas na produção de texto em sala de aula*. Medianeira, PR, 2012.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

Apêndice I – Texto motivadores

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

O TEXTO DEFINITIVO SER ESCRITO Á TINTA, NA FOLHA PRÓPRIA, EM ATÉ 30 LINHAS.

NÃO PODERÁ CÓPIAR DOS TEXTOS DA PROPOSTA DE REDAÇÃO.

TEXTOS MOTIVADORES: TEXTO I

O Menor de 18 anos é inimputável para efeitos penais no Brasil. Ou seja, caso cometa algum ilícito, este não é considerado um crime, mas um ato infracional. O adolescente, assim, não é chamado de criminoso, mas considerado menor infrator. É assim que está no Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA.O tratamento jurídico do adolescente no Brasil se dá com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto o dos adultos (após os 18 anos de idade) é determinado pelo Código Penal.

Disponível em: blogdoenem.com.br. Acesso em: 12 junho 2019.

Texto II

Desde o ano de 2015 a discussão acerca da maioridade penal tomou contornos de se tornar uma realidade no Brasil. Com a Proposta de Emenda Constitucional **n. 173/93, a**provada na Câmara dos Deputados (mas que ainda não foi votada no Senado Federal), há a possibilidade de alteração do artigo 228 da Constituição Federal. A mudança ocorre com a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos quando se tratarem de crimes considerados graves, assim **compreendidos** os crimes hediondos, os homicídios, e as lesões corporais seguida de morte.

Disponível em: blogdoenem.com.br. Acesso em: 12 junho 2019.

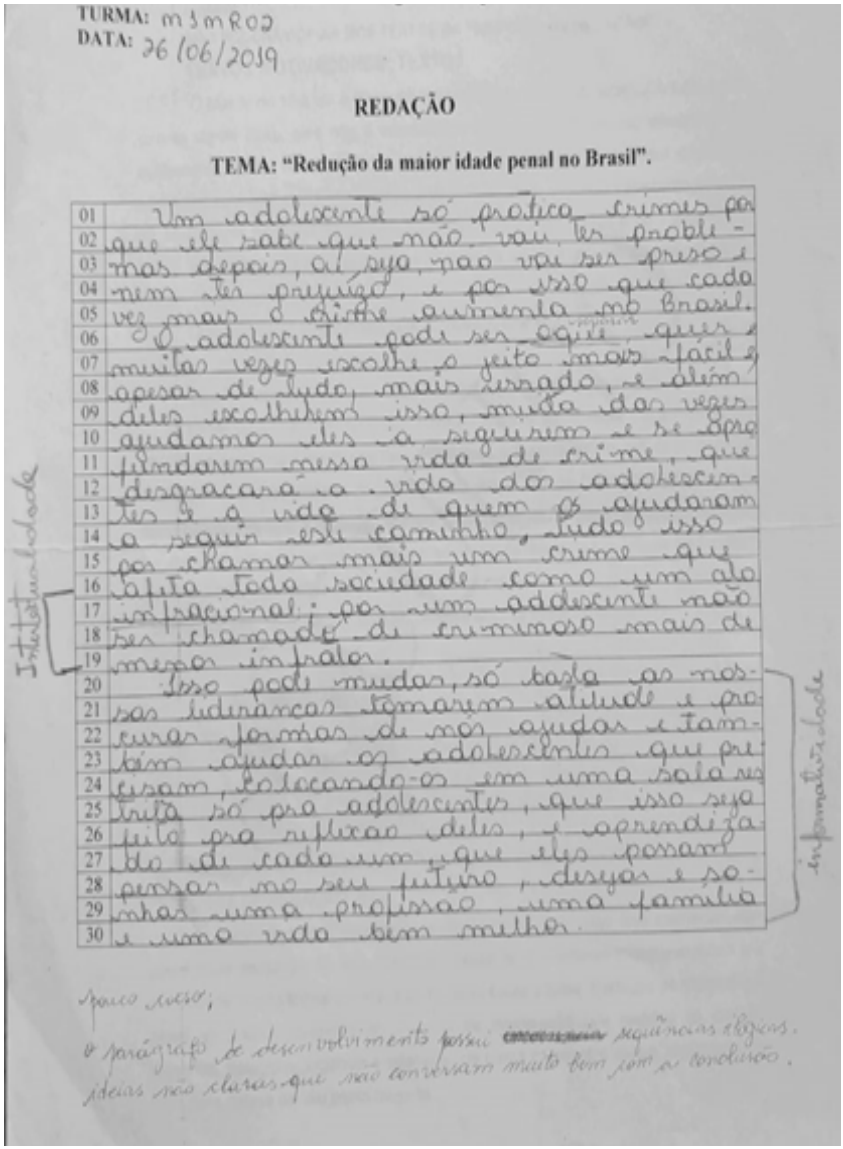


Disponível em: blogdoenem.com.br. Acesso em: 12 junho 2019.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Redução da maior idade penal no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Anexos – Produções textuais dos alunos das turmas M1MR02 e M2MR03



TURMA: M3MR02
DATA: 26/06/2019

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

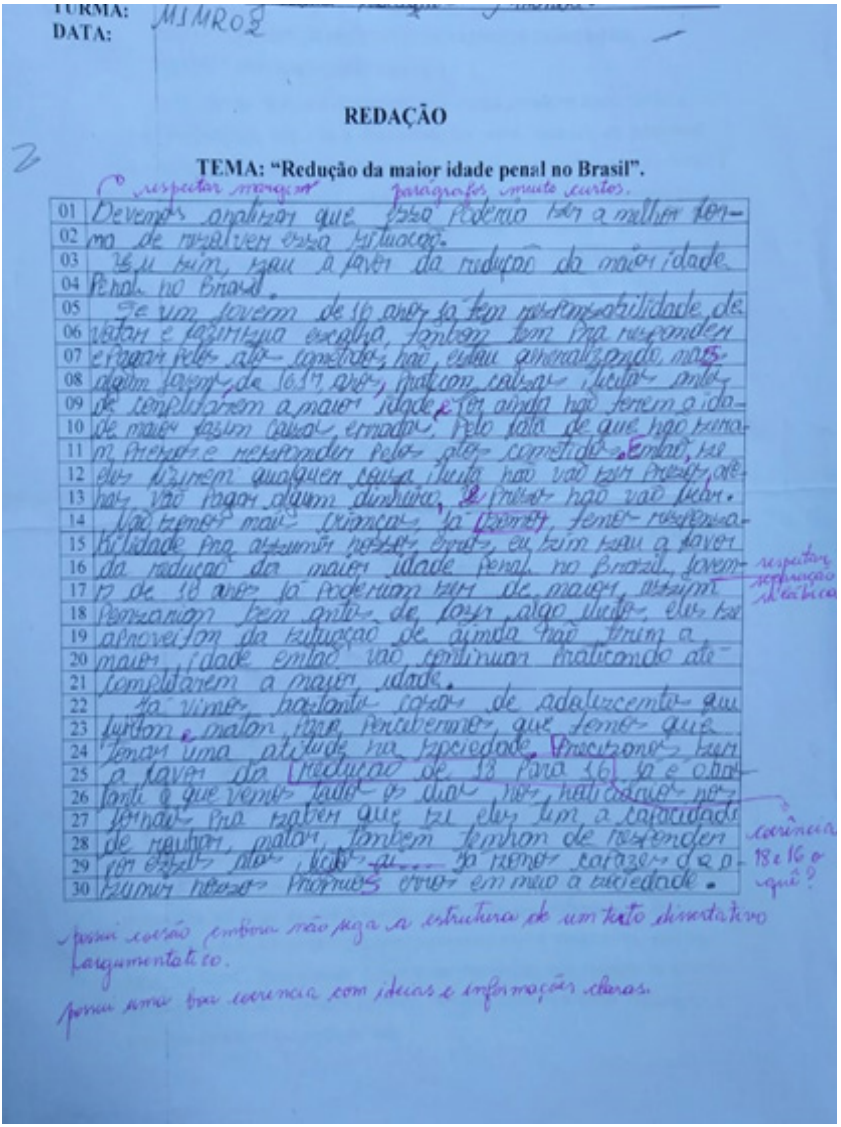
Um adolescente só pratica crimes porque ele sabe que não vai ter problemas depois, ai sya, nao vai ser preso e nem terá prejuizo, e por isso que cada vez mais o crime aumenta no Brasil. O adolescente pode ser egoista, quer e muitas vezes escolhe o jeito mais facil e apesar de ilyda, mais errado, e além dele escolherem isso, muita das vezes ajudamos eles a seguirem e se apropfundarem nessa vida de crime, que desgraçara a vida dos adolescentes e a vida de quem os ajudaram a seguir este caminho, tudo isso por chamar mais um crime que aluta toda sociedade como um ato infracional; por um adolescente não ser chamado de criminoso mais de menor infrator.

Isso pode mudar, só basta as nossas liderancas tomarem atitude e procurar formas de nos ajudar e também ajudar os adolescentes que precisam, colocando-os em uma sala so pra adolescentes, que isso seja feito pra reflexao deles, e aprendizado de cada um, que eles possam pensar no seu futuro, desyas e sonhar uma profissao, uma familia e uma vida bem melhor.

Intertextualidade

Informatividade

Pouco nexo;
O parágrafo de desenvolvimento possui sequências ilógicas. Ideias não claras que não conversam muito bem com a conclusão.



TURMA:
DATA: 3SMR02

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

respeitar margem — parágrafos muito curtos.

Devemos analizar que isso podemos ter a melhor tomada de resolver essa situação.

Eu vim, trazer o saber da redução da maior idade Penal no Brasil.

De um jovem de 16 anos já tem responsabilidade de votar e escolher escolha, tambem tem pra responder e pagar pelos atos cometidos, não estou generalizando, mas alguns jovens de 16 à 17 anos, praticam coisas ilicitas antes de completarem a maior idade, e ter ainda não tenem o idade de maior fazem coisas erradas. Pelo fato de que não temos responsabilidade e responder pelos atos cometidos. Então, se eles fizerem qualquer coisa ilicita não vão ter Presos, ate hoje vão pagar alguma diferença, e menor não vão ficar.

Não temos mais crianças já vimos, temos responsabilidade pra assumir nossos erros, eu vim trazer o saber da redução da maior idade penal no Brasil, jovens de 16 anos já poderiam ser de maior, assim pensaram tem antes de fazer algo ilicito, eles tem conhecimento da situação de ainda não terem a maior idade então vão continuar praticando até completarem a maior idade.

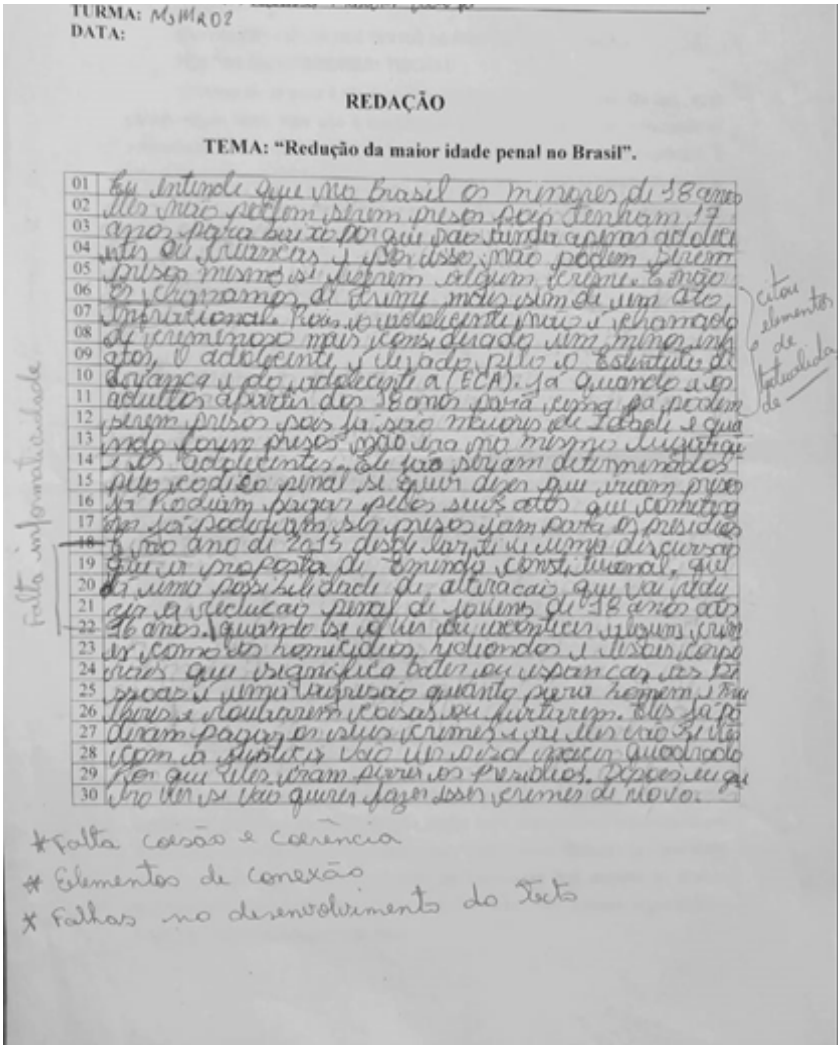
Já vimos bastante casos de adolescentes que furtam e matam, isso acontecem, que temos que tenham uma atitude na sociedade. Precisamos ter o saber da redução de 18 para 16 já e ouvir tanto o que vemos todo os dias nos hatidades nos jornais pra saberem que tem eles um a capacidade de roubar, matar, tambem tenham de responder por esses atos ilicitos já vimos coisas do nosso coração.

Jovens menores de 18 anos vivem em meio a sociedade.

correção 18 e 16 o quê?

Jessi, sua redação contém não segue a estrutura de um texto dissertativo argumentativo.

Jessi, você tem coerência com ideias e informações claras.



TURMA: M3MA02
DATA:

REDAÇÃO

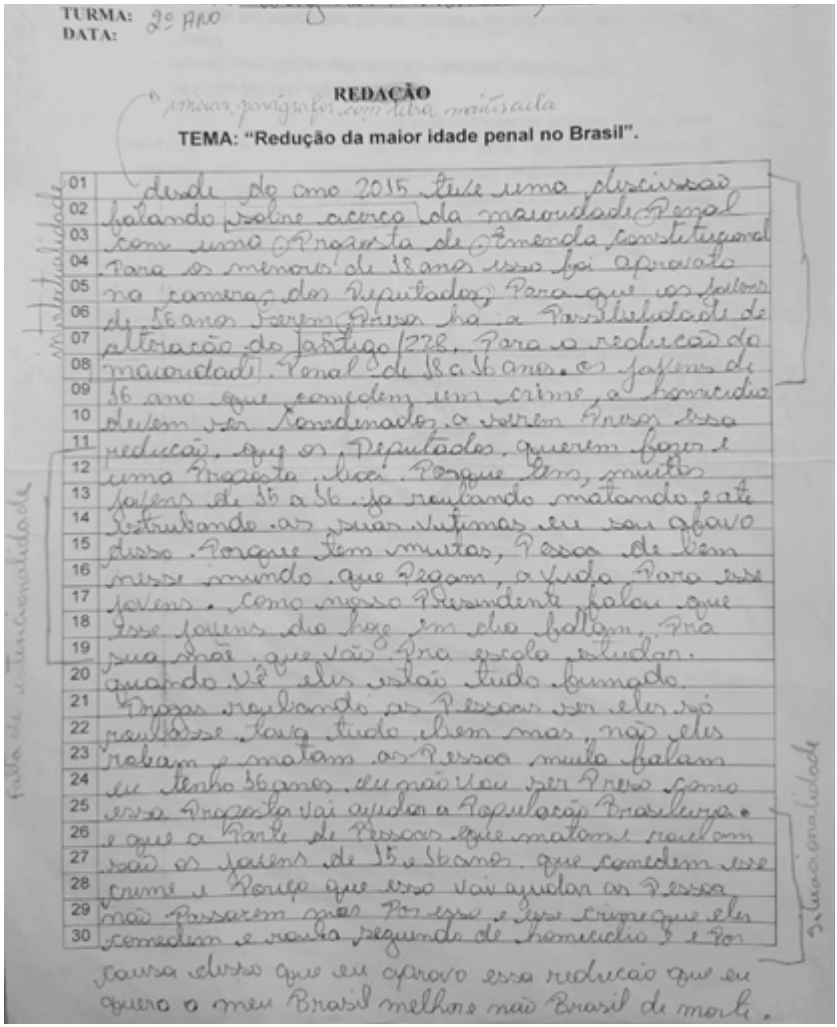
TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

Eu intendo que no brasil os menores de 18 anos
não deveriam ser presos pois tenham 17
anos para ser preso que tenha a mais adolescentes
presos mesmo se cometem algum crime. E não
é chamado
de criminoso mais considerado um menor infrator, O adolescente é regido pelo Estatuto da
Criança e do adolescente (ECA). Já quando o
adulto a partir dos 18 anos para cima podem
serem presos pois são maiores de idade e que
onde tem presos não tem menor infrator
e os adolescentes. Se for para serem determinados
pelo código penal se quer dizer que eram presos
só podiam pagar pelos seus atos que cometeu
em só poderiam ser presos com parte do presidio
E no ano de 2015 desde março de 2015 começou discursos
que a proposta do Deputado Constitucional, que
diz uma possibilidade de alteração, que vai reduzir
a idade penal de jovens de 18 anos até
16 anos. Quanto isso irá ocorrer alguns crimes
são como os homicídios, roubando e tirando a vida
alheia. Que significa bater ou espancar as pessoas e uma vingança quanto para homens e mu
lheres e roubarem coisas ou furtarem. Eles já pa
garam pagar os seus crimes e que eles vão ser ti
rados com a justiça vão ter um direito exercer quando
for que eles foram presos e perdidos. Depois eu ac
ho que eles não vão querer fazer esses crimes de novo.

citar elementos de textualidade

falta informatividade

* Falta coesão e coerência
* Elementos de conexão
* Falhas no desenvolvimento do texto

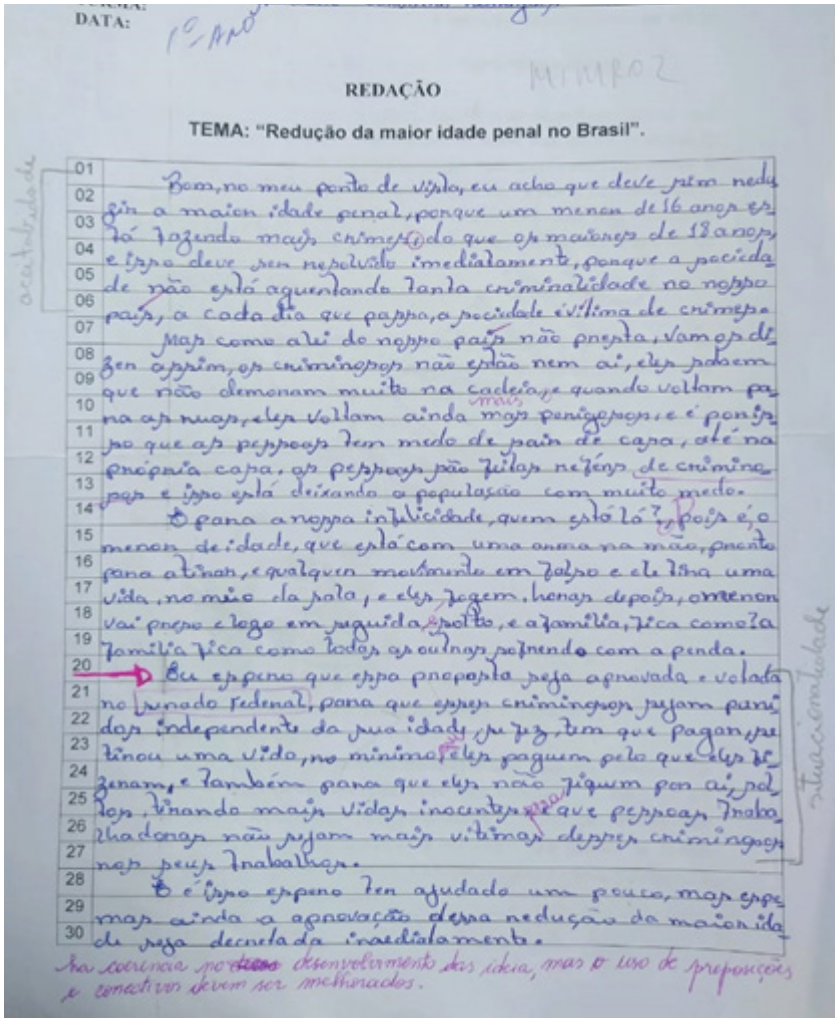


TURMA: 2º ANO
DATA:

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

desde do ano 2015 teve uma discussão falando sobre acerco da maioridade Penal com uma Proposta de Emenda Constitucional Para os menores de 18 anos isso foi aprovado na camera dos Deputados Para que os jovens de 16 anos Forem Presos há a Possibilidade de alteração do Artigo 228. Para a reducão da maioridade Penal de 18 a 16 anos. os jovens de 16 ano que comoleme um crime, a homicidio devem ser Condenados a serem Presos essa reducão. que os Deputados querem fazer é uma Proposta Ilegal. Porque Hoje, muitos jovens de 16 a 16 ja roubando matando e até torturando as suas vitimas eu sou afavo disso. Porque tem muitas, Pessoa de bem nesse mundo. que Pegam, a Pena Para esse jovens. como nosso Presidente falou que esse jovens de hoje em dia faltam, Pra sua Mãe. que vão Pra escola estudar. quando Vê eles estão tudo fumado. Depois roubando as Pessoas ser eles só roubasse. Tava tudo Bem mas, não eles roubam e matam as Pessoa muito falam eu tenho 16 anos. eu não Vou ser Preso Como essa Proposta Vai ajudar a Papulação Brasileira. e que a Parte de Pessoas que matam e roubam são os jovens de 15 e 16 anos. que comedem esse crime e Penso que esse Vai ajudar as Pessoa não Passarem mais Por esse e Isso Porque eles comedem e roubo segundo de homicidio E Por causa disso que eu afavo essa reducão que eu quero o meu Brasil melhor não Brasil de morte.



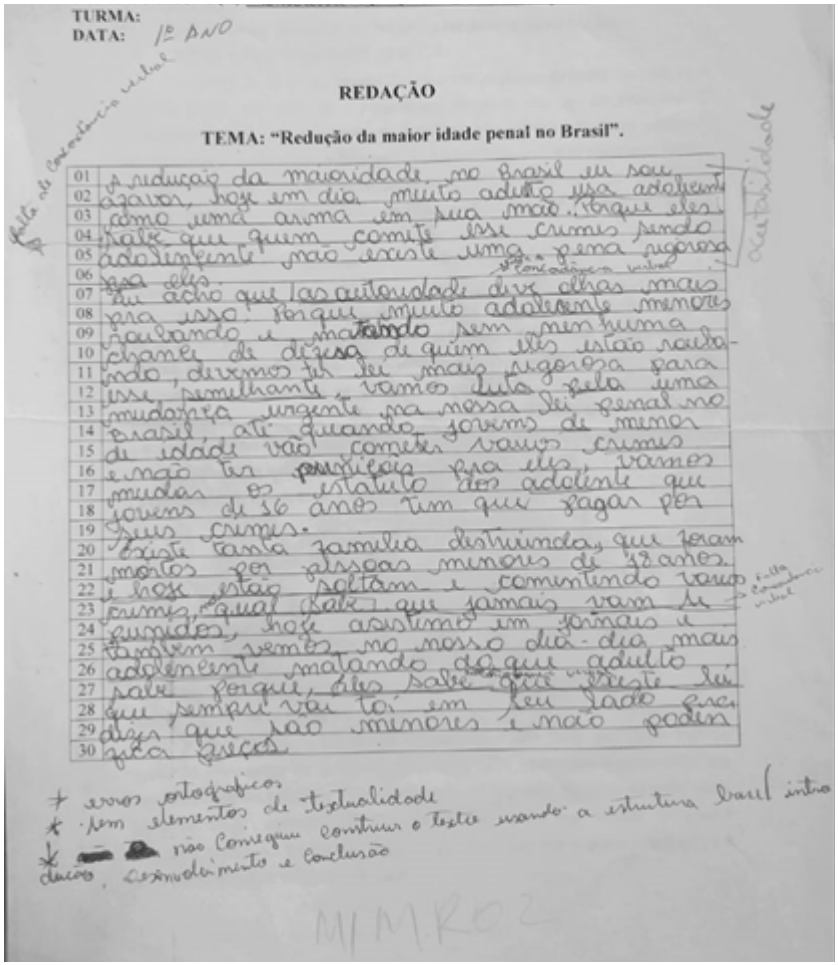
DATA: 1º-MAI

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

Bom, no meu ponto de vista, eu acho que deve sim ned
ser a maior idade penal, porque um menor de 16 anos es
tá fazendo mais crimes do que os maiores de 18 anos,
e isso deve ser resolvido imediatamente, porque a socied
de não está aguentando tanta criminalidade no nosso
país, a cada dia que passa, a sociedade é vítima de crimes.
Mas como aqui de nosso país não presta, vamos di
zer assim, os criminosos não estão nem aí, eles sabem
que não demoram muito na cadeia, e quando voltam pa
ra as ruas, eles voltam ainda mais perigosos, e é por is
so que as pessoas tem medo de sair de casa, até na
própria casa, as pessoas são vítimas reféns de crimino
sos e isso está deixando a população com muito medo.
E para a nossa infelicidade, quem está lá? Pois é, o
menor de idade, que está com uma arma na mão, pronto
para atirar, e qualquer movimento em falso e ele tira uma
vida, no mão da polícia, e eles fogem, horas depois, o menor
vai preso e logo em seguida solto, e a família, fica começa
família fica como todos os outros pensando com a ponta.
Eu espero que essa proposta seja aprovada e votada
no Senado Federal, para que esses criminosos sejam puni
dos independente da sua idade, pois, tem que pagar, pe
lo que eles fizeram, e também para que eles não fiquem por aí, pol
dendo mais vidas inocentes, e que pessoas trabalhadoras não sejam mais vítimas desses criminosos
nas suas trabalhos.
E é isso espero ter ajudado um pouco, mas espe
ro mais ainda a aprovação dessa redução da maioridade
de seja decretada imediatamente.

Há coerência no desenvolvimento das ideias, mas o uso de preposições e conectivos devem ser melhorados.



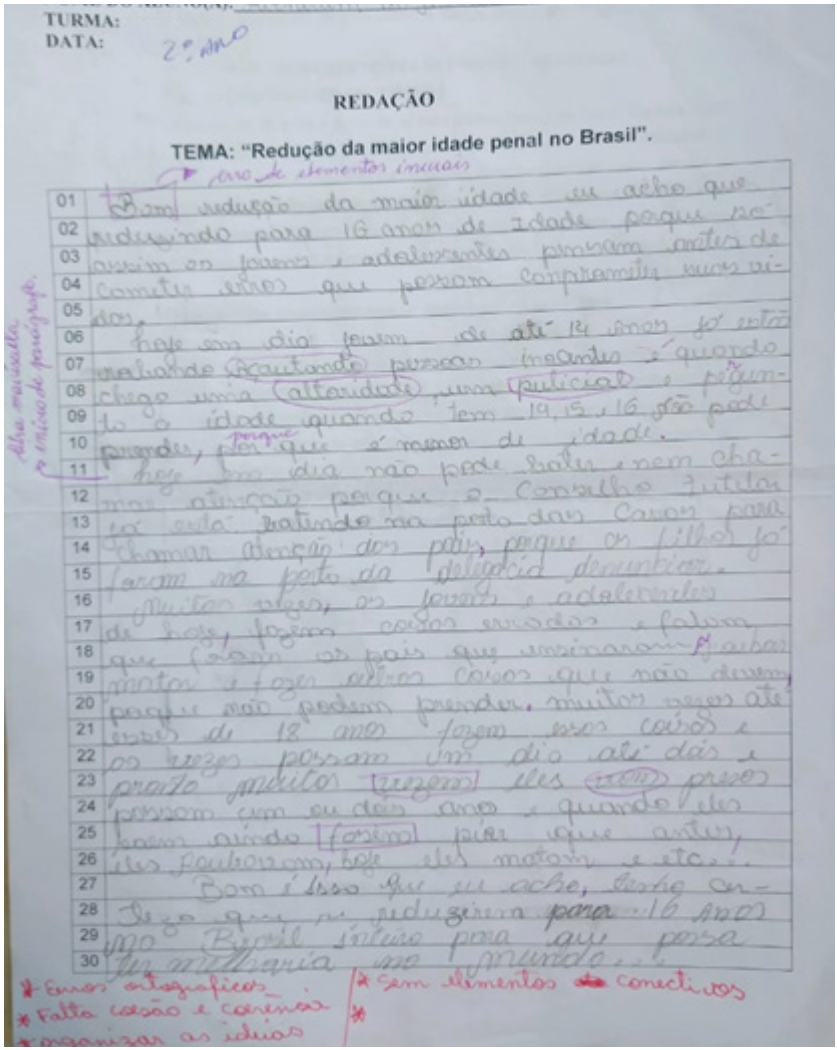
TURMA:
DATA: 1º ANO

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

A redução da maioridade no Brasil eu sou
agaixor, hoje em dia muito adulto usa adolescente
como uma arma em sua mão. Porque eles
sabe que quem comete esse crimes sendo
adolescente não existe uma pena rigorosa
para eles.
Eu acho que as autoridade dive olhas mais
para isso porque muito adolescente menores
roubando e matando sem ninhuma
chante de dizesa de quém eles estão roubando, diremos ter lei mais rigorosa para
esse, semelhante vamos luta pela uma
mudança urgente na nossa lei penal no
brasil, até quando jovens de menor
de idade vão comete vario crimes
e não ter punições pra eles, vamos
mudas os estatuto dos adolente que
jovens de 16 anos tim que pagar por
seus crimes.
Existe tanta familia distruinda, que foram
mortos por pessoas menores de 18 anos.
e hoje estão soltam e cometendo varios
crimes, qual sabe que jamais vam ser
punidos, hoje assistimo em jornais e
tambem vemos no nosso dia-dia mais
adolescente matando do que adulto
sabe porque, eles sabe que neste lei
que sempre vai tá em seu lado pois
eles que são menores e não podem
fica presos.

* erros ortográficos
* sem elementos de textualidade
* não Conseguiu construir o texto usando a estrutura dissertativa: intro
dução, desenvolvimento e conclusão



TURMA:
DATA: 2º ANO

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

falta de elementos iniciais

Bom redução da maior idade eu acho que reduzindo para 16 anos de idade porque nó assim os jovens e adolescentes pensam antes de cometer atos que possam comprometer suas vidas.

Hoje em dia jovem de até 14 anos já estão matando (cautando) pessoas inocentes é quando chega uma (altoridade) uma (autoridade) e pergunta a idade quando tem 14, 15, 16 não pode porque, porque é menor de idade.

Hoje em dia não pode bater, nem chamar atenção porque o Conselho Tutelar já está batendo na porta dos Cavas para chamar atenção dos pais, porque os filhos já foram na porta da delegacia denunciar.

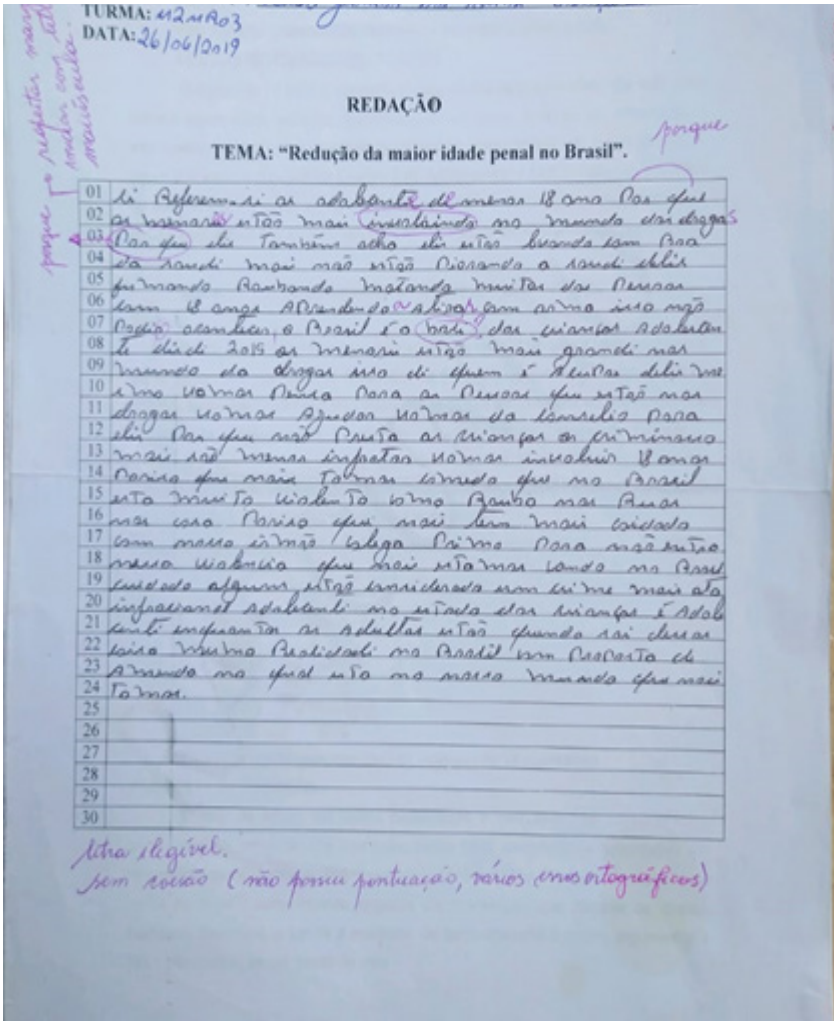
Muitos jovens, os jovens e adolescentes de hoje, fazem coisas erradas e falam que foram os pais que ensinaram. Aprendem muitas e fazem outros coisas que não devem, porque não podem prender, muitas vezes até esses de 18 anos fazem esses coisas e as vezes passam um dia até dois e prazo muitas vezes eles presos passam um ou dois anos e quando eles saem ainda fazem pior que antes, eles falaram, hoje eles matam e etc...

Bom é isso que eu acho, acho eu-Deus que reduzirem para 16 anos no Brasil inteiro para aqui passa em muitas coisas no mundo...

Ana mistura o início de parágrafo.

* Erros ortográficos
* Falta coesão e coerência
* organizar as ideias

* sem elementos de conectivos



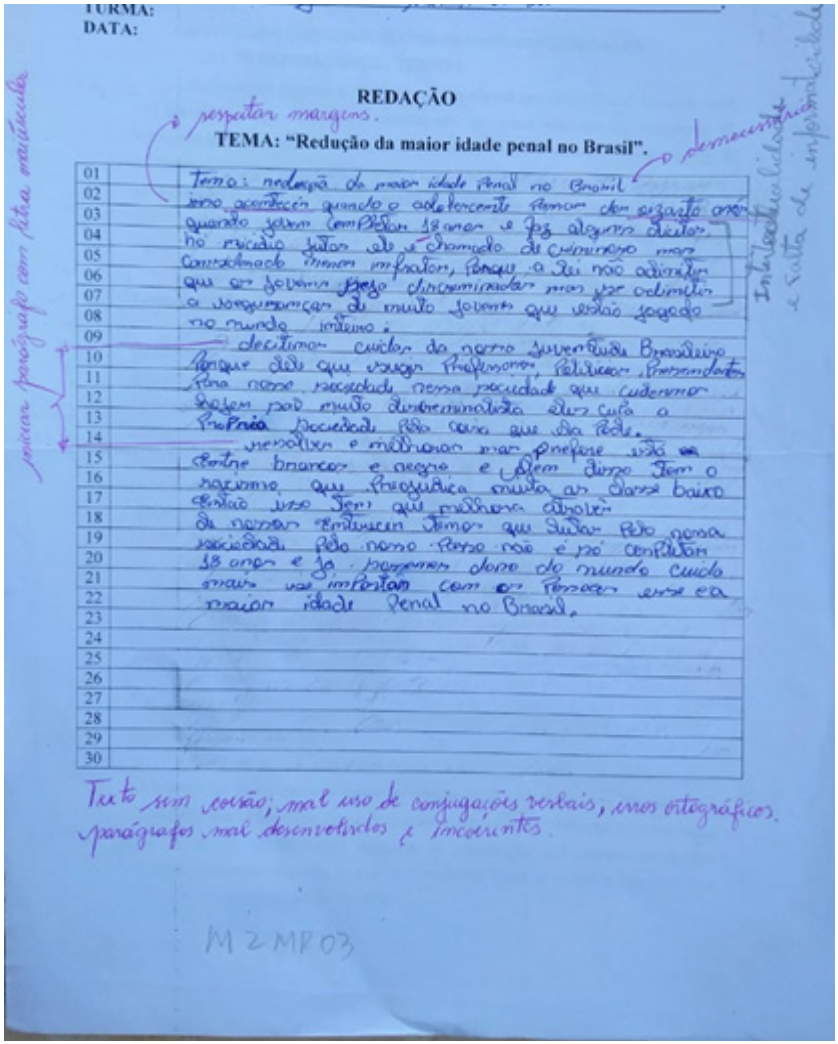
TURMA: 112 M R03
DATA: 26/06/2019

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

01 Eu Referendo ao adolescente de menos 18 ano Pos que
02 os menores estão mais envolvidos no mundo das drogas
03 Pos que eles Tambem acho eles estão bravos com Boa
04 Parte mais não estão Roubando a vida deles
05 Matando Roubando Matando muitas vez Pessoas
06 com Bem Amigos Aprendendo coisas com ouro isso não
07 Presta acontece o Brasil é o país das crianças Adolescentes
08 E diche 2015 os menores estão mais grandes nas
09 mundo da drogas isso di quem é Pessoas diferente
10 isso vamos Punir Para as Pessoas que estão nas
11 drogas vamos Ajudar vamos da Familia Para
12 eles Pos que não Punir as crianças os primeiros
13 mais vão mais infratas vamos envolver Bem amigos
14 Porisso que mais Temos crimes que no Brasil
15 esta muito violento isso Roubo nas Ruas
16 nas casa Porisso que mais bem mais cuidado
17 com nosso irmão obriga Prisão Para não estão
18 mais violencia que mais estamos Lendo no Brasil
19 cuidado alguns estão considerado com crime mais ao
20 infracional adolescente no estado das crianças é Adolescente
21 enti enfrentam os adultos estão quando vai deixar
22 para Maior Realidade no Brasil um Respeito de
23 Armado no qual não no nosso mundo que mais
24 Temos.
25
26
27
28
29
30

letra ilegível.
sem coesão (não possui pontuação, vários erros ortográficos)



TURMA:
DATA:

REDAÇÃO

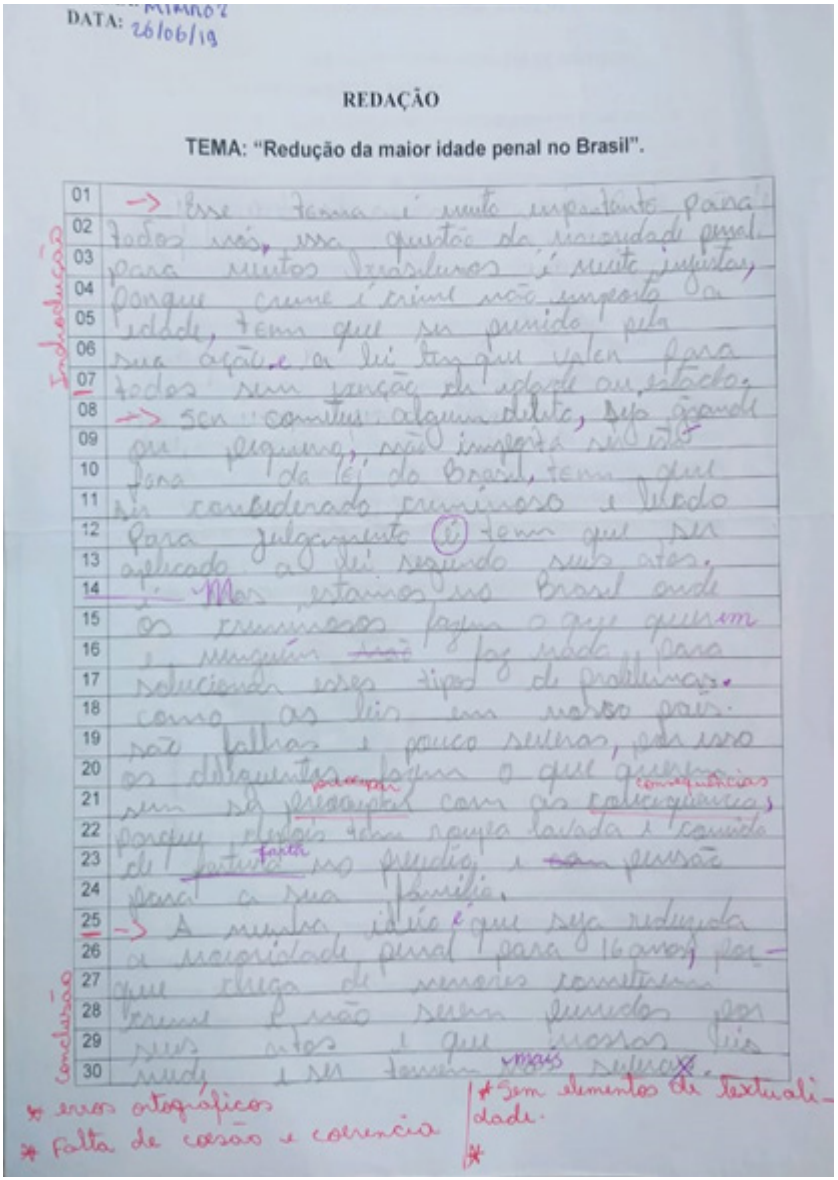
TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

respeitar margens.

Tema: redução da maior idade Penal no Brasil
isso acontecer quando o adolescente Pensar com seriedade antes
quando forem completar 18 anos e for alguma decisão
no crime Juiz ele é chamado de criminoso mas
considerado menor infrator, porque a lei não adiantou
que os jovens hoje cheguem mas vez cometer
a vergonhosas de muito jovens que estão jogado
no mundo infame.
decisivo cuidar do nosso Juventude Brasileiro
Porque dele que vamos Professores, Políticos, Presidentes
Pois nesse sociedade nessa sociedade que queremos
Deles pois muito discriminados dar curso a
Profissão Sociedade Pois cara que da Pode.
resolver e melhorar mas prefere vão
Contra brancos e negro e Além disso tem o
racismo que Prejudica muito as Classe baixo
Então isso Tem que melhore atualmente
de nossos Estudantes Temos que Lutar Pelo nossa
sociedade Pois nesse Pense não é só completou
18 anos e já pensem claro do mundo cuido
mais vai importar com os Pensar esse era
maior idade Penal no Brasil.

Texto sem coesão; mal uso de conjugações verbais, erros ortográficos, parágrafos mal desenvolvidos e incoerentes.

M2MP03



DATA: 26/06/19

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

Introdução

→ Esse tema é muito importante para todos nós, essa questão da maioridade penal. para muitos brasileiros é muito injusta, porque crime é crime não importa a idade, tem que ser punido pela sua ação e as leis tem que valer para todos sem função de idade ou estado.

→ Sem contar alguns delito, seja grande ou pequeno, não importa não está para da lei do Brasil, tem que ser considerado criminoso e julgado Para julgamento (é) tem que ser aplicado a lei segundo seus atos.

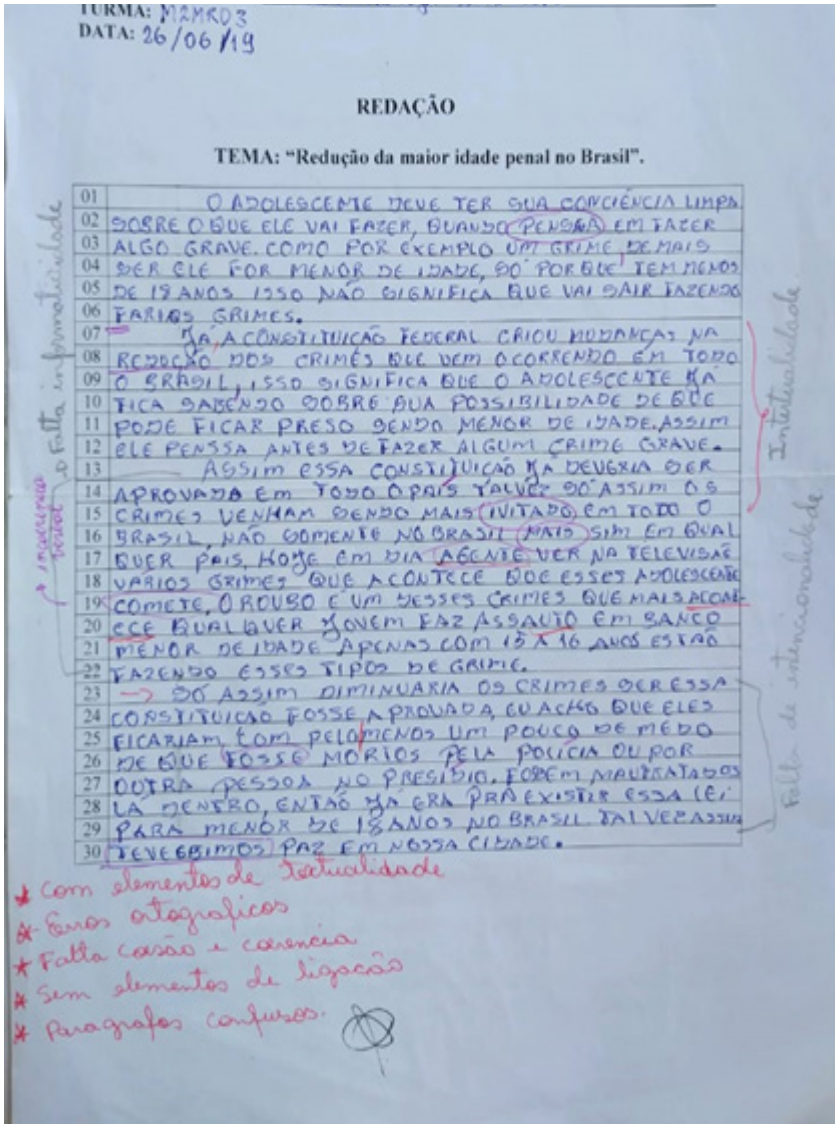
→ Mas estamos no Brasil onde os criminosos fazem o que querem e ninguém faz nada, para solucionar esse tipo de problemas. como as leis em nosso país. são falhas e pouco severas, pois isso os delinquentes fazem o que querem sem ser prejudicados com as consequências porque elesão tem noção lavada e consciência do fato isso prejudica e pensão para a sua família.

→ A minha idéia é que seja reduzida a maioridade penal para 16 anos, pois que chega de menores cometerem crime e não serem punidos por seus atos e que as leis mudem e ser tornem mais severas.

Conclusão

* erros ortográficos
* Falta de coesão e coerência

* Sem elementos de textualidade.



TURMA: M2MRD3
DATA: 26/06/19

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

O ADOLESCENTE DEVE TER SUA CONSCIÊNCIA LIMPA SOBRE O QUE ELE VAI FAZER, QUANDO PENSAR EM FAZER ALGO GRAVE. COMO POR EXEMPLO UM CRIME DE MAIS DE ELE FOR MENOR DE IDADE, SÓ POR QUE TEM MENOS DE 18 ANOS ISSO NÃO SIGNIFICA QUE VAI SAIR FAZENDO VÁRIOS CRIMES.

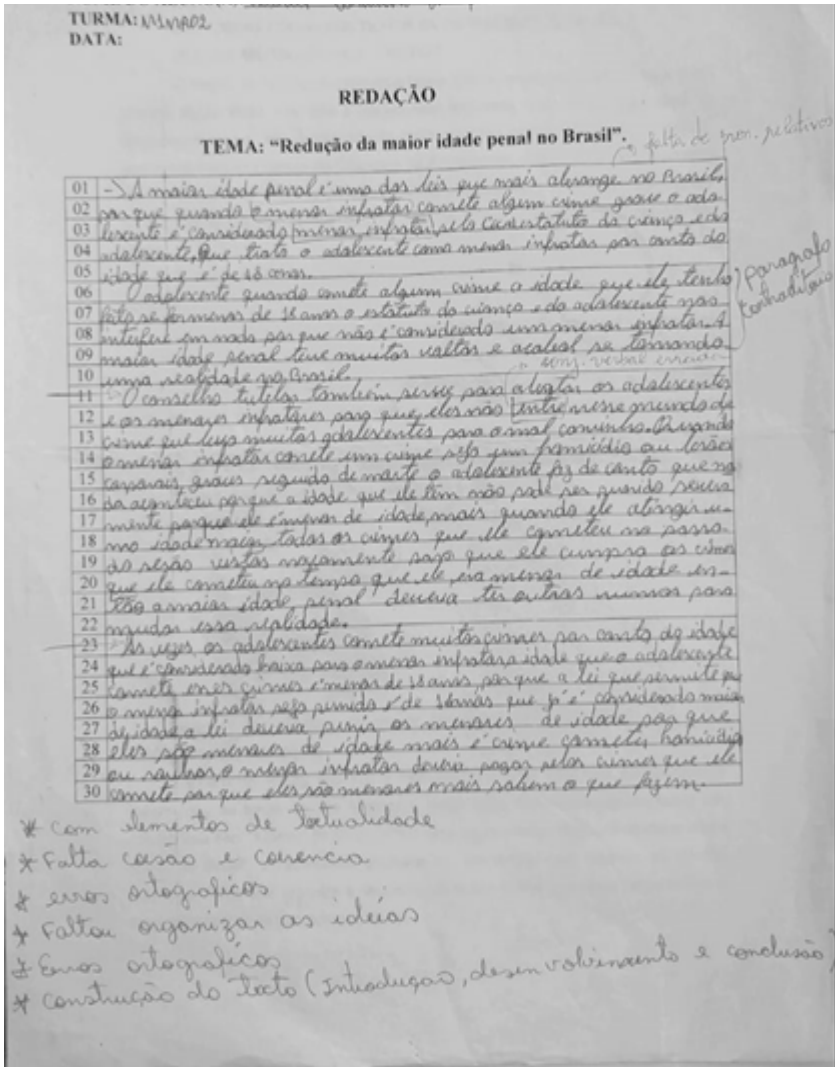
HÁ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL CRIOU MUDANÇAS NA REDUÇÃO DOS CRIMES QUE VEM OCORRENDO EM TODO O BRASIL, ISSO SIGNIFICA QUE O ADOLESCENTE FICA SABENDO SOBRE SUA POSSIBILIDADE DE QUE POSSE FICAR PRESO SENDO MENOR DE IDADE. ASSIM ELE PENSSA ANTES DE FAZER ALGUM CRIME GRAVE.

ASSIM ESSA CONSTITUIÇÃO HÁ DEVERIA SER APROVADA EM TODO O PAÍS TALVEZ SÓ ASSIM OS CRIMES VENHAM SENDO MAIS EVITADO EM TODO O BRASIL, NÃO SOMENTE NO BRASIL MAIS SIM EM QUAL QUER PAÍS, HOJE EM DIA ACONTECE VER NA TELEVISÃO VÁRIOS CRIMES QUE ACONTECE QUE ESSES ADOLESCENTE COMETE. O ROUBO É UM DESSES CRIMES QUE MAIS ACONTECE QUALQUER JOVEM FAZ ASSALTO EM BANCO MENOR DE IDADE APENAS COM 15 A 16 ANOS ESTÃO FAZENDO ESSES TIPOS DE CRIME.

→ SÓ ASSIM DIMINUARIA OS CRIMES SE ESSA CONSTITUIÇÃO FOSSE APROVADA, EU ACHO QUE ELES FICARIAM COM PELO MENOS UM POUCO DE MEDO DE QUE FOSSE MORTOS PELA POLÍCIA OU POR OUTRA PESSOA NO PRESÍDIO. FOREM MALTRATADOS LÁ DENTRO, ENTÃO HÁ ERA PRÁ EXISTIR ESSA LEI PARA MENOR DE 18 ANOS NO BRASIL TALVEZ ASSIM TEVESSEMOS PAZ EM NOSSA CIDADE.

* Com elementos de textualidade
* Erros ortográficos
* Falta coesão e coerência
* Sem elementos de ligação
* Parágrafos confusos.

* Impulsividade total
* Falta de informação
Intencionalidade
Falta de intencionalidade



TURMA: 1A1V1902
DATA:

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

falta de pron. relativos

-> A maior idade penal é uma das leis que mais alcança no Brasil, porque quando o menor infrator comete algum crime grave o adolescente é considerado menor infrator pelo Estatuto da criança e do adolescente, que trata o adolescente como menor infrator por conta da idade que é de 18 anos.

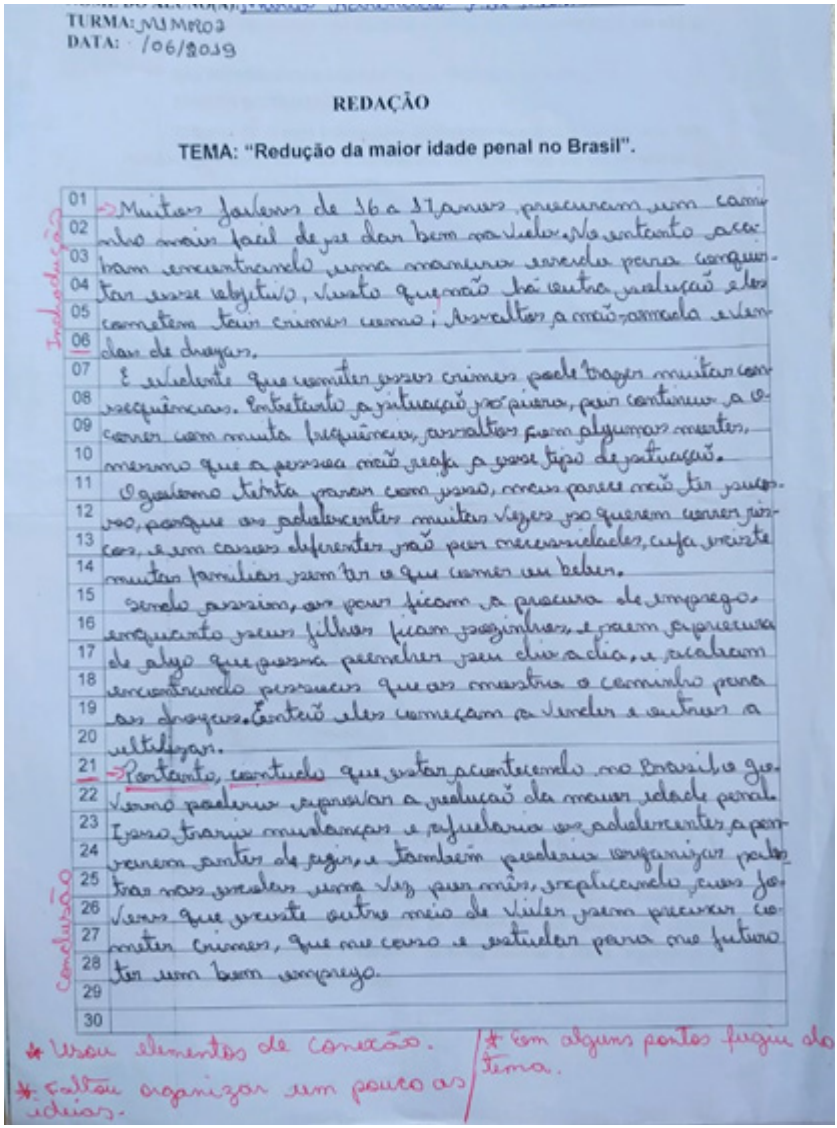
O adolescente quando comete algum crime a idade que ele tenha feita se for menos de 18 anos o estatuto da criança e do adolescente não intitule ele mais por que não é considerado um menor infrator. A maior idade penal tem muitos vários e acabou se tornando uma realidade no Brasil.

O conselho tutelar também serve para alertar os adolescentes e os menores infratores para que eles não entre mesmo quando de crime pra leys muitos adolescentes para o mal comunho. Quando o menor infrator comete um crime seja um homicídio ou lesão corporais graves seguido de morte o adolescente fez de conta que nada aconteceu porque a idade que ele tem não pode ser punido devido a menor idade porque a idade mínima de idade mais quando ele atingir uma idade maior todos os crimes que ele cometeu na passado vão ser vistos naturalmente seja que ele cumpra as leis que ele cometeu na época que ele era menor de idade assim isso a maior idade penal deveria ter outras normas para mudar essa realidade.

As vezes os adolescentes comete muitos crimes por conta da idade que é considerado baixa para o menor infrator a idade que o adolescente comete esses crimes é menor de 18 anos, porque a lei que permite que o menor infrator seja punido é de 18 anos que já é considerado maior de idade a lei deveria punir os menores de idade pois que eles são menores de idade mais é crime cometer homicídio ou roubos, o menor infrator deveria pagar pelos crimes que ele comete porque eles são menores mais sabem o que fazem.

parágrafo fora do padrão

* Com elementos de textualidade
* Falta coesão e coerência
* erros ortográficos
* Faltou organizar as ideias
* Erros ortográficos
* Construção do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)



TURMA: NUMERO3
DATA: /06/2019

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

Introdução

Muitos jovens de 16 a 17 anos procuram um caminho mais fácil de ser bem na vida. No entanto acabam encontrando uma maneira errada para conquistar esse objetivo, visto que não há outra solução e eles cometem tais crimes como: Assaltar a mão-armada e vender drogas.

É evidente que cometer esses crimes pode trazer muitas consequências. Entretanto a situação vai piorar, pois continuar a ocorrer com muita frequência, assaltos e algumas mortes, mesmo que a pessoa não goste de esse tipo de situação.

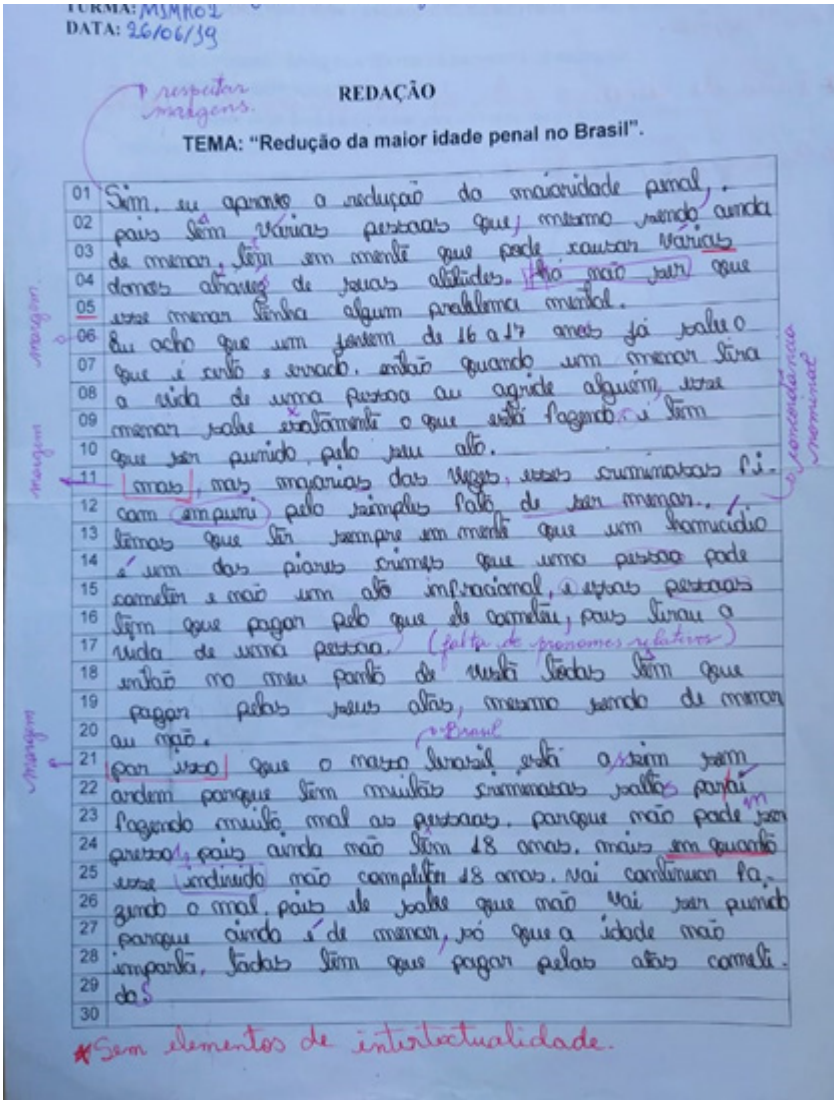
O governo tenta parar com isso, criou penas mais fortes, porque os adolescentes muitas vezes vão querem correr risco, e um casais diferentes não por necessidades, cuja existe muitas famílias sem ter o que comer ou beber.

Sendo assim, os pais ficam a procura de emprego, enquanto seus filhos ficam sozinhos, e para sobrevivência de algo que possa prender seu dia a dia, e acabam encontrando pessoas que os mostra o caminho para as drogas. Então eles começam a vender e outros a utilizar.

Conclusão

Portanto, concluo que estar acontecendo no Brasil o governo poderia suprimir a redução da maior idade penal. Isso traria mudanças e aglomeração os adolescentes a permanecer sentir de fora, e também poderia organizar pelo fato nos prender uma vez que não, reduzindo seus jovens que viste outro meio de viver para prevenir cometer crimes, que no caso é estudar para um futuro ter um bom emprego.

* Usou elementos de conexão.
* Faltou organizar um pouco as ideias.
* Em alguns pontos fugiu do tema.



TURMA: M1MR02
DATA: 26/06/19

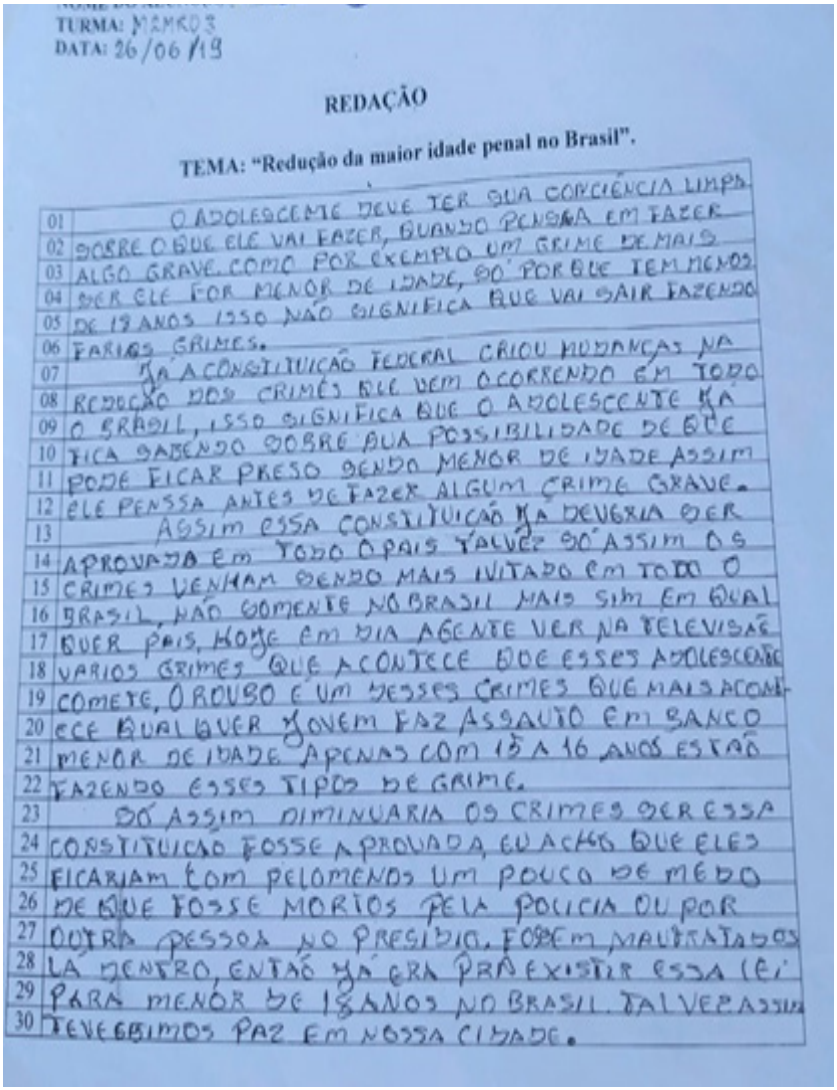
respeitar margens.

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

Sim, eu apoio a redução da maioridade penal, pois têm várias pessoas que, mesmo sendo ainda de menor, têm em mente que pode roubar várias demais coisas de suas atitudes. Não mão sei que esse menor tenha algum problema mental.
Eu acho que um jovem de 16 a 17 anos já sabe o que é certo e errado. então quando um menor tira a vida de uma pessoa ou agride alguém, esse menor sabe exatamente o que está fazendo. e têm que ser punido pelo seu ato.
mas, mas maioria das vezes, esses criminosos fi. com impunidade pelo simples fato de ser menor.
temos que ter sempre em mente que um homicídio é um dos piores crimes que uma pessoa pode cometer e não um ato infracional, e essas pessoas têm que pagar pelo que ele cometeu, pois tirou a vida de uma pessoa. (falta de pronomes relativos)
então no meu ponto de vista todos têm que pagar pelos seus atos, mesmo sendo de menor ou não.
por isso que o nosso Brasil está assim sem ordem porque têm muitos criminosos soltos por aí fazendo muito mal as pessoas. porque não pode ser preso, pois ainda não têm 18 anos. mais em quando esse indivíduo não completou 18 anos. vai continuar fazendo o mal. pois ele sabe que não vai ser punido porque ainda é de menor, só que a idade não importa, todos têm que pagar pelos atos cometidos.

*Sem elementos de intertextualidade.



TURMA: 2AMR03
DATA: 26/06/19

REDAÇÃO

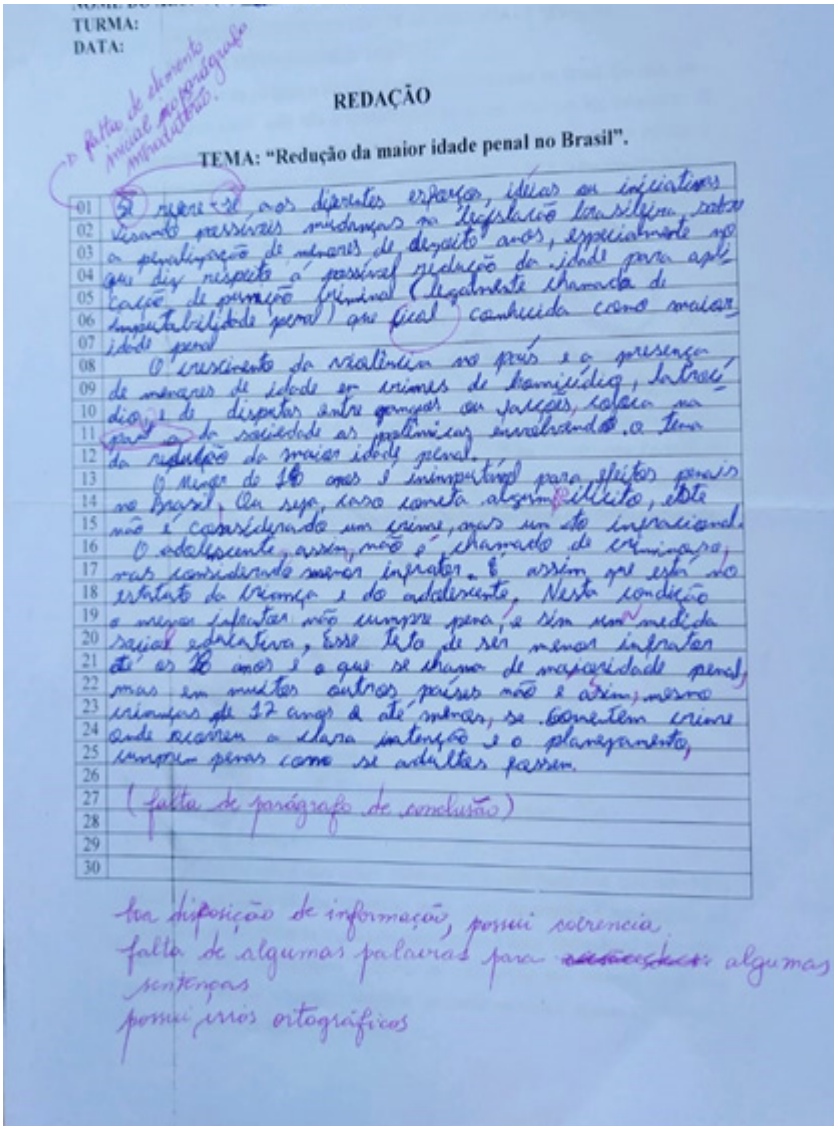
TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

O ADOLESCENTE DEVE TER SUA CONSCIÊNCIA LIMPA SOBRE O QUE ELE VAI FAZER, QUANDO PENSA EM FAZER ALGO GRAVE, COMO POR EXEMPLO UM CRIME DE MAIS DE ELE FOR MENOR DE IDADE, SÓ POR QUE TEM MENOS DE 18 ANOS ISSO NÃO SIGNIFICA QUE VAI SAIR FAZENDO FARTOS CRIMES.

NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL CRIOU MUDANÇAS NA REDUÇÃO DOS CRIMES ELE VEM OCORRENDO EM TODO O BRASIL, ISSO SIGNIFICA QUE O ADOLESCENTE FICA SABENDO SOBRE SUA POSSIBILIDADE DE QUE PODE FICAR PRESO SENDO MENOR DE IDADE ASSIM ELE PENSA ANTES DE FAZER ALGUM CRIME GRAVE.

ASSIM ESSA CONSTITUIÇÃO JÁ DEVERIA SER APROVADA EM TODO O PAIS TALVEZ SÓ ASSIM OS CRIMES VENHAM SENDO MAIS INIBIDO EM TODO O BRASIL, NÃO SOMENTE NO BRASIL MAIS SIM EM QUAL QUER PAIS, HOJE EM DIA AGENTE VER NA TELEVISÃO VARIOS CRIMES QUE ACONTECE QUE ESSES ADOLESCENTE COMETE, O ROUBO E UM DESSES CRIMES QUE MAIS ACONTECE QUALQUER JOVEM FAZ ASSALTO EM BANCO MENOR DE IDADE APENAS COM 15 A 16 ANOS ESTÃO FAZENDO ESSES TIPOS DE CRIME.

SÓ ASSIM DIMINUARIA OS CRIMES SER ESSA CONSTITUIÇÃO FOSSE APROVADA, EU ACHO QUE ELES FICARIAM COM PELOMENOS UM POUCO DE MEDO DE QUE FOSSE MORTOS PELA POLICIA OU POR OUTRA PESSOA NO PRESIDIO, FOSSEM MALTRATADOS LÁ DENTRO, ENTÃO JÁ ERA PRA EXISTIR ESSA LEI PARA MENOR DE 18 ANOS NO BRASIL. TALVEZ ASSIM TEVESSEMOS PAZ EM NOSSA CIDADE.



TURMA:
DATA:

falta de elemento inicial na produção infantil.

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

Surgem-se aos diversos debates, ideias ou iniciativas visando possíveis mudanças no legislativo brasileiro, sobre a privatização de menores de dezoito anos, especialmente no que diz respeito à possível redução da idade para aplicação de punição criminal (legalmente chamada de inimputabilidade penal) que ficou conhecida como maior idade penal.

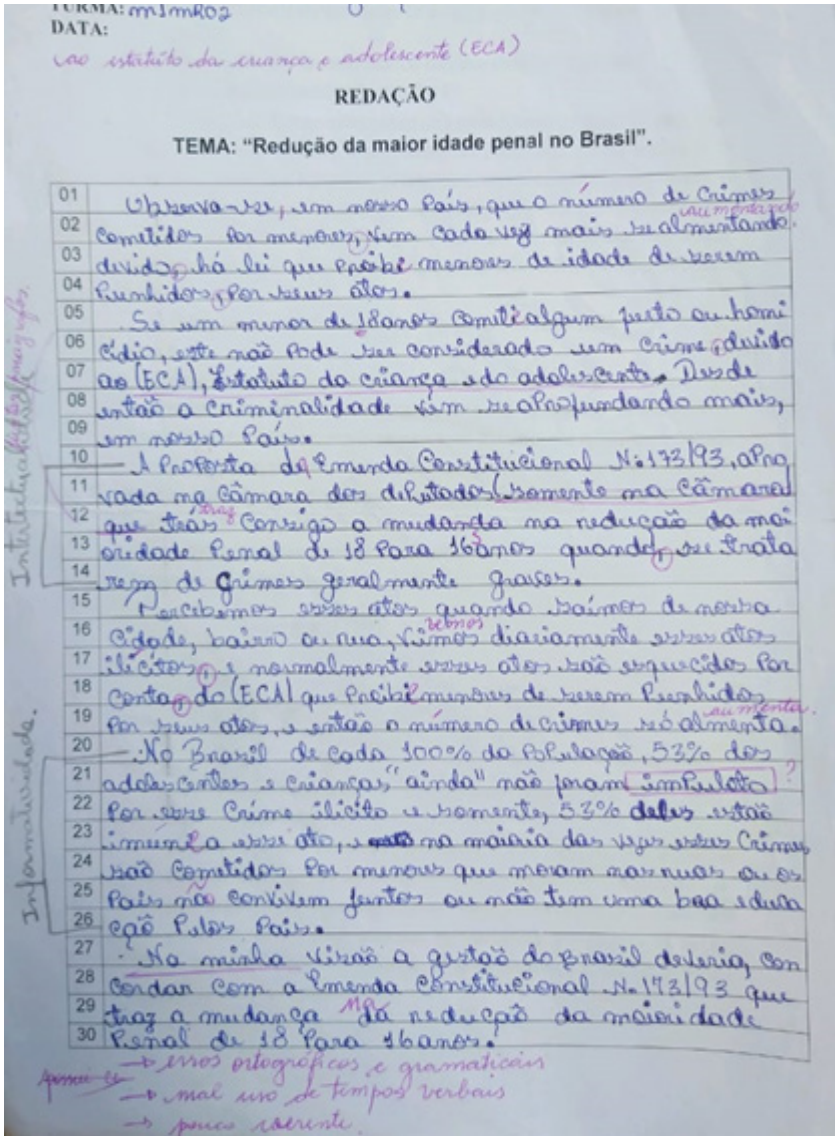
O crescente da violência no país e a presença de menores de idade em crimes de homicídio, latrocínio e tráfico de drogas, entre gangues ou facções, coloca na pauta da sociedade as polêmicas envolvendo o tema da redução da maior idade penal.

O Menor de 18 anos é inimputável para efeitos penais no Brasil. Ou seja, caso cometa algum delito, este não é considerado um crime, mas um ato infracional.

O adolescente, assim, não é chamado de criminoso, mas considerado menor infrator. É assim que estão no estatuto da criança e do adolescente. Nesta condição o menor infrator não cumpre pena, e sim uma medida sócio educativa. Esse fato de ser menor infrator até os 18 anos é o que se chama de maioridade penal, mas em muitos outros países não é assim, mesmo crianças de 12 anos à até menos, se cometem crime onde ficarem a clara intenção e o planejamento, cumprem penas como se adultos fossem.

(falta de parágrafo de conclusão)

boa disposição de informação, possui coerência
falta de algumas palavras para ~~exercício~~ algumas sentenças
possui erros ortográficos



TURMA: m1mR02
DATA:

ao estatuto da criança e adolescente (ECA)

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

Observa-se, em nosso País, que o número de Crimes cometidos por menores, vem cada vez mais se alimentando. aumentando

devido, há lei que proíbe menores de idade de serem punidos por seus atos.

Se um menor de 18anos comete algum furto ou homicídio, este não pode ser considerado um Crime devido ao (ECA), Estatuto da Criança e do adolescente. Desde então a criminalidade vem se aprofundando mais, em nosso País.

A Proposta da Emenda Constitucional N.: 171/93, aprovada na Câmara dos deputados somente na Câmara, que trás consigo a mudança na redução da maioridade Penal de 18 para 16anos quando se trata de Crimes geralmente graves.

Percebemos vários atos quando saímos de nossa cidade, bairro ou rua, vemos diariamente vários atos ilícitos e normalmente vários atos não esquecidos por conta do (ECA) que proíbe menores de serem punidos por seus atos, e então o número de Crimes só alimenta. aumenta

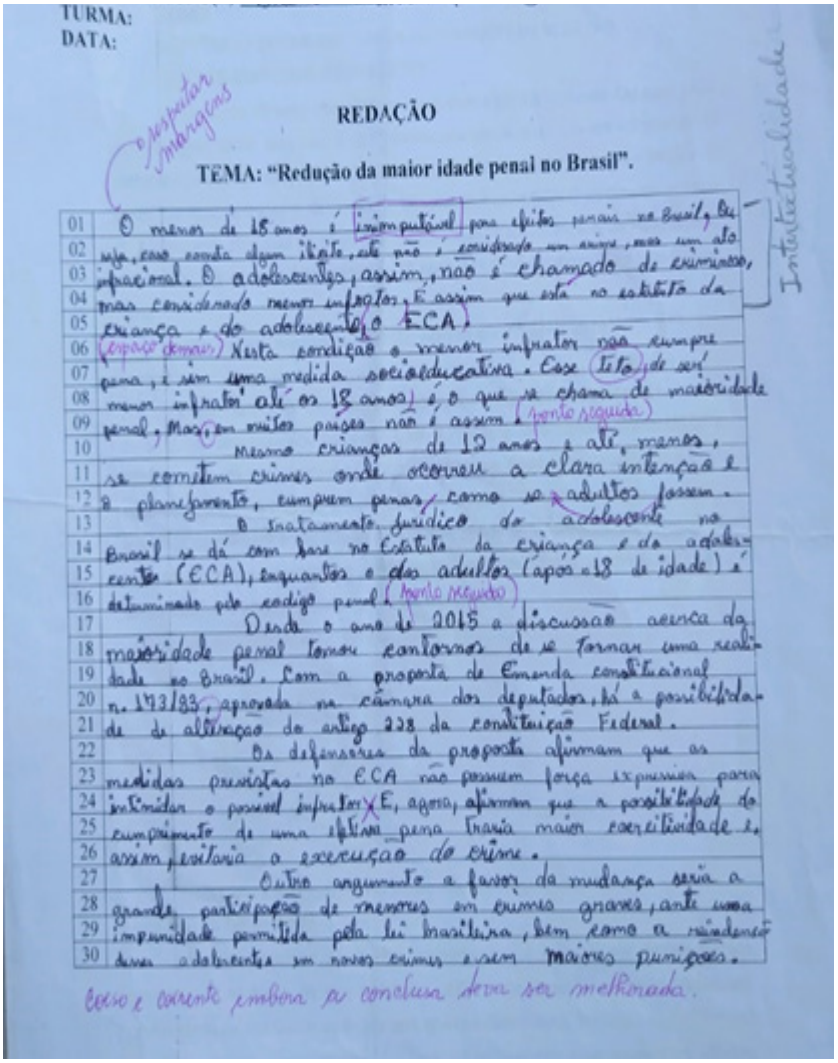
No Brasil de cada 100% da População, 53% dos adolescentes e crianças, "ainda" não foram imputado? por seus Crime ilícito e somente, 53% deles estão imune a seus atos, e não na maioria das vezes seus Crimes não cometidos por menores que moram com seus Pais ou os Pais não convivem juntos ou não tem uma boa educação Pelos Pais.

Na minha visão a gestão do Brasil deveria, concordar com a Emenda Constitucional N.: 171/93 que traz a mudança na redução da maioridade Penal de 18 para 16anos.

→ erros ortográficos e gramaticais
→ mal uso de tempos verbais
→ pouco coerente

Introdução/Tese/Argumentos

Conclusão/Proposta de intervenção



TURMA:
DATA:

respeitar margens

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

Intertextualidade

O menor de 18 anos é inimputável para efeitos penais no Brasil, ou seja, caso cometa algum ilícito, ele não é considerado um crime, mas um ato infracional. O adolescente, assim, não é chamado de criminoso, mas considerado menor infrator. É assim que está no estatuto da criança e do adolescente, o ECA.

(espaço demais) Nesta condição o menor infrator não cumpre pena, e sim uma medida socioeducativa. Esse fato de ser menor infrator até os 18 anos é o que se chama de maioridade penal. Mas, em muitos países não é assim. (ponto errado)

Mesmo crianças de 12 anos e até menos, se cometem crimes onde ocorreu a clara intenção e o planejamento, cumprem penas como se adultos fossem.

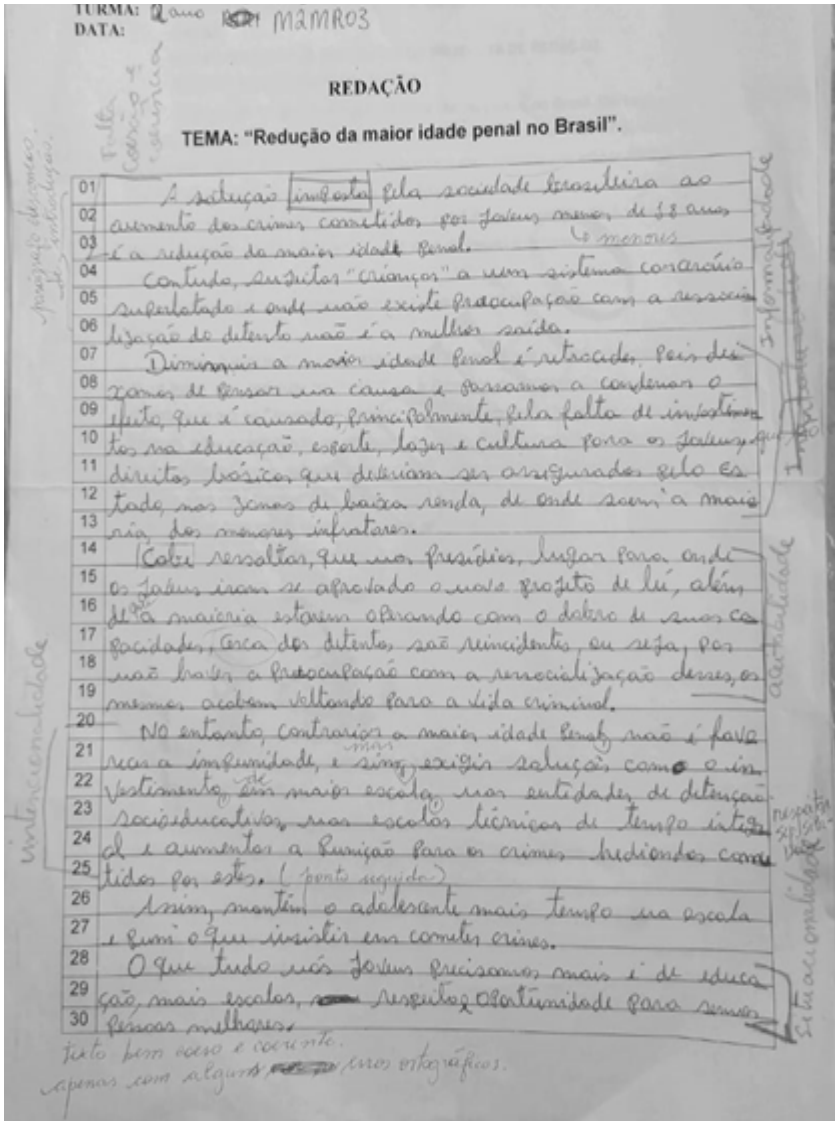
O tratamento jurídico do adolescente no Brasil se dá com base no Estatuto da criança e do adolescente (ECA), enquanto o dos adultos (após os 18 de idade) é determinado pelo código penal. (ponto mesmo)

Desde o ano de 2015 a discussão acerca da maioridade penal tomou contornos de se tornar uma realidade no Brasil. Com a proposta de Emenda constitucional n. 171/93, aprovada na câmara dos deputados, há a possibilidade de alteração do artigo 228 da constituição Federal.

Os defensores da proposta afirmam que as medidas previstas no ECA não possuem força expressiva para intimidar o possível infrator. E, agora, afirmam que a possibilidade do cumprimento de uma pena mais severa traria maior coercitividade e, assim, evitaria a execução do crime.

Outro argumento a favor da mudança seria a grande participação de menores em crimes graves, ante uma impunidade permitida pela lei brasileira, bem como a reincidência desses adolescentes em novos crimes e com maiores punições.

Texto coerente embora a conclusão deva ser melhorada.



TURMA: 2ano M2MR03
DATA:

REDAÇÃO

TEMA: "Redução da maior idade penal no Brasil".

A solução imposta pela sociedade brasileira ao aumento dos crimes cometidos por jovens menos de 18 anos é a redução da maior idade Penal. de menores

Contudo, enviá-los "crianças" a um sistema carcerário superlotado e onde não existe preocupação com a ressocialização de detento não é a melhor saída.

Diminuir a maior idade Penal é retroceder. Pois devemos buscar uma causa e procurarmos a combater o efeito, que é causado, principalmente, pela falta de investimentos na educação, esporte, lazer e cultura para os jovens, que direitos básicos, que deveriam ser assegurados pelo estado, nas zonas de baixa renda, de onde sairá a maioria dos menores infratores.

Cabe ressaltar, que nos presídios, lugar para onde os jovens iram se aprofundar o mais profundo de lá, além de a maioria estarem ociando com o dobro de suas capacidades, cerca dos detentos, são reincidentes, ou seja, por não haver a preocupação com a ressocialização desses, os mesmos acabam voltando para a vida criminal.

No entanto, contrário a maior idade Penal não é favorável a impunidade, e sim, exigir soluções como o investimento em maior escala, nas entidades de detenção socioeducativas, nas escolas técnicas de Tempo integral e aumentar a Punição para os crimes hediondos cometidos por estes. (ponto seguido)

Assim, mantém o adolescente mais tempo na escola e pune o que insistir em cometer crimes.

O que todos nós Jovens precisamos mais é de educação, mais escolas, ~~mais~~ respeito e Oportunidade para sermos Pessoas melhores.

Texto bem escrito e coerente.
Apenas com alguns ~~erros~~ erros ortográficos.



Currículos dos autores



Colaboraram nesta obra

Andréa Pimentel Pantoja

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: andreapantoja3131@gmail.com

Benedita Maria do Socorro Campos de Souza

Doutora em Linguística (UFC), Professora da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professora do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.
E-mail: bmscampos@ufpa.br

Benedito Junior Rocha Pantoja

Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: bneditopantojar78@gmail.com

Célia Fiel Américo

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA) e em Pedagogia (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Cametá.
E-mail: celiafiel99@gmail.com

Doriedson do Socorro Rodrigues

Doutor em Educação (UFPA), Professor da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professor dos Programas de Pós-Graduação: PPGEDUC/UFPA; PPEB/UFPA; EDUCANORTE-Doutorado em Rede (Educa-

ção). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). Professor do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.
E-mail: doriedson@ufpa.br

Edivaldo Trindade Marques

Professor da Rede Pública Municipal de Cametá. Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: edivaldotrindade10@gmail.com

Enilda Sousa Pires

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: enildapires10@gmail.com

Ivone dos Santos Veloso

Doutora em Estudos Literários (UFPA), Professora da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professora do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.
E-mail: ivonevel@ufpa.br

Ivonilza Teles Guimarães

Graduada em Educação Física (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: ivonilzateles@outlook.com

José Orlando Ferreira de Miranda Junior

Mestre em Educação e Cultura (UFPA), Professor da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Vice-Coordenador do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.
E-mail: jorlando@ymail.com

Luís de Nazaré Viana Valente

Mestre em Letras (UFPA). Professor da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professor do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.
E-mail: luisvalenteufpa@gmail.com

Maria José Carneiro Pantoja

Graduada em Pedagogia (UFPA) e em Serviço Social (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Assistente social da Prelazia de Cametá. Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA).
E-mail: mariapantoja44@yahoo.com.br

Mariléia Viana dos Santos

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: marileia1989@hotmail.com

Paula Camila Marques do Carmo

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: paulacamila.marques@gmail.com

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Doutora em Linguística (UFC), Professora da Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA. Professora do Curso de Mestrado em Educação e Cultura (UFPA). Coordenadora e Professora do Curso de Especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica.
E-mail: raqmaria@ufpa.br

Vinicius da Silva Pinto

Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UFPA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: vinicius.silv997@gmail.com

Wilson da Silva Rezende

Graduado em Pedagogia e Geografia. Especialista em Gestão Hídrica e Ambiental. Professor de Geografia da Rede Pública Municipal de Ensino de Maracanã (PA). Técnico em Educação da Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Kennedy de Maracanã (PA). Especialista em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica (Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA). E-mail: willrezende77@gmail.com



Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica

Volume 1

"Com esta publicação, esperamos propiciar novos olhares e novas reflexões sobre múltiplas perspectivas de trabalho com as práticas de letramento, contribuindo, de igual maneira, para a revisão de conceitos, procedimentos didático-pedagógicos, bem como a ampliação de conhecimentos sobre as teorias contemporâneas e sua aplicação ao ensino da Língua Portuguesa, no que tange à leitura, à recepção, à avaliação e à produção de textos (orais e escritos)."

Campus Universitário do Tocantins/Cametá
UFPA

CURSO DE Letras
Faculdade de Linguagem
Língua Portuguesa
CUNTINS/Cametá-UFPA

ISBN 658814008-8