

ANAIS

V Seminário Nacional do Ensino Médio



*A escola que persiste:
Desafios pela inclusão, diversidade e qualidade
do ensino na escola pública em tempo de crise*

REALIZAÇÃO

Contexto
Instituto de Desenvolvimento Educacional
UERN CNPq



Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte

UFERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

APOIO



CAPES



CNPq



Propeg



Programa de Pós-Graduação em Ensino
UERN / UFRSA / FERN



Programa de Pós-Graduação em Educação



PIBID



FE



EIVE



Coletivo



UNDIME RN



PROFEPT

**A ESCOLA QUE PERSISTE: DESAFIOS PELA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E QUALIDADE DO
ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO DE CRISE**

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos

Maria Kélia da Silva

Francisca Natália da Silva

Maria de Fátima da Silva Melo

SENACEM/ENACEI - A ESCOLA QUE PERSISTE: DESAFIOS PELA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO DE CRISE

© V Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade.
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (associação UERN, UFERSA, IFRN)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

APOIOS

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/UERN)
Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE - UERN/FE)
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)
Publique coletivo (promotora de eventos acadêmicos)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade
(11, 12, 13.: abril: 2018: Mossoró - RN)

Anais do Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade: A Escola que Persiste: Desafios pela Inclusão, Diversidade e Qualidade do Ensino na Escola Pública em Tempo de Crise – 11 a 13 de abril de 2018, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Francisca Natália da Silva, Maria de Fátima da Silva Melo, Mossoró: UERN, 2018.

1. Ensino Médio 2. Escola Pública 3. Inclusão 4. Diversidade 5. Qualidade de ensino.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

ISSN: 2447-0783

COORDENAÇÃO GERAL

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Maria Goretti da Silva (DIREC Mossoró)
Maria Kélia da Silva (UERN)
Lavínia Maria Silva Queiroz (UERN)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Albino Oliveira Nunes (IFRN)	Márcia Betânia de Oliveira (UERN)
Anaylla da Silva Lemos (UERN)	Maria Auxiliadora Alves Costa (UERN)
Brena Kesia Costa Pereira (UERN)	Maria de Fátima da Silva Melo (UERN)
Erivelton Nunes de Almeida (UERN)	Maria de Fátima Lopes da Silva (UERN)
Edilene da Silva Oliveira (UERN)	Maria Kelia da Silva (UERN)
Eliel Moraes da Silva (UERN)	Maria Goretti da Silva (DIREC Mossoró)
Francisca Natalia da Silva (UERN)	Maquézia Emilia de Moraes (UERN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)	Mayara Viviane Silva de Sousa (UERN)
Francisco José Balduino da Silva (UERN)	Suzana Paula de Oliveira Pereira (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)	Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Lavínia Maria Silva Queiroz (UERN)	

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Albino Oliveira Nunes (IFRN)	Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa Carneiro (UEPB)
Profa. Dra. Betania Leite Ramalho (UFRN)	Profa. Dra. Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Profa. Dra. Cibele Naidhig de Sousa (UFERSA)	Profa. Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza (UEPB)
Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)	Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL)	Profa. Dra. Márcia Maria Alves de Assis (UERN)
Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC)	Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (UFERSA)
Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)	Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Prof. Dr. Francisco Milton Mendes Neto (UFERSA)	Prof. Dr. Marcelo Nunes Coelho (IFRN)
Profa. Dr. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (UERN)	Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (UFERSA)
Profa. Dra. Francisca Vilani de Souza (SEEC)	Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araujo (UEPB)
Profa. Dra. Geovania da Silva Toscano (UFPB)	Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL)
Prof. Dr. Gianni Mendes Ribeiro (UERN)	Prof. Dr. Rommel Wladimir de Lima (UERN)
Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho Martins (UERN)	Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN)	Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (UFAL)
Profa. Dra. Janote Pires Marques (IFMA)	Profa. Dra. Sandra Maria Araújo Dias (UFPB)
Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)	Profa. Dra. Silvia Maria Costa Barbosa (UERN)
Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)	Profa. Dra. Simone Maria da Rocha (UFERSA)
Prof. Dr. José Paulino Filho (IFESP)	Profa. Dra. Veronica Maria de Araújo Pontes (UERN)
Prof. Dr. Leonardo Alcântara Alves (IFRN)	Prof. Dr. Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Prof. Dra. Luciana Medeiros Bertini (IFRN)	

**Leitura e escrita no espaço escolar:
responsabilidade da escola**

12

SUMÁRIO

1. A produção de textos no ensino médio: para além das aulas de Língua Portuguesa
Ananias Agostinho da Silva
2. Análise de sequências didáticas no ensino médio com foco na prática de linguagem da leitura
Adeilton de Paiva, José Gevílido Viana
3. Como os alunos de ensino médio compreendem as determinações de escrita estabelecidas para a redação do ENEM
Juliana de Araújo de Melo
4. Dificuldades de aprendizagem dos estudantes de escolas do RN na redação do ENEM 2015
Sandra Cristina Bezerra de Barros, Isauro Beltran Núñez
5. Ensinar e aprender a escrever: Desafios e perspectivas da produção textual na escola hoje
Micharlane de Oliveira Dutra, Adriana Oliveira Dutra, Joecilma Ferreira Dantas de Oliveira
6. O desafio da leitura na sala de aula
Luciana Maia Lopes
7. O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade certa (PNAIC): uma política pública de alfabetização
Edilene da Silva Oliveira, Ivonaldo Neres Leite
8. O discurso do professor de matemática acerca das práticas leitoras
Franceliza Monteiro da Silva Dantas

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO: para além das aulas de Língua Portuguesa

Ananias Agostinho da Silva¹

RESUMO: Muito se tem pesquisado nas escolas brasileiras sobre o trabalho com a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Alguns resultados já foram apontados e alguns caminhos redirecionados. Entretanto, a atividade de produção de textos permeia, no universo da escola, não apenas a disciplina de Língua Portuguesa. Também noutras disciplinas, especialmente no Ensino Médio, os alunos são convidados a produzir textos, com finalidades as mais diversas. É sobre a produção de textos além das aulas de Língua Portuguesa que trata este artigo. Especificamente, identifica os tipos de textos (entenda-se, os gêneros de texto) produzidos em disciplinas do Ensino Médio, analisa propostas de produção de textos sugeridas aos alunos e, finalmente, o tratamento dado pelos professores de diversas disciplinas aos textos produzidos pelos alunos. O trabalho fundamenta-se em pressupostos teóricos da Linguística do Texto e em uma concepção interacionista de linguagem, conforme proposta pelo Círculo de Bakhtin. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da região Oeste, do Estado do Rio Grande do Norte. Os dados foram coletados a partir da observação de aulas e de registro em diários de campo. A análise evidenciou que atividades de produção de textos são desenvolvidas essencialmente em disciplinas das Ciências Humanas (principalmente História, Artes e Sociologia), sendo praticamente inexistentes em disciplinas de Ciências Exatas (Física e Matemática). Os textos produzidos pelos alunos correspondem aos gêneros resumo, redação escolar (ou dissertação), resenha (crítica), relatório e trabalho escolar (imitação de trabalho acadêmico). As atividades de produção de textos são retiradas dos livros didáticos de cada disciplina ou propostas individualmente pelos professores em função de algum acontecimento (excursão, por exemplo). Os professores fazem correção dos textos, atentando para aspectos linguísticos, ortográficos e gramaticais. Algumas vezes, atribuem notas aos alunos, considerando esses critérios de correção. Na maioria dos textos, aspectos textuais e discursivos não são considerados nas correções realizadas pelos professores.

Palavras-chave: Produção de textos. Ensino Médio. Disciplinas. Atividades.

INTRODUÇÃO

A produção de textos tem se constituído como um dos principais eixos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, ao lado do ensino de leitura e da análise linguística. Especialmente com os avanços possibilitados pelos estudos contemporâneos em Linguística, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sofrido redirecionamentos significativos: de um ensino centrado apenas nos aspectos formais e estruturais da língua para um ensino voltado para a construção dos sentidos dos textos. A frase deu

¹ Doutor em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UERN). Professor do Departamento de Ciências Humanas (DCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Unidade de Pau dos Ferros, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br.

espaço para o texto como unidade de ensino e para o gênero de texto como objeto de ensino e de aprendizagem. Estudar a língua passou a ser estudar o texto realizado em um gênero, uma vez que é somente no texto que a língua se realiza de fato. Essa mudança de postura em relação ao ensino da língua decorre de uma nova compreensão da linguagem, entendida como um lugar de interação, de interlocução humana, segundo a qual não se pode separar a língua de seu uso social em contextos específicos de comunicação.

Apesar de bem colocado este novo quadro, algumas questões ainda carecem de ser discutidas. Por exemplo, o trabalho com o texto se desenvolve não apenas nas disciplinas de línguas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola, no contexto da Educação Básica brasileira), mas também noutros componentes curriculares, especialmente no Ensino Médio, os alunos são convidados a produzir textos, com finalidades as mais diversas. Isso porque a produção de textos integra todas as nossas atividades culturais e sociais. Não se deve aprender a produzir textos apenas para atender aos objetivos de uma disciplina do currículo escolar, mas, sobretudo, para poder interagir nas diversas situações e práticas do cotidiano. Assim sendo, não se deve pensar a prática de produção de textos como uma atividade somente da disciplina de Língua Portuguesa, como uma responsabilidade exclusiva do professor dessa área. Antes, deve ser compromisso e responsabilidade da escola como um todo a formação de sujeitos produtores de textos, em seus diversos gêneros.

Orientando-se por esses pressupostos, é sobre a produção de textos além das aulas de Língua Portuguesa que trata este artigo. De maneira específica, pretendemos identificar os gêneros de textos produzidos (e a frequência de produção) em disciplinas do Ensino Médio do currículo escolar brasileiro, analisar propostas de produção de textos sugeridas aos alunos pelos professores dessas disciplinas e, finalmente, refletir acerca do tratamento dado pelos professores de diversas disciplinas do Ensino Médio aos textos produzidos pelos alunos. Interessa-nos, pois, compreender como se efetiva o trabalho com a produção textual nas disciplinas do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. Para tanto, selecionamos como universo de realização dessa pesquisa três escolas públicas da região Oeste, do estado do Rio Grande do Norte. Os dados foram coletados a partir da observação de aulas e do registro em diários de campo. Teoricamente, o trabalho fundamenta-se em pressupostos teóricos desenvolvidos pela Linguística do Texto (basicamente nas noções de texto, gênero de texto e tipo textual) e em uma concepção interacionista de linguagem, conforme proposta pelo Círculo de Bakhtin.

OS GÊNEROS DE TEXTO

Os gêneros de texto integram nossas atividades cotidianas. Todas as atividades que desempenhamos no nosso dia-a-dia são ordenadas e estabilizadas a partir de um determinado gênero de texto. Os gêneros são formas de ação social incontornáveis em qualquer situação de comunicação. É apenas por meio dos gêneros que conseguimos nos comunicar com os outros e realizar ações sociais. Desde as práticas mais simples, como a conversação do cotidiano de uma família, até atividades mais complexas, como redigir uma carta de demissão de emprego, por exemplo, sempre um gênero de texto estará na base de organização. Assim, conforme são variadas e diversas as nossas atividades e suas possibilidades de realização, também o são os gêneros de texto. Na

verdade, os gêneros de texto surgem como que emparelhados às nossas necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas. Essa relação pode ser facilmente percebida se considerarmos a quantidade de gêneros de texto hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCHESCHI, 2008). Os gêneros de texto são construtos históricos relevantes e profundamente ligados às nossas práticas e atividades culturais e sociais.

Entretanto, ainda que apresentem um grande poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto comunicativo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa (MARCHESCHI, 2008). Pelo contrário, os gêneros de textos são eventos dinâmicos, flexíveis e plásticos. Isso significa que eles podem sofrer modificações conforme passa o tempo, ou seja, podem aparecer, desaparecer ou até mesmo reaparecer com outro entorno e com outras funções, diferenciando-se de acordo com a cultura, o lugar e o próprio tempo. Nesse sentido, quando surge um novo gênero não se trata de uma inovação em absoluto, como se fosse uma criação sem ancoragem noutros gêneros de textos já existentes. Seguramente, o avanço tecnológico possibilita o surgimento de formas inovadoras, de novos gêneros de texto, mas nunca são absolutamente novos, porque sempre tomam por fundamento outros gêneros. Esse caráter metamórfico dos gêneros de texto foi primeiramente observado pelo filósofo Bakhtin (2003 [1952-1953]) sob os rótulos teóricos de transmutação de gêneros e de assimilação de um gênero por outro gerando novos gêneros. Na Linguística Textual contemporânea, o fenômeno da assimilação de gêneros tem sido estudado a partir das noções teóricas de intergenericidade ou intertextualidade intergenérica.

Cada gênero de texto tem claramente um propósito que lhe determina e lhe permite circular em uma esfera de atuação humana. O propósito de um gênero está relacionado à sua função, uma das principais características definidoras dos gêneros. Conforme explica Marcuschi (2008), todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Assim, mesmo que apresentem uma estrutura composicional, uma forma fundamental à sua organização, os gêneros de texto são entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Quando precisamos identificar um gênero, para produção ou compreensão, levamos não apenas suas características linguísticas e estruturais, mas sim predominantemente seus aspectos funcionais. Não estamos querendo dizer com isso que outros aspectos não são relevantes, como a forma que assume o gênero de texto ou o espaço onde ele se realiza, mas para além desses aspectos, a funcionalidade apresenta-se como característica mais relevante. É a função, por exemplo, que nos permite distinguir gêneros de texto que possuem formas muito semelhantes, como uma carta de admissão e uma carta de demissão.

Como são diversificadas as nossas atividades e as suas possibilidades de realização também são vários os gêneros de texto existentes. Ocorre que toda a forma de comunicação verbal humana se realiza em algum gênero e, como são múltiplas as formas pelas quais nos comunicamos, são múltiplos também os gêneros de textos. Ainda de acordo com Marcuschi (2008), estamos submetidos a tal variedade de gêneros a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta – sendo eles inúmeros, mas não infinitos. Porque são dinâmicos, plásticos e variáveis, não sabemos se é possível quantificar para fins de contagem ou listagem os gêneros de texto, o que pode tornar

difícil uma classificação. Na verdade, se em algum tempo essa empreitada aparece como pauta na agenda dos estudos da linguagem, na contemporaneidade parece não haver propostas de contabilização dos gêneros de textos existentes. Tem-se seguido posturas mais sensatas, como a de Bakhtin (2003 [1952-1953]), que preferiu traçar uma abordagem de classificação mais geral, na qual distingue os gêneros apenas em primários e secundários.

Conforme o autor, os gêneros secundários ou complexos (como os romances, dramas, as pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos e muitos outros) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, jurídico, dentre outros. De quando do processo de formação, os gêneros de texto secundários incorporam ou reelaboram diversos outros gêneros de texto primários que se formaram em condições de comunicação discursiva do cotidiano. Quando integram os gêneros secundários, os gêneros de texto primários lá se transformam e acabam por perder o vínculo imediato com a realidade concreta que inicialmente os produziu. A título de ilustração, o autor apresenta a réplica do diálogo cotidiano ou da carta pessoal no romance, que, ao manterem a sua forma e o seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Apesar das diferenças que são colocadas pelo autor, a essência dos gêneros (primários e secundários) é a mesma, porque sempre são compostos por fenômenos da mesma natureza, são sempre compostos por enunciados verbais.

Ainda relativo à classificação dos gêneros de texto, outro aspecto de caráter teórico e metodológico relevante é a distinção entre a própria noção de gênero e a de tipo de texto. De acordo com a diferenciação elaborada por Marcuschi (2008), a noção de tipo de texto designa uma espécie de construto teórico definido pela natureza linguística de sua composição. Não são modelos de textos propriamente ditos, mas caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas. Os tipos de textos são facilmente contáveis, abrangendo, em geral, cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Quando sequências linguísticas pertencentes a um desses tipos predominam num texto, dizemos tratar-se de um texto narrativo ou argumentativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. A rigor, a noção de gênero de texto refere os textos materializados em contextos de interação de nossa vida diária. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações de comunicação e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008). Realizam-se em textos orais e escritos relativamente estáveis e histórica e socialmente situados.

Os gêneros de texto são intimamente relacionados às atividades humanas. São partes integrantes e constitutivas da própria sociedade. São formas de ação e de organização social corporificadas na linguagem. “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103). Dessa maneira, quando dominamos um gênero de texto, não dominamos uma forma linguística somente, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetos específicos em situações sociais particulares. É exatamente por esse motivo que a discussão acerca dos gêneros carece de transcender o aspecto teórico para o pedagógico, precisa ser traduzida para o ensino.

Na escola, os alunos não devem ser ensinados apenas a produzir palavras, frases ou sequências linguísticas gramaticalmente bem formadas e arranjadas. Eles precisam aprender a dominar gêneros de textos que se materializam em textos os mais diversos. Com efeito, os gêneros devem ser o objeto de ensino e de aprendizagem na escola e o texto a unidade básica do ensino.

A PRODUÇÃO TEXTUAL

Todas as vezes em que nos comunicamos ou interagimos com os outros a nossa volta produzimos algum texto – que se realiza sempre sob a forma de um gênero. O texto é nossa unidade básica de comunicação. Sim, porque quando interagimos não dizemos apenas frases e palavras soltas, mas produzimos textos – mesmo que um texto possa ser constituído de apenas uma frase ou até mesmo uma única palavra. O que dizemos uns aos outros nas interações do nosso cotidiano são sempre textos. A produção textual é talvez o principal modo de interação social entre as pessoas. Envolve múltiplas atividades e situações, desde as mais rudimentares (como a conversação de uma mãe com seu filho recém-nascido) a situações com alto grau de complexidade e de formalidade (a escrita de uma tese de doutoramento). Nesses casos e em tantos outros, a situação é sempre mediada pela produção de um texto, seja ele oral ou escrito, formal ou informal, com menor ou com maior grau de monitoramento.

É por isso que em processos de ensino e de aprendizagem a produção de textos deve sempre configurar como atividade central. E não apenas nas disciplinas de línguas, mas todo componente curricular deve, de alguma maneira, focalizar a produção de textos, porque a aula em si já constitui uma produção textual. Infelizmente, na escola, o trabalho com a produção de textos ainda parece privilegiar uma abordagem desvinculada das situações de comunicação vivenciadas pelo aluno, sem considerar aspectos relativos ao processo de desenvolvimento da competência textual (ANTUNES, 2005). Ao contrário disso, a escola deve focalizar o ensino de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros de textos. Sim, porque, a rigor, não se ensina ninguém apenas a produzir textos propriamente ditos, mas antes se ensina formas de interação. Como explica Marcuschi (2010), aprender um gênero não significa aprender “um padrão de formas”, mas aprender a eleger adequadamente os fins que desejamos alcançar ao escrever ou falar: elogiar, apresentar desculpas, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar, dentre outros. Ainda de acordo com a autora, o objetivo principal da produção de textos na escola deve ser a participação ativa e crítica do estudante na sociedade. Daí a importância de a escola propor situações de produção que se reportassem a práticas sociais e a gêneros de textos que existem de fato, que circulam socialmente e que sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula.

Para tanto, a produção textual carece de levar em conta sempre a situação de produção. Isso significa considerar todo um contexto de produção. Significa considerar que a produção de um texto, em qualquer modalidade, implica sempre ter o que dizer, ter uma razão para se dizer o que se tem a dizer, ter para quem dizer o que se tem a dizer, que o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e que se escolham estratégias para realizar. Nos termos de Geraldini (1997):

1. Ter o que dizer – não significa devolver a escola o que a escola diz, mas levar para a escola o que a escola ainda não sabe e não diz. O vivido é o ponto de partida para a reflexão na ação educativa.
2. Razões para dizer – um projeto de trabalho somente se sustenta quando os sujeitos envolvidos neste trabalho encontram motivação interna para executá-lo. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir.
3. A escolha das estratégias não se dá em abstrato – as escolhas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para se dizer a quem se diz.

Assim, ao invés de propor situações de produção de textos em que o único interlocutor do aluno é o professor, situações artificiais de produção, a escola deve dar sentido aos usos da língua. Noutras palavras, deve elaborar situações de produção em que, de fato, os alunos tenham o que dizer, para quem dizer, como dizer e porque dizer. Enfim, situações em que os alunos encontrem sentido na prática de produção, já que, na realidade, toda vez que fazemos uso da palavra para interagir com os outros, o fazemos para alcançar algum propósito, algum objetivo. Ora, os exercícios de produção textual na escola são ensaios do que terão de fazer os estudantes nos demais espaços sociais. Nesse sentido, em vez de falsificar situações artificiais de aprendizagem da língua, seria muito mais interessante para a escola apresentar aos alunos situações reais de usos sociais da língua, contemplando os diversos tipos de gêneros de texto que circulam nas esferas da atividade humana.

Nessa dimensão, uma proposta de produção de texto, em qualquer das modalidades da língua, deve explicitar claramente o contexto de produção. De acordo com Marcuschi (2010), é indispensável que alguns pontos sejam sensivelmente considerados, tais como: o objetivo pretendido (qual a razão da escrita ou da fala, já que sempre fazemos uso da palavra por alguma razão), o espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado ou publicado), o leitor ou ouvinte presumido (quem o locutor tem em mente quando da produção de seu texto, ou seja, para quem o texto é de fato destinado), o suporte pressuposto (em que suporte físico ou virtual o texto será disponibilizado), o tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante) e o gênero de texto a ser produzido. Quando não estão claros todos esses aspectos, a produção de texto é comprometida, porque se torna por demais artificial. Quando são desconhecidos esses aspectos, o aluno parece não ter os parâmetros que direcionam ou norteiam sua produção, não sabe quais caminhos seguir, o que pode provocar problemas maiores em relação à sua habilidade de produzir textos.

Além disso, ainda seguindo a autora, toda proposta de produção de texto deve dar atenção especial ao gênero de texto a ser produzido, considerando que cada gênero requer um percurso pedagógico distinto, pois não se trata somente de compreender os seus aspectos formais, mas de refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros de texto se inserem, os discursos e temas que neles circulam. As propostas de produção que desconsideram o gênero de texto são excessivamente vazias e impossíveis de serem satisfatoriamente atendidas. Não dá somente para pedir que os alunos produzam um texto acerca de determinado tema, como se o conteúdo temático fosse o único critério necessário para tal. A produção de um texto nessas condições torna-se uma tarefa arduamente forçosa, difícil de ser realizada e com poucas ou quase nenhuma contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Também é preciso considerar que, especialmente com os avanços proporcionados pela tecnologia, a produção de textos possibilita o trabalho com outras linguagens além da verbal (em suas modalidades oral e escrita). A escola não pode ignorar a multimodalidade de usos da língua e das linguagens, a diversidade de recursos de que dispõem os alunos de quando da produção de um texto. Os alunos vivenciam processos de letramentos múltiplos, de práticas plurais foras do espaço da escola, mas culturalmente sensíveis e significativas à sua formação. E essas práticas influenciam diretamente na atividade de produção de textos dentro e fora da escola, porque se relacionam com nossas atividades culturais e sociais, com nossos modos de ser e de fazer. A escola deve ser sensível a essas práticas e discutir sobre como integrá-las ao seu currículo, porque inevitavelmente elas serão levadas pelos alunos para o âmbito escolar.

A produção de textos deve constituir toda a rotina da escola, independentemente de disciplinas ou componentes curriculares. Não se trata apenas de um tópico curricular das disciplinas de línguas, especialmente de língua portuguesa, mas o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino e de aprendizagem, como propôs Geraldi (1997), já que não se ensina e não se aprende senão por meio de textos. Ensinar aos alunos a produzirem textos adequados e comunicativamente relevantes é tarefa da escola, é tarefa da educação.

ANÁLISE

Considerando os objetivos a que pretende esse trabalho e orientando-se pela discussão teórica antes apresentada, buscamos identificar os gêneros de textos solicitados para produção em disciplinas de curso de Ensino Médio de três escolas públicas no estado do Rio Grande do Norte. Os dados aqui apresentados foram coletados a partir da observação de aulas (durante dois bimestres letivos) e do registro em diários de pesquisa. Não pretendemos realizar análise comparativa entre as escolas, mas a compreensão geral da realidade pesquisada: a produção de textos em disciplinas do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, as escolas a que visitamos e onde observamos aulas funcionaram muito mais como uma amostra de pesquisa referente à temática de que trata esse trabalho. Os dados apresentados a seguir são compilações das observações realizadas nas três escolas com base em um cálculo aritmético simples. Assim, em relação aos gêneros de texto e a frequência com que são solicitados para produção nas disciplinas do Ensino Médio de escolas públicas potiguares, com exceção de disciplinas de línguas, e considerando o recorte temporal de dois bimestres letivos, verifica-se a seguinte realidade:

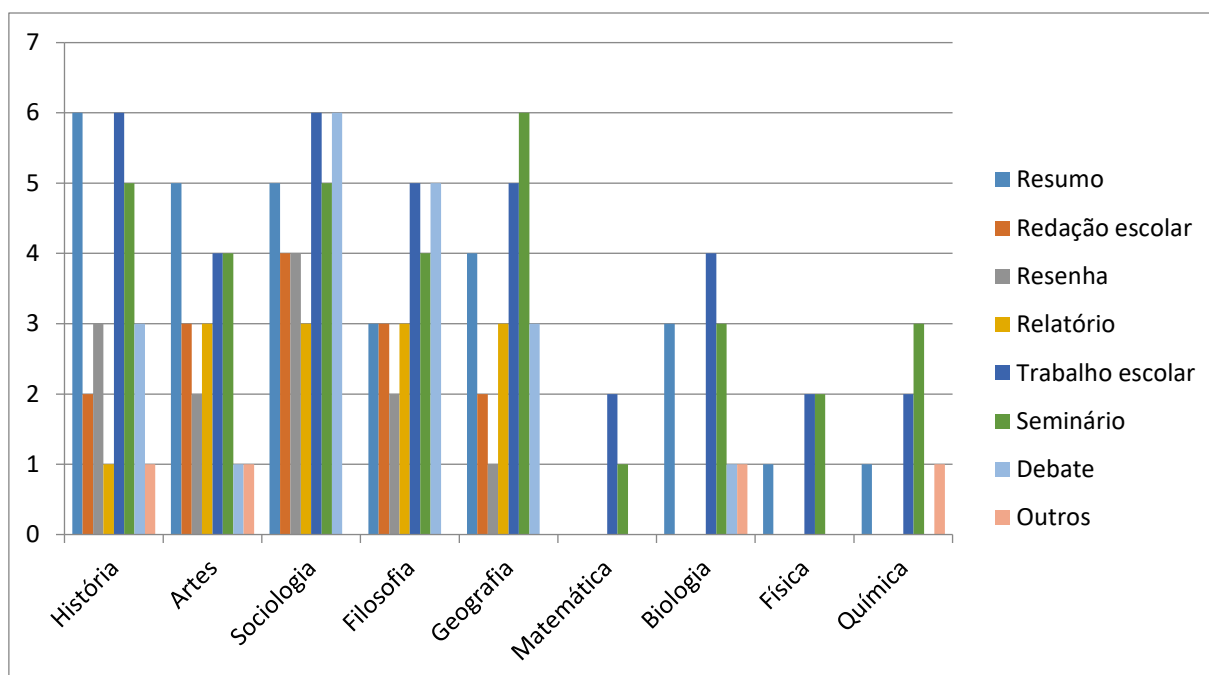


Gráfico 01: Gêneros de texto solicitados para produção

Do gráfico acima, percebemos que atividades de produção de textos são desenvolvidas essencialmente em disciplinas das Ciências Humanas (principalmente em História, Artes e Sociologia), sendo pouquíssimas frequentes em disciplinas de Ciências Exatas (Física e Matemática) – mesmo que não pretendamos a polarização por grande área do conhecimento. Além dessa constatação mais geral, verificamos que há maior recorrência de gêneros de texto escritos em quase todas as disciplinas. Os gêneros orais solicitados foram apenas o seminário e o debate – apesar de que o primeiro aparece em todas as disciplinas do currículo. Entre os gêneros de texto escritos, o trabalho escolar o resumo são os mais frequentemente solicitados. Entendemos por trabalho escolar a produção de um texto resultante de pesquisa com objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca de um tema. A redação escolar, gênero de texto mais tipicamente solicitado na disciplina de Língua Portuguesa, aparece em todas as disciplinas da área de Ciências Humanas com frequência relativa, assim como também aparecem os gêneros resenha e relatório.

Ainda do ponto de vista quantitativo, conforme leitura do gráfico acima, a disciplina de Sociologia refere o componente curricular do Ensino Médio que mais solicitou atividades de produção de textos no período observado, com diversidade de gêneros de textos e algum equilíbrio relativo entre as modalidades da língua. Esse dado merece particular observação se levarmos em consideração o atual contexto educacional brasileiro. A recente aprovação de um documento preliminar da Base Nacional Curricular Comum colocou em discussão a oferta obrigatória das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Durante os três anos do Ensino Médio, os conteúdos dessas disciplinas poderão ser diluídos noutros componentes curriculares sob a forma de estudos e práticas. Ora, essas disciplinas são fundamentais para a formação básica dos alunos de Ensino Médio, especialmente a Sociologia, porque sugere a compreensão e a reflexão acerca dos comportamentos humanos, visando soluções para os problemas existentes. Além disso, conforme atestado no gráfico anterior, contribui decisivamente com a formação dos alunos enquanto produtores de textos.

A baixa ocorrência de atividades de produção de textos em disciplinas de Ciências Exatas, principalmente na Matemática e na Física, reforça a compreensão tradicional de que essas disciplinas servem apenas para ensinar cálculos, de que nelas não existe espaço para a produção de textos. Entendemos que os conhecimentos da matemática foram construídos ao longo da história e são relativamente estáveis, mas mesmo a sua difusão e o seu ensino só se tornam possíveis através da produção e da leitura de textos. De certo, disciplinas como a Matemática e a Física, em razão das peculiaridades que lhes são próprias, focalizam muito mais as práticas de numeramento, mas não prescindem a prática de produção textual, seja para fins didáticos ou mesmo para a aplicabilidade dos conteúdos.

Por outro lado, a maior frequência de atividades de produção de textos nas disciplinas de Ciências Humanas evidencia seu caráter crítico e reflexivo. Ora, as Ciências Humanas têm sido responsáveis por problematizar a realidade social, por promover nos sujeitos a reflexão crítica acerca da existência e do comportamento humano, na busca de melhorias nas suas relações com o meio-ambiente, o conhecimento e a sociedade.

Não se trata de dizer que as disciplinas do currículo do Ensino Médio devem tomar o texto como unidade de ensino e de aprendizagem, tal qual ocorre com a disciplina de Língua Portuguesa. O entendimento é de que a produção de texto é o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino e de aprendizagem e por isso não deve deixar de existir em todas as disciplinas do currículo. A produção de texto (nos mais variados gêneros) é a principal estratégia de sistematização do conhecimento, seja na Biologia, na Física ou na Geografia. Os teoremas e os corolários, típicos da Matemática, só são efetivamente compreendidos quando textualizados. São formas de textos. Um problema matemático organiza-se sob a forma de um texto, de um gênero narrativo, por exemplo, e a sua resolução compreende a interpretação, um efeito de sentido desse texto. A explicação do funcionamento de uma experiência realizada com um elemento químico só é possível sob a forma de um texto, um relato oral ou escrito, por exemplo. A sumarização de um conteúdo da Biologia em um mapa conceitual. O resumo de um capítulo de um livro de História. A produção de um mapa numa aula de cartografia. O relatório do comportamento atômico de determinadas moléculas em um dado estado. Enfim, a prática de produção de textos está na base de todas essas situações de aprendizagem.

São diversas as possibilidades de produção textual que podem ser sugeridas aos alunos nas diferentes disciplinas do Ensino Médio. É por isso que, além de identificar os gêneros de textos mais solicitados para produção e sua frequência, buscamos também analisar algumas propostas de atividades de produção de textos solicitadas pelos professores de componentes curriculares distintos.

Nas observações de aulas realizadas, várias propostas de produção de textos foram coletadas. Aqui, dadas as limitações e os objetivos desse artigo, elencamos pelo menos duas para análise. A primeira delas foi sugerida em uma aula de Biologia, numa turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma das escolas onde observamos aulas. A proposta pode ser assim contextualizada: após a leitura e a discussão de um capítulo do livro didático cujo conteúdo tratava da temática *os vírus*, o professor elencou uma seleção de palavras num quadro e pediu que os alunos produzissem um texto incluindo as palavras listadas. Na totalidade, as palavras referiam conceitos centrais na discussão do capítulo teórico realizada em sala de aula. Para o professor, essa atividade seria útil

para avaliar se os estudantes tinham de fato conseguido se apropriar dos conceitos apresentados em sala.

Em verdade, a proposta de atividade permite a síntese e a sistematização dos conceitos estudados. Todavia, a falta de especificação do gênero solicitado dificultou sua realização. Os alunos não sabiam que tipo de gênero de texto precisavam produzir e reclamaram insistidas vezes ao professor. A orientação foi que produzissem uma espécie de resumo do conteúdo, mas sem a possibilidade de realizar consulta ou leitura do capítulo. Mesmo assim, os textos produzidos variaram consideravelmente quanto à forma e organização estrutural.

A segunda proposta de produção de textos que selecionamos foi sugerida numa aula de filosofia numa turma de terceiro ano do Ensino Médio. A professora pediu que os alunos produzissem uma redação (escolar, um texto dissertativo-argumentativo) sobre os efeitos das tecnologias na vida das pessoas em sociedade. A proposta levou em consideração a discussão desenvolvida em sala sobre o consumismo. Diferentemente da proposta de produção textual anterior, aqui os alunos foram orientados quanto ao gênero de texto que deveriam produzir. Trata-se de um gênero com o qual os alunos apresentam alguma intimidade, considerando que se trata de texto frequentemente solicitado na escola, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, os alunos desenvolveram sem muitas dificuldades e reclamações a tarefa sugerida.

De acordo com a professora, essa proposta de atividade de produção de textos permitia que os alunos exercitassem a prática de redação, necessária para que obtenham êxito quando forem prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ora, a redação escolar é um texto no qual o aluno pode apresentar e defender um ponto de vista acerca de um dado tema. É uma forma de refletir e discutir sobre temas de cunho político, social, econômico e cultural, como ocorre com a temática proposta aos alunos na situação em análise. Entretanto, na maioria das vezes, a produção desse tipo de texto na escola tem focalizado apenas as especificidades do Enem, desconsiderando outros aspectos relativos à sua produção. Especialmente no caso da disciplina de Filosofia, a produção desse gênero permite ao aluno a reflexão crítica sobre um dado problema, o que é fundamental para sua formação cidadã.

Um aspecto negativo dessa proposta é pensar a atividade de produção de textos a partir de uma perspectiva mecânica, como se o aprendizado da prática de escrita decorresse do exercício repetitivo. Ignora-se o caráter social da escrita e da produção de textos. Ignora-se que os textos são produzidos para que ações sociais possam ser desenvolvidas. É uma prática de texto desprovida de função social, apenas com o objetivo de treinar o aluno a respeito de uma forma, de um modelo de texto. A função é essencialmente de caráter metalinguístico: ensinar redação para que os alunos possam aprender redação.

Em geral, as atividades propostas de produção de textos não cumprem funções sociais, mas focalizam apenas o aprendizado do código e da estrutura da língua. Nesses casos, não se levam em conta aspectos fundamentais à produção de um texto, como a função ou o propósito comunicativo, a especificidade do gênero, os lugares de circulação dos textos, os destinatários selecionados, dentre outros. Quando se anulam esses aspectos, a produção de textos torna-se uma atividade pouco interessante, uma tarefa mecânica que, em quase nada, contribui para a formação dos alunos.

Ainda buscamos observar o tratamento dado pelos professores de diversas disciplinas aos textos produzidos pelos alunos. No caso das duas propostas aqui citadas,

buscamos notar como os textos escritos pelos alunos foram corrigidos pelos professores. No geral, a correção é realizada pelo professor da respectiva disciplina (que é o destinatário dos textos dos alunos). Os professores, mesmo não sendo especialistas em língua portuguesa, focalizam, na correção, aspectos linguísticos, ortográficos e gramaticais, em detrimento, inclusive, do conteúdo e das especificidades dos gêneros de textos solicitados. Essa limitação compromete a atividade de correção. O aspecto linguístico compreende apenas uma dimensão do processo de correção de textos. É também necessário considerar se o aluno deu conta de focalizar o conteúdo proposto atendendo às especificidades do gênero solicitado, se levou em conta a modalidade da língua, o interlocutor, a situação de produção e o espaço de circulação do texto, se conseguiu de fato alcançar os objetivos a que pretendia a produção. Esses outros aspectos apresentam-se como muito mais relevantes de serem observados no momento da correção do que se limitar aos recursos linguísticos. A atenção a esses aspectos contribui muito mais para a melhoria dos textos produzidos pelos alunos, função principal da correção.

A maioria dos textos produzidos pelos alunos recebem notas dos professores. Porém, nem sempre os professores têm muita clareza acerca dos critérios utilizados para a atribuição de notas. No geral, o que mais pesa são os aspectos linguísticos. Também se leva em conta aspectos como a organização do texto, o cuidado e o zelo com o material impresso, no caso de textos escritos, o formato ou o ornamento da caligrafia, a pontualidade na entrega do texto, considerando o tempo estipulado para cada produção, enfim, aspectos não necessariamente textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, buscamos observar como se desenvolve a prática de produção textual em disciplinas do Ensino Médio – com exceção das disciplinas de línguas. Partimos do posto de que a produção de textos deve integrar todas as disciplinas do currículo do Ensino Médio e não apenas a disciplina de Língua Portuguesa, como geralmente ocorre.

Constatamos que diversos tipos de gêneros de texto são produzidos nas disciplinas, com predominância de textos escritos em relação aos textos orais. Além disso, verificamos, também, que as disciplinas das áreas de Ciências Humanas priorizam muito mais a prática de produção de textos do que as disciplinas de Ciências Exatas. Mas em todas elas, com maior ou menor recorrência, os alunos são solicitados a produzirem textos. Essa realidade reforça a ideia de que a produção textual integra todas as nossas atividades cotidianas e que, por isso, deve atravessar todo o currículo escolar, não sendo apenas objeto de uma única disciplina. Se o objetivo maior da escola é formar cidadãos críticos e conscientes para atuar de forma ativa na sociedade, não se pode fazê-lo se não através da formação de sujeitos produtores de textos.

No que diz respeito às propostas de produção de textos sugeridas pelos professores das disciplinas, pudemos observar que, em sua maioria, apresentam-se pouco contextualizadas e não muito esclarecedoras para os alunos. De igual modo, os critérios que são adotados para a correção também não são muito claros. Na verdade, há predomínio da dimensão linguística (ortografia e sintaxe) em detrimento de aspectos textuais.

A realidade pesquisada atesta a necessidade imperativa de formação complementar para os professores no sentido de dotá-los de conhecimentos necessários ao trabalho com a produção de textos levando em conta as especificidades de suas respectivas disciplinas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO MÉDIO COM FOCO NA PRÁTICA DE LINGUAGEM DA LEITURA

Adeilton de Paiva²
José Gevildo Viana³

RESUMO: Esta pesquisa, intitulada “Análises de sequências didáticas no ensino médio como foco na prática de Linguagem da leitura”, tem como objetivo analisar a sequência didática do professor do ensino médio no uso dos gêneros textuais com foco na prática da leitura. A investigação teve como “lócus” da pesquisa, uma escola pública de ensino médio no município de Umarizal/RN. A metodologia adotada é qualitativa, e como instrumento para coleta de dados foi utilizada observações nas turmas de 1º e 3º anos. Os sujeitos da pesquisa são os alunos e professora que atua na escola com o ensino de Língua Portuguesa. A abordagem teórica teve como referência autores que discutem a temática de ensino da leitura em suas diferentes dimensões, entre os quais destacamos: SOLÉ (1998), KLEIMAN (2004), OLIVEIRA (2010), ROJO (2005), SCHENEUWLY DOLZ (2004), entre outros. Como resultados, podemos apontar que é preocupante a situação que ainda se encontram os alunos, no que se refere à leitura. Acrescentamos que as reflexões aqui apresentadas possam despertar nos educadores o desejo de desenvolverem novas práticas de leitura, garantindo assim, aos alunos, condições favoráveis a um processo ensino-aprendizagem significativos, de modo que possam cumprir seu papel de cidadãos capazes de interferir e promover transformações no meio social.

Palavras-Chave: Sequências didáticas. Linguagem. Ensino Médio. Leitura. Professor.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a sequência didática do professor do ensino médio no uso dos gêneros textuais com foco na prática da leitura. E como objetivos específicos conhecer e refletir sobre a concepção de leitura e ensino aprendizagem que permeia a prática do professor; observar se as sequências didáticas utilizadas pelo professor levam a compreensão e funcionalidade da leitura. Entendendo que essa prática se dá no âmbito do texto, tendo em vista a interação autor/leitor usando como base o ensino de procedimentos de leitura utilizados e desenvolvidos em sala de aula.

A investigação proposta tem como eixo norteador do trabalho, as observações feitas em sala de aula nas turmas de 1º e 3º anos do ensino médio em uma escola pública no município de Umarizal/RN. Como foco do estudo temos os procedimentos didáticos utilizados pelo professor no ensino da leitura, bem como desempenho dos alunos em relação a prática oferecida.

Nessa perspectiva, tomamos como referencial os estudos teóricos de SOLÉ (1998), KLEIMAN (2004), AMORIM (1997), OLIVEIRA (2010), ROJO (2005), SCHENEUWLY, DOLZ (2004), entre outros estudiosos que discutem sobre o tema e que contribuíram com as análises e reflexões aqui postas e que dão sustentação a esse estudo.

² Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional\FCNSV e professor da educação básica

³ Doutorando do Programa de Pós – Graduação em Letras –PPGL\UERN

2 O CONHECIMENTO E A COMPREENSÃO DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO

2.1 Estratégias de leitura

Segundo Kleiman (2008), estratégias de leitura podem ser consideradas como formas de abordar o texto. Assim ao manipular um texto, o leitor pode sublinhar o que considera mais importante, simplesmente folheá-lo, apenas passar os olhos, reler ou realizar atividades em busca de respostas.

A preocupação com a leitura, e também com a escrita é algo muito presente no processo histórico da educação, entretanto, o conceito de leitura vem ao longo dos tempos sofrendo modificações. É papel da escola desenvolver a prática de leitura, no entanto ainda convivemos com ensino de leitura que não estimula a capacidade crítica do aluno, não o leva a compreender e atribuir significados aos textos que lê.

Portanto, ler nada mais é que compreender e compreender faz parte do processo. Solé (1998, p. 117) complementa:

Ler é procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Por este motivo, não é suficiente – embora seja necessário, que os alunos e alunas assistam ao processo mediante o qual seu professor lhe mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em indicadores do texto se baseia para fazer isso etc.

Com base no pensamento de Solé (1998), ao reagir um texto, devemos produzir sentidos, por meio do conhecimento partilhado e de um conjunto de contextualizadores, seja do ponto de vista textual, social ou cultural. Daí, a importância da função mediadora do professor, no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes.

Como mediador, cabe ao professor à tarefa de ajuda-los a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam suficientes nos atos de interpretação textual. Para o Sistema de Avaliação de Educação Básica - SAEB, o ensino de língua portuguesa precisa ter como finalidade, proporcionar ao aluno o domínio ativo da discussão, em situações diversas, tanto de uso público da língua como na compreensão e produção.

Nesse sentido, o ensino de língua materna precisa levar em consideração as variedades linguísticas e os recursos expressivos da língua. O professor precisa estar atento e levar em consideração os elementos cognitivos relacionados aos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos de seus alunos para assim, fazer um bom planejamento das aulas de leitura. Do contrário, ele não poderá contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos seus alunos. Isso significa dizer, que para ler compreensivamente o aluno deve ir além. Ser capaz de conhecer o sistema linguístico, articular palavras e recorrer os conhecimentos de mundo com o propósito de ativar procedimentos inferenciais. E para isso ele precisa mobilizar saberes e buscar estratégias.

As estratégias de leitura são, portanto, peculiaridades do leitor competente e que são indispensáveis para a concretização do ato de ler. As estratégias, nada mais são

que ações procedimentais, estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, e que precisam ser abordadas pelo professor em sala de aula.

De acordo com Kleiman (2008), as estratégias dividem-se cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são operações inconscientes que o leitor realiza para atingir algum objetivo de leitura, como para construir coerência entre elementos sequenciais no texto. Já as metacognitivas “seriam aquelas operações realizadas com algum objeto em mente, sobre os quais temos controle consciente no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2008, p. 50). É preciso administrar o tempo durante a leitura, destacar palavras chave do texto e fazer previsões a partir do título ou ilustrações, é exemplos de estratégias metacognitivas.

Isso vem dizer que é preciso acostumar os alunos a explorarem o título, o subtítulo de um texto, muitas vezes até as imagens contidas no texto. Para assim, prever o seu conteúdo. E é importante que o professor possa conscientizá-los acerca de um fato que geralmente é esquecido pelo leitor: “um leitor não é formado necessariamente só por palavras, pois ele pode possuir imagens e cores significantes”.

Para que o aluno seja capaz de fazer previsões, ela precisa ser desenvolvida na escola, pois esta faz parte da competência discursiva do aluno. Surge aí a importância de que o professor possa garantir aos seus alunos, atividades especificamente voltadas a prática da previsão. No aprendizado da leitura a metacognição desempenha papel fundamental, pois se o leitor for capaz de ter controle desse processo, mais autônomo ele será.

De acordo com Oliveira (2010, p. 73), “A ADIVINHAÇÃO COTEXTUAL, é outra estratégia de leitura muito importante, no qual faz parte da competência de leitores experientes e precisa ser estruturada e desenvolvida nos alunos”. Com esse posicionamento, torna-se evidente que o professor precisa informar ao aluno que um leitor eficiente, nem sempre precisa conhecer todas as palavras desconhecidas de um texto. Ele pode ignorar algumas palavras desconhecidas e mesmo sem recorrer ao dicionário, encontrar o significado desta a parte do contexto.

Outra estratégia segundo Oliveira (2010, p. 74) “INFERÊNCIAÇÃO, a busca do não dito a partir do dito”. No que se refere à inferênciação, pode-se dizer que um dos elementos que os alunos têm a sua disposição para realizar inferências, é o vocabulário usado nos textos, e que na maioria das vezes trazem pressupostos importantes para a construção dos sentidos. E que ao trabalhar essa estratégia, o professor poderá dar suporte para que os alunos percebam o que está nas entrelinhas, os estudantes do ensino médio, precisam ter consciência, de que ao leitor cabe inferir coisas das coisas que lê.

Segundo Oliveira (2010, p. 77), “A IDENTIFICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES MAIS IMPORTANTES de um texto é outra estratégia que os estudantes precisam dominar”. Afinal, isso é fundamental para que o aluno seja capaz de elaborar resumos, habilidade que vai precisar na universidade. Nessa direção Solé (1998, p. 72) destaca, “ainda a importância de utilizar textos que circulam socialmente, como cartas, textos da mídia, mensagens, bilhetes, manuais etc”. Segundo a autora, de nada adianta o aluno aprender estratégias que serão usadas para textos que são utilizados somente na esfera escolar.

Ao pensarmos o ensino de leitura, são importantes que se considerem seus diferentes objetivos. A leitura de um romance, por exemplo, pode caracterizar fruição enquanto, que a leitura de uma lista telefônica tem por finalidade a localização de um endereço ou número. E isso é algo que deve ser ensinado. Quando há clareza desses

propósitos, a interação do leitor com o texto é favorecida, haja vista, que ele poderá ativar as estratégias mais adequadas a realização da atividade proposta. Como afirma Antunes (2003, p.77) “um jornal traz seções diferentes que suscitam diferentes comportamentos de leitura”.

O desenvolvimento das estratégias metacognitivas no aluno é de grande relevância para que este se torne um leitor proficiente, tendo em vista que é por meio dessas estratégias que ele consegue, além das habilidades descritas, a capacidade de formular hipótese sobre determinado texto e à medida que vai lendo, testar suas hipóteses se confirmam ou não.

Kleiman (2004) complementa que a formulação de hipóteses é essencial para a formação de um leitor ativo, pois ao levantar hipóteses, o leitor deixa de considerar somente as palavras do texto e parte para o texto na busca de verificar suas inferências e isso, resulta numa visão global do texto e, conseqüentemente, a possibilidade de analisá-lo, discuti-lo, como também fazer um resumo das principais ideias dispostas no texto.

Além disso, a autora atenta para a necessidade de desenvolver essas estratégias de leitura no aluno para que este se torne um elemento experiente, conduzindo-o a uma condição de autonomia, daí a importância da mediação do professor. As estratégias de leitura devem ser um processo coletivo, com a participação do professor e seus alunos. Elas precisam ser colocadas em prática em diferentes etapas: na pré-leitura, durante a leitura e no pós-leitura.

Assim, ratificamos que o uso de estratégias metacognitivas é fundamental para a prática de leitura nas aulas de língua materna, tendo em vista que são essas estratégias que, segundo Marini e Joly (2008, p. 506).

[...] possibilita ao leitor, por exemplo, fazer uma análise global do texto antes da leitura, olhando o título, os tópicos e as figuras e gráficos, realizando previsões, relacionando-os com o seu conhecimento prévio. Durante a leitura as utiliza para a compreensão da mensagem do texto escrito, selecionando as informações relevantes, ligando-as e fazendo uma análise das previsões e hipóteses levantadas antes da leitura para conformá-las ou refutá-las. Depois da leitura sua utilização facilita realizar uma análise geral com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, buscar a importância do texto, o significado da mensagem, verificar as diferentes perspectivas, apresentadas para o tema e a aplicação das informações para solucionar problemas.

Diante desses conceitos, podemos ver que é essencial que os alunos tenham conhecimentos de estratégias como essa, pois seu uso possibilitará ao leitor uma relação maior com o texto, permitirá que ele faça o monitoramento da leitura, até que se chegue à compreensão, além de permitir sua ativação, conforme o grau de complexidade do texto a ser lido. O que se pretende dizer é que o uso dessas estratégias são recursos importantes no ato de ler. Kleiman (1997, p. 49) vem afirmar que:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se

apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Nessa perspectiva, entendemos que as estratégias de leitura devem fazer parte das aulas de língua portuguesa e que o professor deve conduzir as aulas de leitura por meio de atividades que possibilitem aos alunos o desenvolvimento dessas habilidades, ou seja, desenvolver nos alunos a capacidade de não apenas obter informações contidas no texto, mas de compreendê-lo, a partir de sua interação com o autor e com o próprio texto e de seus conhecimentos prévios, como também ter a capacidade de parafraseá-lo, resumi-lo, refletir se posicionar perante o texto lido.

Kleiman (1997) aproveita para esclarecer que além das estratégias metacognitivas, o leitor faz uso de estratégias cognitivas. Estas por sua vez, são operações inconscientes que o leitor realiza para atingir a compreensão do texto. Ainda sobre o pensamento de Kleiman (1997), vem definir que o conhecimento utilizado para realização dessa ação é um conhecimento implícito que não é verbalizado e que seria praticamente impossível se verbalizar para a maioria dos falantes. A autora ainda esclarece que esse processamento consiste em grande parte, em procedimentos sobre o qual não temos controle consciente, e por isso, é realizado de forma estratégica e não através de regras.

Portanto, “as estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir coerência local do texto” (KLEIMAN, 2004, p. 50), ou seja, as estratégias cognitivas servem para que o leitor possa compreender (embora inconsciente) as relações que se estabelecem entre elementos sucessivos e sequenciais do texto.

Nesse sentido compreendemos que o conhecimento prévio é uma estratégia essencial para a leitura, pois é mediante os conhecimentos já formulados, armazenados em nossa memória que somos capazes de fazer inferências, levantar hipóteses fazer relações entre as informações passadas pelo texto para, enfim, construirmos sentido.

Essa visão é defendida por Kato (2002, p. 51) quando elucida que todos os leitores recorrem a uma multiplicidade de estratégias durante o ato de ler, dentre elas está o conhecimento prévio. A autora explica que a leitura não se realiza somente como o contexto linguístico imediato, tendo em vista que somente o contexto linguístico não é suficiente para conformar hipóteses ou fazer predições, é preciso que haja um conhecimento prévio do leitor, pois é “o conhecimento prévio que permite fazer predições pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor”.

Com base nesses esclarecimentos entendemos que o ato da leitura é um processo complexo que extrapola a noção da simples decodificação de frases e orações a extração de uma dada informação, mas que envolve diversos processos-conhecimentos prévios, objetivos de leitura, até mesmo o grau de maturação do leitor-essenciais para a formação de leitores proficientes e, conseqüentemente pessoas capazes de interagir mais independente com o meio social.

2.2 Sequências didáticas: algumas possibilidades

Ao longo de nossas vidas presenciamos interações sociais ou interagimos em diversas situações em que a linguagem se caracteriza como elemento mediador. Aprendemos que em cada situação particular, devemos buscar uma adequação do

discurso e que, portanto, o uso que fazemos da linguagem é mediador das relações entre sujeitos.

O caráter social das práticas de linguagem revela que estas estão em constante reelaboração, na medida em que os homens atribuem sentidos as práticas de linguagens aprendidas ao longo de sua história e na medida em que os homens produzem suas próprias vidas também se modificam no decorrer do tempo, apontando novos veículos de comunicação, novos gêneros textuais ou novas modalidades de textos e gêneros.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2008, p. 35), “[...] cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a ser transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização”. Nessa perspectiva, cabe o professor criar o seu procedimento “sequência didática” que vá de encontro às necessidades da sua sala de aula. O professor deve criar contextos de produções, precisos, efetuarem atividades ou exercícios múltiplos e variados, pois por meio destes é que aos alunos será permitido se apropriarem das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicações diversas.

É por isso, que os PCN (1999) militam a favor de propostas pedagógicas curriculares que tomem como objeto de ensino aprendizagem uma pluralidade de gêneros discursivos. Entre elas, destacam-se a necessidade de se formar indivíduos com competências linguísticas para que possam participar das mais diversas situações comunicativas.

“As situações de ensino da língua precisam ser organizadas basicamente, considerando a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas”. (ROJO, 2005, p. 18). Assim, dentro desse processo de ensino aprendizagem com gêneros, “trata-se de aprender a disciplina a dominar o gênero, principalmente, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 80).

Em suma, o professor precisa tornar a ação de ensinar como uma ação política em que reporte a ideia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é feito de investigação e (re) elaboração com a cooperação dos outros.

Segundo a OCEM (2008, p. 36) propõe:

Que na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão dos elementos locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade gêneros discursivos, a luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Para ilustrar, podemos pensar na proposição de sequências didáticas, bem elaboradas e que venham de encontro a uma abordagem de condução metodológica tanto para a realização do trabalho pedagógico como para proposição de conteúdos-objetos de conhecimento (de ensino e de aprendizagem) que não podem neutralizar a complexidade de que se revestem as atividades de linguagem – falar, escrever, ouvir e ler, tomadas ora como instrumentos de interação. Portanto, como objeto de uso, ora

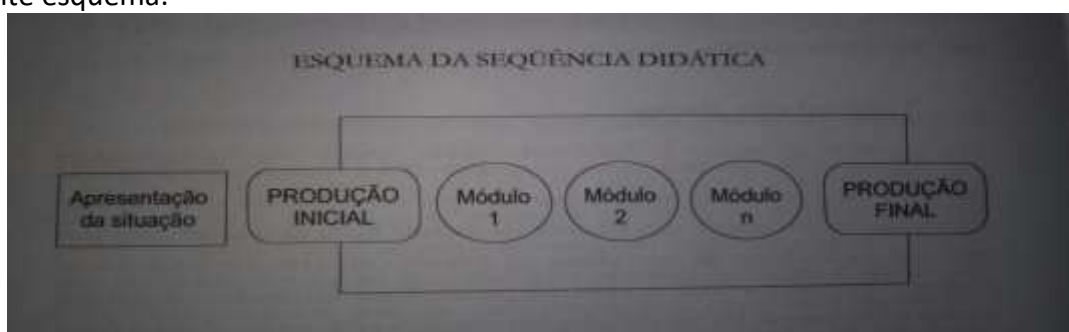
como objeto de reflexão sobre os usos e as formas que são utilizadas nos eventos de comunicação.

De acordo com Rojo e Sales (2004, p. 97), o procedimento “sequência didática”, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. A sequência didática é o elemento chave, à medida que esta propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula. Um aspecto importante de uso das sequências didáticas é a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, e desse modo, poder contemplar, por meio de atividades diversificadas e articuladas, variados componentes curriculares. Schneuwly e Dolz (2004) vêm dizer que os diferentes gêneros textuais são mobilizados pelas pessoas de acordo com a condição específica da situação de comunicação em que se encontram, oralmente ou por escrito (desde um simples cumprimento matinal até a elaboração de um programa de televisão ou de um artigo científico), e devem ser escolhidos conforme o contexto para serem bem compreendidos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentam que uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Segundo os autores acima citados, as sequências didáticas servem, portanto, para dar aos alunos acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A estrutura base de uma sequência didática pode ser representada do seguinte esquema:



Quadro 1- ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Fonte: SCHNEUWLY, DOLZ (2004, p. 98)

Após uma *apresentação da situação* no qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, das capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Os módulos; constituídos por várias atividades ou exercícios dão-lhes os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundados. No momento da *produção final*; o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e com o pessoal, medir os progressos alcançados.

A produção final serve, também, para a avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência didática. Nessa direção podemos refletir que a leitura e escrita não têm ainda o seu devido espaço nas aulas de português. Ainda prevalece nas escolas o ensino de regras gramaticais sem qualquer adequação dos conteúdos a um determinado gênero real ou não, pelo contrário, ainda se mantém preso a um ensino tradicional. Das duas modalidades de textos, a oral nem sequer é cogitada.

Fala e escrita são duas instâncias diferentes da linguagem, mas andam lado a lado e que determinados momentos se associam mutuamente. Segundo Kato (2002), a escrita e a fala são as realizações de uma mesma gramática da língua, mas há variações na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido às diferenças temporais, sociais e individuais.

Para que o aluno atinja o grau de letramento desejado, domine a variedade padrão, tanto oral quanto escrito, é preciso que a escola proporcione um novo paradigma de ensino da língua materna onde incluam atividades que explorem a oralidade, a escrita e a leitura como práticas efetivas a partir de gêneros discursivos reais.

Nas situações de produções discursivas, os gêneros textuais se constituem em um elemento significativo, já que as práticas de linguagem se materializam num gênero destinado. Por isso, a partir de um gênero e de suas características, podemos nos aproximar dos conteúdos veiculados por ele, conhecer a estrutura comunicativa do texto em questão, buscar regularidades em relação a outros textos de um mesmo gênero e reconhecer traços da posição enunciativa do autor.

Em síntese, não é possível falar em práticas de linguagem sem uma análise sistemática e aprofundada dos gêneros textuais. E é por esse motivo que ler e produzir textos (orais e escritos) se constitui em atividades riquíssimas para ampliação do conhecimento de uma língua. Isso porque os textos não revelam apenas a língua que se fala ou que se escreve, mas o contexto histórico, social e cultural em que determinadas práticas de linguagem tem origem ou se dão.

2.3 A proposta de sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly

Quando os docentes pensam na construção de um documento de estudo, é preciso ter a clareza de que são vários os fatores que intervêm nesse processo. Quando pensamos apenas na sala de aula, já podemos visualizar relações complexas como, por exemplo, as interações professor/aluno, aluno/aluno, aluno/objeto de conhecimento, dentre outras. O trabalho que o professor desenvolve pode aproximar o aluno de sua realidade mais ampla, auxiliando na compreensão da complexidade que norteia o objeto de estudo e favorece uma formação mais crítica.

Organizar o trabalho por meio de sequências didáticas ajuda o professor no planejamento de situações que facilitam a construção de determinado conhecimento pelo aluno, por meio de atividades articuladas em um tempo variável, dependendo da necessidade individual ou coletiva dos alunos.

Mesmo planejada previamente, uma sequência didática deve ter um caráter flexível de modo a permitir que outras situações venham a ser incorporadas ao processo, caso alguns conhecimentos precisem ser mais aprofundados. Além disso, esse trabalho proporciona a integração entre os vários eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística) e de diversos componentes curriculares.

Dentre os modelos de sequência didática existente, retomemos aqui o proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo objetivo predominantemente é desenvolver o conhecimento de um determinado gênero textual oral ou escrito. Para os autores, as atividades têm início com a *apresentação da situação*, que tem objetivo de levar os alunos a compreender a necessidade de aprendizagem do gênero que será o foco de trabalho. Essa seria uma forma de envolver os alunos no que está sendo proposto.

Além disso, é nesse momento que os alunos constroem uma representação da situação de comunicação que será realizada na produção final. Em seguida solicita-se uma *produção inicial* do gênero com o objetivo de diagnosticar as atividades a serem trabalhadas nos *módulos*, que desenvolverá as etapas seguintes.

Esses módulos devem ser compostos por diversas atividades articuladas, que favoreçam a construção de determinados conhecimentos. No decorrer dos módulos, é dado ao professor, a possibilidade de poder avaliar o avanço dos alunos e como também analisar a necessidade de retomar ou ampliar algumas discussões, de modo a contribuir com a aprendizagem. Após o trabalho desenvolvido nos módulos com o gênero textual, o aluno é colocado novamente na situação de produção de texto *produção final*, revelando, assim, o conhecimento construído ao longo dos módulos.

O modelo de sequência didática apresentado sugere que seja proposto ao aluno, uma situação de aprendizagem que lhe possibilite envolver-se ativamente na proposta e sentir a necessidade de buscar o conhecimento. Nessa perspectiva, não é apresentado um conceito pronto, mas por meio das situações formuladas, poderem estimular o aluno a refletir e a falar sobre o conhecimento para assim chegar a conclusões e sistematizar o saber.

Cabe, ao professor a escolha do modelo da sequência didática a ser adotado depende do seu objetivo didático, na verdade o professor precisa de subsídios teórico-metodológicos que facilitem o planejamento do seu trabalho, que possa dá sustentação a sua prática.

Nesse ponto da discussão, é importante frisar que o fato de estarmos defendendo a necessidade de nos preocuparmos com a relação teoria x prática, em nenhum momento deve ser interpretado como a única e exclusiva função de ser aplicado a problemas relativos ao ensino de linguagem. A complexidade da realidade exige que uma visão específica e ao mesmo tempo ampla em torno do objeto de conhecimento seja estabelecida. Para que o aluno construa sua aprendizagem, ele necessita ser ativo nesse processo. Assim, o professor deve propor situações didáticas que devem os alunos a resolver problemas específicos e sistematizar conhecimentos por meio de atividades que apresentem graus de complexidades distintas.

3 ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

A atividade inicial proposta pelo professor nas turmas do 1º ano encontra-se no livro didático de Cereja & Cochar (2013, p. 36-51) vol. 1, UNIDADE I, CAPÍTULO 3 – Linguagem, comunicação e Interação. Conforme observamos o conteúdo trabalhado a cerca da linguagem verbal e não verbal. Partindo do que estava proposto no livro didático, inclusive a sua metodologia foi fazer uma explanação do conteúdo bem sucinta e seguida pediu que os alunos respondessem em dupla os exercícios propostos pelo livro didático, onde os exercícios são referentes à leitura de dois “Cartuns”.

Dando continuidade a proposta didática sobre linguagem verbal e não verbal, a professora sugeriu que os alunos ainda em duplas apresentassem os dois tipos de linguagem isso, com base no que eles tinham visto nos exercícios. A mesma usou os mesmos procedimentos em todas as turmas observadas.

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes, é aí onde podemos perceber a importância do professor como referência para o aluno, a partir da escolha e do planejamento consciente no que propor como atividades para os seus alunos.

Numa próxima tarefa a professora vai para o capítulo I (do livro didático), trabalha com o texto – O que é literatura? (pag. 14 a 19). Usa como procedimento didático, a leitura do texto inicial que abre o capítulo do livro fazendo uma leitura em voz alta. Em seguida faz uma pequena explanação do texto “A NATUREZA DA LINGUAGEM, LITERÁRIA”, com as palavras dela explicando que os textos literários são: contos, poemas, peças de teatro, novelas, crônicas e etc. E também apresenta os textos não literários como, notícias, cartas comerciais, receitas culinárias, manuais de instrução.

Após a explanação sugere aos alunos fazerem a leitura do texto I e texto II proposto no livro didático nas páginas (19 e 20), de modo que possam responder os seguintes questionamentos: afinal, o que é um texto literário? O que distingue o texto literário de um texto não literário?

Diante dessa atividade, observamos que os alunos apresentaram dificuldades tanto na leitura, como também na compreensão, para responderem aos questionamentos propostos pela professora, apesar de estarem com o livro didático em mãos, foi possível perceber que os alunos não se encontram com suas habilidades e competências desenvolvidas. E essa realidade nos leva a refletir sobre a necessidade de que as aulas de leitura se façam presentes no ensino de língua portuguesa e que sempre estejam ligadas ao conhecimento de mundo do aluno.

Outra atividade desenvolvida pela professora foi a UNIDADE I, CAPÍTULO 2 – A carta de leitor (145 a 147 no livro didático) trabalhando o gênero.

A metodologia utilizada foi à mesma, a leitura feita em voz alta, só alguns alunos participaram das leituras, após as leituras foi sugerido que respondessem os questionamentos referentes aos textos, conforme está colocado no livro em questão.

Constamos aqui, que em nenhum momento houve intervenção por parte da professora, quanto ao gênero trabalhado em sala de aula, ou seja, ela não fez nenhum questionamento ou explanação para os alunos quanto ao gênero trabalhado, ou seja, não houve nenhuma troca de conhecimentos.

Muito embora a carta de leitor seja um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor, em nenhum momento, isso foi discutido ou questionado com os alunos para que ele se familiarize ou aprendessem a conhecer os diversos gêneros textuais mesmo quando se encontrarem dentro dos seus contextos de produção.

Acredita-se que a perspectiva de se oferecer vários gêneros textuais, seja levá-los a compreensão das práticas sociais da linguagem, mas na verdade o que observamos é que nem sempre o aluno, torna-se consciente do que se objetiva com a atividade.

Sendo assim, verificamos que o ensino voltado para a interação na leitura dos textos está distante tendo em vista que a professora não promove ou não cria condições

para que os alunos desenvolvam estratégias de leitura, nem aproveita os conhecimentos linguísticos dos alunos para que estes possam resgatar aspectos essenciais à compreensão textual.

Nesse sentido a prática de ensino de leitura nas aulas de língua materna está voltada para o processo de decodificação, como pressuposto para aplicação de conteúdos, enquanto prática interativa fica limitada e, como produto desse modelo de ensino, temos como defendem Jurado e Rojo (2006), leitores que não constroem sentidos dos textos, apenas reproduzem e aceitam os sentidos dados a ele (ao texto).

O ensino da leitura, da escrita, da oralidade e de outras linguagens pode desfazer os muros que separam as áreas e construir as pontes necessárias ao diálogo que favoreça a produção de sentidos para o conhecimento escolar articulado aos saberes e práticas sociais e culturais dos alunos. É por meio da linguagem que significamos o mundo e somos por ele significados. A escola precisa garantir a aprendizagem dos alunos de modo simultâneo e articulado ao desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos.

Diante das atividades, observamos que os alunos apresentaram dificuldades tanto na leitura, como também na compreensão, para responderem aos questionamentos propostos pela professora, apesar de estarem com o livro didático em mãos, foi possível perceber que os alunos não se encontram com suas habilidades e competências desenvolvidas. E essa realidade nos leva a refletir sobre a necessidade de que as aulas de leitura se façam presentes no ensino de língua portuguesa e que sempre estejam ligadas ao conhecimento de mundo do aluno.

Pensando especificamente na leitura no contexto escolar, não podemos perder de vista o aluno, o que ele sabe, e o que precisa aprender; por isso, o professor precisa ter o cuidado de analisar a viabilidade de realização das tarefas reservados aos alunos. Daí a importância do planejamento por parte do professor. Sempre que se deparar com uma atividade proposta no livro didático, analisá-la primeiro para depois aplicar com os alunos.

No que Oliveira (2010), sugere como critério para análise. Clareza do objetivo da atividade, viabilidade de realização das atividades, clareza das instruções para os alunos, relevância pedagógica da atividade, familiaridade dos alunos com o vocabulário do texto, familiaridade dos alunos com o gênero textual.

Para Oliveira (2010), são critérios simples, porém úteis para dar ao professor uma ideia clara da atividade com qual vai lidar em sala de aula. Pelo observado percebemos que não há essa preocupação por parte da professora. Isso vem deixar claro, que os exercícios de memorização e de repetição nunca resultaram num ensino-aprendizagem de uso da língua ou de qualquer conceito. Jurado e Rojo (2006) em estudos recentes já defendiam que o modo de ser do letramento escolar, ainda está fortemente baseado nesse tipo de prática – a de assimilação de palavras vazias, repetição, memorização de conceitos e normas gramaticais, uma prática etnocentrada, dada o seu caráter monocultural.

O tipo de leitura, historicamente adotado pela escola está centrado no reconhecimento/identificação das palavras e das ideias e não na sua compreensão ativa. E como fruto dessa prática escolar que perdura até hoje, temos um leitor que não constrói sentidos ao texto, antes reproduz o sentido que se deu a ele; um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê.

Os PCN (2002) priorizam o trabalho com a diversidade de gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem as atividades organizadas para a prática de leitura, devem se diferenciar sob a pena de trabalharem contra a formação de leitores.

E por isso, vemos que é fundamental o trabalho com a diversidade de textos, porém esse trabalho deve ser adequado às peculiaridades de cada gênero, ou seja, faz-se necessária uma preocupação com a recepção dos textos não se pode ignorar a diversidade de gêneros e submetê-los ao mesmo tratamento. É preciso que os professores sejam mais críticos e atentos a importante função que possuem de formar cidadãos.

Em suma, o professor de língua materna deve estimular o aluno a refletir sobre as diferenças genéricas entre os mais variados tipos de textos. Cabe a ele mostrar o papel desses gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a competência e adequação discursiva do aluno para as mais variadas situações de interação sócio verbal a que ele poderá ser exposto fora dos limites escolares. O professor de língua materna deve mais do que tudo levar para dentro da sala de aula, até onde o limite da escola permite a realidade dinâmica das relações linguísticas que estão acontecendo fora dela. Esse é o papel do professor como mediador do conhecimento, para ajudar na formação de cidadãos críticos e conscientes na sociedade da qual eles se encontram inseridos.

4 CONCLUSÃO

Diante dos novos avanços da contemporaneidade a escola precisa reavaliar o papel da leitura dentro e fora da sala de aula, a fim de estreitar as relações entre os alunos e a leitura. A escola parece ainda não ter conseguido se adaptar as exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à leitura.

Esta ainda é trabalhada, de modo geral como objeto autônomo, distante das interferências criativas dos alunos-leitores, visto que são priorizadas atividades tradicionais que desmotivam a leitura por prazer e enfatizam a leitura como forma de obrigação, sempre atrelada aos exercícios propostos pelo livro didático.

Os resultados da pesquisa nos fez perceber que a prática de leitura adotada em sala de aula pela professora sujeito da pesquisa não se encontra em consonância com os documentos oficiais, pois segundo os PCNEM (1999), o trabalho do professor deve ter como meta o desenvolvimento da linguagem interiorizada pelos alunos e incentivar o domínio de outras habilidades utilizadas em outras esferas sociais e, partindo dessa visão, os documentos ainda postulam que os estudos gramaticais e de história da literatura devem ser deslocados para um segundo plano, mas, quando trabalha os estudos gramaticais devem ser uma estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos.

Dessa forma a nossa reflexão, nos leva a concluir que práticas leitoras como essas, nada atendem as necessidades sociais quando temos a convicção que lidamos com os discursos na vida contemporânea. As atividades de leitura no ambiente escolar se dão, na maior parte das vezes, por meio de textos fragmentados, extraídos dos livros didáticos. O professor sabe que a leitura deve ser trabalhada por meio da diversidade de textos, mas, muitas vezes sob o estresse do dia a dia, tendo de dar aulas em diversas turmas (escolas), fica sem tempo para ler e fazer a sua própria seleção de textos, o

educador geralmente encontra nos materiais didáticos a ferramenta de trabalho mais acessível.

Não estamos afirmando que o livro didático precisa se abolir pelo professor no trabalho com a leitura, pois vários livros enfatizam a diversidade de gêneros, textos e linguagens na organização didática dos conteúdos. No entanto, a leitura não deveria restringir apenas ao livro didático. Além do acesso à leitura e a escrita é preciso favorecer a inserção, nas práticas escolares de outras linguagens que também garante as interações na escola e fora dela.

Que as práticas de leitura aqui postas e analisadas possam despertar nos professores o desejo urgente de uma reavaliação de metodologias direcionadas ao ensino de leitura, como prática social, visando à exploração de alternativas didáticas de ensino/aprendizagem, capazes de motivar os alunos à leitura por prazer, ou melhor, à leitura crítica do texto.

Pretendemos aqui, depois de muito estudo e reflexão oferecer elementos aos professores para que possam construir uma ideia de leitura como um processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada. Que o professor, assim como os demais profissionais que atuam na educação, possam buscar conhecimentos sobre o assunto, por meio de leituras individuais, estudos orientados, troca de experiências, discussões e cursos de formação.

Por fim, acreditamos que a escola possa fazer sentido e seja vivida com uma experiência que leve efetivamente, o educando à sua emancipação, tornando-se um cidadão, um sujeito pleno de deveres e direitos, que são socialmente construídos e democraticamente desenvolvidos.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. PCN+ Ensino Médio: **Orientações Curriculares Nacionais**: códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 8. ed. São Paulo: Atual, 2013.

JURADO, S. ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: MENDONÇA e BUNZEN. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Leitura: **ensino e pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KOCK, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender. O sentido do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARINI, J. A. S e JOLY, M. C. R. A. **A leitura no ensino médio e os usos das estratégias metacognitivas**. Estudos e pesquisas em psicologia. Revispi, Rio de Janeiro, v.8, n. 2. P. 505-522, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://revispi.uerj.br/v.8.n.2artigospdf>> acesso em 22/01/2017.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

OCEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2008.

ROJO, R. e GLAIS, S. C. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHENEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares-das práticas de linguagem dos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

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

COMO OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO COMPREENDEM AS DETERMINAÇÕES DE ESCRITA ESTABELECIDAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM

Juliana de Araújo de Melo⁴

RESUMO: O presente trabalho reflete algumas considerações de uma pesquisa em andamento que tem como principal objetivo analisar como os alunos do Ensino Médio se apropriam da escrita em eventos de Letramento, durante a preparação para o ENEM, com base em uma perspectiva dialógica de linguagem. Para tanto, torna-se imperante a promoção de ações de Letramento em sala de aula, contribuindo para a formação de sujeitos críticos que ampliem a perspectiva de escrita do Exame. Para analisar o Letramento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, desenvolvemos suas produções escritas, ao mesmo tempo em que trabalhamos as imbricações existentes nas produções textuais, com vistas à reescrita e estudos com base na pesquisa-ação, por ser a pesquisadora também professora da turma que será observada, isto é, trata-se também de uma prática de auto-observação, o que explica a escolha da base metodológica empreendida. A escolha pela pesquisa-ação explica-se por ela permitir ciclos autorreflexivos que envolvem o planejamento, a ação, a reflexão e o replanejamento do processo envolvido e suas consequências. A turma analisada é composta por alunos que estão cursando o terceiro ano do ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Rio Largo, Alagoas. Na perspectiva do Letramento o texto é considerado unidade de sentido, isto é, as palavras utilizadas são atribuídas de significado ideológico ao que se pretende dizer. Para Barton e Hamilton (2000), os textos são partes essenciais dos eventos de Letramento e o estudo deste é particularmente um estudo de texto e como este é produzido e utilizado. Na perspectiva Bakhtiniana, a palavra é signo ideológico por excelência, e como tal deve ser tratada de forma a se fazer sentido, e não de maneira estanque, como muitas práticas de ensino vêm adotando quando o assunto é o trabalho com a linguagem. Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 289), “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual”. Os sujeitos que na escola se inserem são motivados por interesses diversos, com seus traços e identidades, envolvidos diretamente nas práticas sociais. “O fenômeno do Letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. (Kleimann 2008, p.20). A escola, a mais importante agência de Letramento, tem hoje um papel desafiador, ao tentar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades.

Palavras-chave: Letramento. Texto. Escrita.

⁴ Especialização em Formação para a Docência do Ensino Superior, no Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC; Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL – UFAL.

E-mail: juliaramelo@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se observado um número considerável de jovens frequentando a educação básica no Brasil. De acordo com dados estatísticos recentes divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica do Ministério da Educação (2016), são 8,1 milhões de matriculados somente no ensino médio. Desde a Constituição de 1988, mudanças vêm sendo propostas para ampliar o acesso à educação de qualidade e para todos. Em relação ao Ensino Médio, os documentos oficiais demonstram grande interesse em proporcionar a consolidação e o aprofundamento dos conteúdos adquiridos ao longo de toda a vida escolar, em especial, do ensino fundamental, o que acaba pondo em xeque a questão do modo como esse ensino está sendo construído/reconstruído nas salas de aula brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) institui que o Ensino Médio deve preparar os educandos para o trabalho e a cidadania, aprimorando-os como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, tendo a Língua Portuguesa (doravante LP) o papel de ser instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Concepção, porém, incompatível com a noção de criticidade e reflexão ao considerar a língua “instrumento” de comunicação, isto é, difere da perspectiva de Letramento, pois na concepção de Letramento Ideológico, língua é interação.

O que se verifica, no entanto, é um cenário educacional que se mostra insuficiente para atender às demandas educacionais propostas pelas leis brasileiras. É o que demonstram os resultados dos sistemas de avaliação educacional vigentes em nosso país, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A Língua Portuguesa vem sendo trabalhada de forma a não se cumprir o estabelecido pela supracitada Lei nº 9394/96, o que compromete a qualidade do ensino de língua materna e sua consolidação como instrumento que possibilite o caráter de criticidade do sujeito frente às problemáticas sociais vivenciadas em seu cotidiano.

Sabe-se que no contexto escolar há uma forte tradição do ensino de LP focado nos aspectos gramaticais, assumindo a escola o papel de sistematizar o conhecimento, muitas vezes, de forma mecanizada, sem ligação com o social, que tanto explica o entorno do aluno e torna-se necessário para uma maior reflexão sobre a constituição do sujeito como agente responsável pelo seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o que se põe à prova é a validade do ensino de língua materna. Na escola atual, o ensino caracteriza-se pelas regras abstratas, por generalizações, características de um processo centrado em regras da gramática tradicional, que não correspondem integralmente ao funcionamento da linguagem em conexão com o uso social que dela fazemos.

O ensino de LP, tal como se encontra, tem tentado promover uma homogeneidade linguística, e, assim, silenciado as vozes dos estudantes (...) (BARROS, 2015, p. 101). Tal constatação não coincide em face ao mundo de mudanças no qual vivemos, em que as práticas adotadas por professores e alunos em sala de aula necessitam dialogar *com* e corresponder às necessidades do mundo

contemporâneo. É necessário ir além da tradição, considerando as práticas linguísticas e sociais do sujeito. De acordo com Mendonça (2006, p.202),

O ensino médio, por caracterizar-se como a etapa final da educação básica, carrega um peso significativo quanto à seleção dos objetos de ensino (conteúdos e competências) a abordar e das estratégias a adotar, pois não é possível “retomar o que não foi visto” ou suprir as lacunas” para além dos três anos de EM. Além disso, o caráter de preparação para o trabalho (hoje em dia, quase restrita a vagas oferecidas em concursos) e /ou para o vestibular, que efetivamente não pode ser negado, traz outras implicações para essas escolhas.

Diante desse cenário, o que vemos são práticas voltadas para uma organização cumulativa dos conteúdos, no intuito de atender às demandas imediatistas que o mundo contemporâneo requer. Tal perspectiva acaba pondo em evidência a necessidade de se refletir sobre a linguagem, o que coloca frente a frente duas posições opostas, mas que se fazem presentes na educação atualmente: a visão mercadológica do ensino *versus* a construção progressiva do conhecimento. Tal dualidade acaba gerando um espaço de conflitos entre os saberes e metodologias adotados pela escola.

Para Frigotto, 2004, a articulação entre ciência, conhecimento e cultura seria o eixo central do ensino médio, de modo a permitir a formação de capacidades criadoras e emancipatórias, e não apenas reprodutoras. Porém, mesmo diante de tantas metodologias diferenciadas adotadas por muitas escolas em suas práticas de ensino, a didática parece não condizer com as necessidades apresentadas pelos discentes.

Vivemos numa sociedade mergulhada em tecnologias, o que torna o papel do professor cada vez mais desafiador, tendo de conciliar metas escolares, os anseios dos alunos, e as demandas sociais que a cada dia apresentam uma proposta nova, capaz de aliar o saber que cada aluno já traz consigo às metas impostas pela sociedade, e isso não pode ser negado ou negligenciado dos planos educacionais, que já reconhece tal necessidade.

2 O LETRAMENTO ESCOLAR

Em nosso cotidiano, estamos imersos em muitas práticas sociais de uso da escrita, com objetivos diferentes e em contextos diversos – a casa, a rua, o trabalho, a escola, o grupo de amigos, os espaços religiosos. Entre esses contextos, a escola assume uma dimensão especial: é muito comum as pessoas dizerem que, ali, o estudante tem de aprender a ler e a escrever para “ser alguém na vida”. Quando pensamos assim, não raro esquecemos que essas moças e esses rapazes já são “alguém na vida”: têm experiências, conhecimentos, medos, desejos e sonhos. A linguagem escrita na escola necessita articular-se a tudo isso, precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes neste mundo. Deve servir para que possam se movimentar

com mais autonomia diante dos desafios e ampliar seus horizontes, suas percepções e visões sobre si mesmos e sobre o que os cerca.⁵

As concepções populares acerca do papel institucional da escola deixam claros os posicionamentos da sociedade, ou pelo menos de boa parte dela, de que escola é o lugar de aprender um conhecimento que parece estar atrelado ao mundo exterior dos seus alunos, evidenciando um papel reprodutor de um conhecimento alheio ao mundo real e concreto dos sujeitos. Tal crença leva muitos a entenderem de forma equivocada a palavra Letramento, como expressão de uma supremacia no conhecimento, capaz de marginalizar as experiências e conhecimentos trazidos por cada sujeito, numa prática incansável de repetição de regras e memorização de conceitos prontos e acabados, únicos e homogêneos.

De acordo com Street (2007, p. 465-466), “o poder de definir e de nomear é em si mesmo um dos aspectos essenciais dos usos do letramento, de modo que precisamos ser ainda mais cuidadosos acerca dos termos ao abordar o próprio letramento”. Em vista disso, o autor prefere utilizar o termo “práticas de Letramento”, no lugar de Letramento, tendo em vista as experiências por ele vividas em sociedades e contextos sociais distintos, que o levou ao conhecimento dos modos diferenciados de uso da leitura e da escrita.

Proposto por Street (2003) o termo “Letramentos” no plural engloba as possibilidades de uso da leitura e da escrita, considerando a natureza situada das práticas letradas que subjaz a unicidade da língua. A proposta de Street (2003) vai de encontro à definição de Letramento proposta por Ogbu (1990), que afirma ser o Letramento “sinônimo de desempenho acadêmico” e “capacidade de ler e escrever na forma ensinada e esperada na educação formal”. O que vemos atualmente é que há o avanço de diversos estudos sobre Letramento seguindo a linha proposta por Street, porém, ainda verificamos que os exames de seleção atuais, assim como também as aulas de Língua Portuguesa, continuam obedecendo e reproduzindo a definição de Ogbu (1990), o que nos leva a ter incongruências quanto ao ensino/aprendizagem de língua materna, mais especificamente, nas aulas de produção textual, o que, segundo Street (2014), é muito mais que uma questão de práticas letradas que se reproduzem e se sustentam na sociedade, é, antes de tudo, uma questão teórica e etnográfica, emaranhada com questões de poder na sociedade, e não um problema de avaliação educacional.

Nas salas de aula, a língua recebe um tratamento autônomo, que se impõe a seus usuários, o que contribui para o distanciamento dos usos reais que fazemos dela. As práticas de leitura e escrita são atravessadas de relações de poder, permitindo que haja o privilégio de determinadas práticas em detrimento de outras.

Para Antunes (2003, p. 19 – 20):

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas

⁵ SOUZA, Ana Lúcia Silva. CORTI, Ana Paula. MENDONÇA, Márcia. P. 35 – 36.

possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Ocorre que o ajustamento de lentes do individual para o social, da língua como código para a língua como interação, da aula de gramática normativa para a aula que focaliza usos reais de leitura e de escrita demandados por práticas sociais não é um processo de fácil alteração. Práticas pedagógicas, programas de formação e exames de avaliação atuais permanecem ancorados no modelo autônomo de letramento. (TINOCO, 2008, p. 115).

O grande problema que se assenta sobre o Letramento Escolar é que, na maioria das vezes, não se discute sobre as condições históricas e sociais ao se trabalhar as representações da escrita na sala de aula, o que permite ver tal modalidade de letramento como prática social universal e acabada.

Ao compreender o Letramento Escolar como “um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re) apropriação de discursos” (BUNZEM, 2010, p. 101) ratifica a concepção existente de que o conhecimento nas escolas, mesmo estando ligado ao meio social, ainda é definido pela formalidade e transmissão de discursos de outrem.

Os estudos em Linguística Aplicada hoje defendem um trabalho na perspectiva da transdisciplinaridade. Para Moita Lopes (2006, p. 22), a vida na sociedade pós-moderna atenta para a necessidade de uma maior reflexão sobre os atravessamentos identitários, construídos no discurso do sujeito. Para ele, “vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-política-histórica e epistemológica que muitos chamam de pós-modernos, de modernidade reflexiva, caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública.” (MOITA LOPES, 2006, p.22). Toda essa concepção acaba trazendo à tona os novos rumos que as pesquisas em Linguística Aplicada devem seguir, objetivando sempre o reconhecimento do sujeito em face de sua história, de seu papel na sociedade, como vivente e atuante de um mundo conectado a novos saberes e aprendizagens.

Sob essa perspectiva, o termo *Letramento*, surgido no Brasil em meados dos anos 1980 (SOARES, 2003) veio para suprir e explicar as concepções envolvidas nas práticas de leitura e escrita que vão além do saber ler e escrever. De acordo com Fiad (2013, p. 462),

Os estudos sobre escrita e seu ensino, no Brasil, feitos a partir da articulação de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, têm focado diferentes objetos, tais como os textos de aprendizes, as interações em sala de aula em torno do ensino da escrita, os materiais didáticos sobre ensino de escrita, as práticas docentes, para citar alguns mais frequentes.

Tais objetos, constituintes e constituídos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, são capazes de evidenciar as concepções de linguagem adotadas em sala de aula, assim como a postura dos sujeitos, alunos e professores, frente aos desafios de tornar significativo o seu dizer.

Para Kleimann (2010, p. 379),

As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada; sobre os motivos pelos quais se lê e se escreve; sobre as normas relativas aos objetos e modos de ler e escrever; sobre o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos.

Na perspectiva do Letramento, o texto é considerado unidade de sentido, isto é, as palavras utilizadas são atribuídas de significado ideológico ao que se pretende dizer. Para Barton e Hamilton (2000), os textos são partes essenciais dos eventos de Letramento e o estudo deste é particularmente um estudo de texto e como este é produzido e utilizado. Na perspectiva Bakhtiniana, a palavra é signo ideológico por excelência, e como tal deve ser tratada de forma a se fazer sentido, e não de maneira estanque, como muitas práticas de ensino vêm adotando quando o assunto é o trabalho com a linguagem. Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 289),

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

Em contrapartida às concepções de Bakhtin, na escola, evidencia-se que as práticas de uso da escrita vêm privilegiando o padrão linguístico dominante na sociedade, ao qual Street (1984) o denominou de *modelo autônomo de letramento*. Para Kleimann (2008, p.21), “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização a mobilidade social (...) esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações desde o século passado”.

A herança que se carrega hoje é de um ensino, que apresenta limitações, em que os objetivos burocráticos de sistematizar as ações, para tornar o processo de ensino mais abrangente e por que não dizer prático, foram capazes de valorizar a regra, as disciplinas de forma isolada sem ligação com o exterior a elas, fazendo do processo de ensino – aprendizagem uma verdadeira “máquina copiadora”, em detrimento da valorização da iniciativa pessoal de ir à busca do conhecimento para construí-lo e/ou reconstruí-lo.

Segundo Geraldi (1997, p. 120), “o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, “dessa bagagem”. Felizmente.”. O que o autor põe sob crítica é a atitude de repetição do aluno, acostumado a assumir uma postura passiva dos juízos alheios, a ser indiferente aos

seus fundamentos e que ele mesmo destaca, “felizmente”, são deixados para trás ao deixar a escola. Toda essa ideia, de fato, é pertinente com o cenário em que nos encontramos cotidianamente, conforme evidências já relatadas anteriormente, baseadas em dados de órgãos governamentais.

Para Kleimann (2010), a dificuldade de implementar uma concepção de escrita para a vida social, justifica-se porque tal concepção acaba indo de encontro ao tradicional ensino da escrita, que, segundo a autora, reflete o histórico social e cultural da escola, o que para Bunzem (2009, p. 16) “Talvez, essa postura antipragmática da escola seja inerente ao seu próprio funcionamento e encontra-se imbricada na emergência da sociedade ocidental dita “moderna” e da construção das nações”. Ainda de acordo com o autor, “o letramento escolar precisa ser analisado com um olhar mais complexo para a dinâmica da construção do conhecimento na escola, visto ser normalmente equacionado apenas com as práticas escolares que rompem, de fato, com as práticas “cotidianas”, como diria Lahire (2002), e enfatizam um trabalho com a linguagem de forma sistemática e por meio de exercícios analíticos”.

Bunzen (2010, p. 99-100), ao dizer que

Discutir os significados do Letramento escolar, de um ponto de vista mais sociológico e antropológico, é, de certa maneira, refletir sobre as condições de produção e sobre os modos de circulação de textos (sempre multissemióticos) no cotidiano da escola: produção de cartazes; escritas e desenhos na lousa; troca de bilhetes sobre a aula; anotações nos cadernos e nos livros didáticos; escritas nos banheiros e nas carteiras; utilização do dicionário; notas em diário de classe etc (...)

Corroborando com a concepção de que a escola é um espaço onde emergem práticas diversas de escrita, em contextos diversos e que refletem o âmbito social dos sujeitos ali imersos e as necessidades de comunicação escrita que extrapolam as atividades curriculares da escola. Alunos, professores, coordenadores, diretores e demais envolvidos, escrevem para além dos textos exigidos na escola, evidenciando que o Letramento escolar é múltiplo, diversificado em seu contexto de uso e circulação, ou seja, permite que os sujeitos participem ativamente do processo de comunicação, indo além do uso formal da escrita.

Ao trazer para a discussão Vinao Frago (1995), que menciona em sua obra como aspectos centrais da organização escolar, *o tempo, o espaço, a linguagem* e seus modos de interação, BUNZEM (2010) traz à discussão a existência de múltiplas formas de utilizar a cultura escrita para o funcionamento da cultura escolar. As escritas nas borrachas e no próprio corpo, ações específicas, como a entrega do livro à biblioteca, o visto no caderno, o espaço físico da escola, das salas de aulas, da biblioteca e laboratórios, folhas de papel, textos impressos, cadernos, lápis, giz, entre outros, revelam aspectos culturais dentro da sala de aula. O interessante disso tudo que foi posto é que nós, como professores, pouco atentamos para isso. Jamais poderia imaginar que um simples fato de usar ou não o giz em sala de aula poderia evidenciar aspecto cultural na vida escolar.

É também dentro da escola que se dá a tensão existente entre as práticas institucionais quando esbarradas no cotidiano escolar. As questões institucionais movidas por regras burocráticas acabam entrando em conflito com o dia a dia e suas

redes de significações construídas pelos seres humanos. O ponto em comum presente nesse “duelo” é a escrita, que se faz presente como um elemento constitutivo da cultura escolar. Tudo isso antecipa a relação que Bunzem procura estabelecer: práticas de Letramento e esfera da criação ideológica, fortalecendo a intenção de analisar o Letramento escolar levando em conta a situação de comunicação e as interações verbais que envolvem sujeitos diversos e instrumentos semióticos que atuam em conjunto na esfera escolar.

Nas palavras do pesquisador “procurar analisar as condições de interpretação e de apropriação – como os usos cotidianos da escrita na escrita – depende de uma problemática (psico) sociológica em que a construção de sentidos e as múltiplas linguagens têm um papel essencial...” (p.105). Por outro lado, BUNZEM (2010) também aborda a questão da cultura escrita, que permitiu uma “descorporificação da escolarização” (p. 106), pois os textos escritos permitem a circulação e a apropriação de determinadas culturas escolares, destacando a gramática como o melhor exemplo para compreendermos o processo de construção do saber institucionalizado.

O pesquisador também faz uma crítica à postura antipragmática da escola, que se encontra presente na emergência da sociedade ocidental, destacando que a modalidade escrita passou a ocupar um prestígio e a se tornar o lado “correto” de entender e usar a língua, posicionamento já destacado por Kleimann, no texto “Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola” (2008), quando afirma que “os estudos realizados no contexto brasileiro mostram uma situação de reprodução do status quo pela escola, situação esta, entretanto, muito agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas” (pág. 45). O que reforça a presença da visão ideológica de letramento como uma prática presente nas escolas brasileiras.

3 MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA

Ivanic (1998) concebe o Letramento Acadêmico por meio da metáfora do “jogo”, no qual os estudantes assumem uma identidade do “não-eu” e que acaba refletindo na imagem que têm de si mesmos. Tal metáfora nos permite aqui ampliar a modalidade de Letramento ao qual se aplica para o Letramento Escolar, pois verifica-se muitos momentos em que os alunos assumem uma não-identidade própria ao serem exigidas produções que não condizem com suas realidades e/ou seus interesses pessoais, assumindo assim a identidade do “não-eu”. A escrita escolar deixa transparecer a prevalência de uma hegemonia de escrita que pouco interessa ou tem ligações com as experiências dos alunos.

O Letramento ideológico defende que as práticas letradas são determinadas por questões sociais e culturais, mudando de contexto à medida que o sujeito interage com o que há de externo a ele. Isso significa que o Letramento representará na interação texto-produtor, um mecanismo que promoverá essa interação, de modo que o papel social do sujeito na sociedade seja o norteador das práticas de Letramento adotadas.

Os sujeitos que na escola se inserem são motivados por interesses diversos, com seus traços e identidades, envolvidos diretamente nas práticas sociais. “O fenômeno do Letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. (Kleimann 2008, p.20). A escola, a mais importante agência de Letramento (idem) tem hoje um papel desafiador, ao tentar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades.

Discussões recentes acerca dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1995, 2010, 2012), apontam para a necessidade de um olhar mais analítico sobre os confrontos a nível de produção textual vividos por estudantes, seja na esfera escolar ou acadêmica. É prática imperante nas escolas o trabalho com gêneros dominantes na sociedade, o que leva a entender a escrita como material hegemônico e influente, capaz de moldar o trato com os interesses de alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa. Para Kleimann (2010, p. 377)

Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social.

Isto é, não se trata de criticar, apenas, mas sim, propor alternativas de fazer da escrita algo que realmente signifique na vida do aluno. É tornar a escrita um processo inerente à vida dos sujeitos, e não algo alheio.

Todos os que se utilizam da escrita em seu cotidiano estão em processo de Letramento. Kleimann (2007) defende a ideia de que promover situações novas de Letramento das quais os sujeitos nunca participaram deveria ser uma realidade nas escolas, tendo em vista que ao concluir o ensino médio, muitos não correspondem às habilidades de escrita dos diversos gêneros pertencentes ao cotidiano do trabalho, apoiando-se em modelos prontos de representação dos gêneros para a escrita de uma ou mais versões dos mesmos. Ainda de acordo com a autora, (2007, p. 4)

“(…) é na escola, agência de Letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o Letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, com o objetivo estruturante do trabalho escolar de todos os ciclos.”.

Tradicionalmente, a escola trabalha a produção escrita tomando como base um conjunto de competências e habilidades, a fim de se chegar a um patamar que aqui chamamos de “ideal de escrita”. Em contrapartida a essa concepção, “Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.”. (KLEIMAN, 2007, P. 4).

As práticas de Letramento utilizadas na escola mostram-se autônomas em relação à sociedade, desvinculando a escrita do contexto social ao qual os indivíduos estão imersos, tornando a escrita um prestígio social adquirido por poucos. Daí o distanciamento entre escola e sociedade, realidade presente no contexto em que vivemos e atuamos. Todavia, a escrita é um processo significativo que envolve simbologias e concepções sociais, sendo, portanto, um processo significativo. Enquanto isso, porém, a escola parece seguir outro “caminho”, priorizando o método, mecanizando a palavra.

O Letramento Ideológico, proposto por Street (1984), surge como uma alternativa ao modelo autônomo de letramento, ao propor um olhar mais reflexivo e amplo sobre as diversas possibilidades de realização da escrita e que extrapolam uma visão autônoma de linguagem. Não se trata de uma negação ao modelo autônomo, pois este possui importância inegável, já que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMANN, 1995, p.39).

Sendo o Letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMANN, 1995, P.19), vivemos, no entanto, em um cenário de contrapartida aos pressupostos que subjazem as práticas letradas, em que a simbologia empregada para o processo de escrita marginaliza, no sentido de por à margem do processo, o contexto social envolvido e que se torna também dominante da prática de escrita.

As concepções de Letramento Ideológico defendem a escrita significativa, atrelada ao meio social, considerando a participação ativa do indivíduo como ser dotado de ideologias próprias e que devem ser valorizadas. É o sujeito bakhtiniano presente no processo de interação linguística e social, capaz de atribuir sentido às suas palavras por meio da enunciação e de tornar válido o seu dizer, tido como produto de sua interação social. Nas palavras de Jung (2003, p.60)

o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.

A Linguística Aplicada, doravante LA, em sua natureza “transdisciplinar”, “indisciplinar” (MOITA LOPES, 1998) vem refletindo a necessidade de novos instrumentos de reflexão acerca de seu objeto de estudo, por meio de um processo transversal às configurações tradicionais de ensino. O que nas palavras de Signorini (1998, p.91) “substitui-se, de certa maneira, um percurso orientado para o reconhecimento e a verificação do que prevê o aparelho conceitual de referência para um percurso orientado para a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo”. A autora também destaca a busca da LA por uma língua real, falada por falantes reais em suas práticas reais, podendo estas serem estudadas tanto a partir de um conceito único de língua, quanto por meio de reflexões transdisciplinares.

É justamente essa característica que confere à LA uma participação nos campos de pesquisas, favorecendo relações entre diferentes teorias, contribuindo para um olhar “caleidoscópico” às questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua.

Para Moita Lopes (1998, p.104), “o interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas ideias se coadunam com as perspectivas que se tenha”. Aliando essa concepção com a de Letramento Ideológico, vemos uma possibilidade de se trabalhar a Língua Portuguesa de forma múltipla, aliando as concepções escolares, autônomas, às concepções sociais que tanto exigem uma reformulação do pensamento e da prática pedagógica, para que se tenha um processo de escrita condizente com as novas necessidades que surgem e que, entretanto, encontram estruturas cristalizadas de práticas pedagógicas que não levam em conta o papel do outro no processo de linguagem, mais especificamente, no trabalho com a escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como dissemos, mostra-se autônoma em relação à sociedade, o que a torna insuficiente para abarcar e entender os Letramentos trazidos por seus alunos, os quais, na maioria das vezes, acabam adotando uma atitude linguístico-discursiva que não reflete seu mundo, seus anseios. É preciso desmistificar a noção de que a escrita seja um produto de prestígio social. A escrita, porém, deve ser vista como processo em que o meio social se faz presente, isto é, processo inseparável das práticas cotidianas.

Os eventos discursivos são ideológicos e sociais, voltados para uma estrutura linguística que atravessa os parâmetros tradicionais, mas que não se limitam neles. O tradicional é visto como ponto de partida, necessário à compreensão do todo processual linguístico, porém, por si só, não explica e não revela a identidade linguística dos sujeitos envolvidos nos processos linguísticos. É necessário buscar, além da tradição, o social imbricado nas atitudes linguísticas dos sujeitos.

Parece-nos imperante esse tipo de discussão e embasamento para tomarmos mais consciência da importância de se caracterizar as práticas de letramento adotadas nas escolas, visto que se fazem necessárias quando se pensa em apontar as nuances envolvidas no processo do ensino de língua portuguesa, em especial, diante de uma época que tende cada vez mais à separação das áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **Ensino de Língua Portuguesa: disciplina, poder e silenciamento.** In: ZOZZOLI. Rita Maria Diniz; MAIOR. Rita Souto. (Orgs.). **Sala de aula e questões contemporâneas.** Maceió: EDUFAL, 2015.

BARTON, David; HAMILTON. Mary. **Situated Literacies: Reading and writing in context.** London and New York: Routledge, 2000.

BRASIL, Lei nº 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BUNZEM, Clécio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas: 2009.

_____. **Os Significados do Letramento Escolar como uma prática sociocultural.** In: VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (org). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada.** P. 99-120. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita, dialogismo e etnografia.** In: *Linguagem em (Dis)curso.* V. 13, n. 3, p. 463-480. Tubarão, SC, 2013.

FRAGO, Viñao Antonio. **História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones.** Revista Brasileira de Educação, ANPEd, n. 0, set./dez. 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas.** In: NOVAES, Regina. VANUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
IVANIC, R. **Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing.** John Benjamin Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 1998.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue.** Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: 2003.

KLEIMANN, Angela B. KEIMANN, Angela. **Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras. 1995.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Trajatórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** Perspectiva. v. 28, n. 2, 375-400. jul./dez. Florianópolis: 2010.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.** In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa.** In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Editora Parábola, 2006.

OGBU, j. **Cultural mode, Identity and Literacy.** In: J. W. Stigler (org.) **Cultural Psychology.** Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o Letramento.** Tradução Marcos Bagno. *Filologia 7. Revistas USP:* 2007.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução Marcos Bagno.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda. (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.
SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp: 2008.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS DO RN NA REDAÇÃO DO ENEM 2015

Sandra Cristina Bezerra de Barros⁶
Isauro Beltran Núñez⁷

RESUMO: Na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que é avaliada a produção textual, o desempenho dos estudantes é considerado baixo. Daí a necessidade de investigar as possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes a partir dos resultados dessa avaliação, os quais fornecem informações importantes para que se possa refletir criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem da produção textual no ensino médio. Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar, a partir das notas dos estudantes das escolas públicas e privadas na prova de redação do ENEM 2015 que ingressaram, pelo SISU, na UFRN, em 2016, o seu desempenho por competências e relacioná-lo com possíveis dificuldades de aprendizagem. Como metodologia de trabalho, combinaram-se, de forma dialética, as dimensões quantitativa e qualitativa. A primeira dimensão diz respeito ao reconhecimento de dados quantitativos que caracterizam a extensão do estudo, enquanto a qualitativa diz respeito às interpretações que, dentro de um quadro teórico de referência, foram feitas a partir da relação estabelecida entre o desempenho dos estudantes e as possíveis dificuldades de aprendizagem referentes à produção do texto argumentativo. Os dados foram obtidos dos microdados disponibilizados pelo INEP. Os resultados mostram que, na redação, a nota média dos estudantes da escola pública, considerando a matriz de referência estruturada em cinco competências, foi de 698,4 enquanto a média obtida pelos egressos de escolas privadas foi de 771,4. Das cinco competências, a que apresentou a menor nota foi a que avalia a capacidade de o estudante elaborar uma proposta de intervenção para o problema levantado respeitando os direitos humanos. Esse resultado poderia estar associado ao fato de essa competência exigir, além de uma reflexão crítica sobre o problema tratado no texto, uma análise interdisciplinar, visto que é preciso mobilizar conhecimentos de campos disciplinares diferentes para que a proposta formulada seja detalhada, articulada à discussão desenvolvida pelo estudante e ainda respeite os direitos humanos. Tais resultados revelam a necessidade de os professores de língua portuguesa desenvolverem estratégias de ensino para que os estudantes sejam capazes de articular conhecimentos e consigam produzir textos adequados a uma situação comunicativa específica. Dessa forma, uma delas seria a retextualização de gêneros textuais a partir da qual a habilidade da escrita poderá ser desenvolvida.

Palavras-chave: Dificuldades, ENEM, Ensino, Avaliação.

INTRODUÇÃO

⁶Especialista em Letras. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestranda em Educação – PPGED/UFRN. Bolsista colaboradora da Pesquisa “Análises dos processos avaliativos da Comperve/UFRN”. E-mail: scbbgtp@yahoo.com.br

⁷Professor Doutor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Departamento de Educação. E-mail: isaurobeltran@yahoo.com.br

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surge em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes no final da educação básica, visando, segundo Andriola (2011, p. 115), “a aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania.” Dessa forma, é proposta do ENEM contribuir para a melhoria da qualidade desse nível.

Segundo Andriola (2011), com a chegada do século XXI, houve uma expansão das universidades públicas em decorrência de políticas públicas que propiciaram um modelo de Financiamento do Sistema Federal de Educação Superior, atendendo a um novo formato de sociedade – a Sociedade da Informação, a qual exigia

[...] profissionais que soubessem trabalhar em grupo, de modo a cooperar com os demais colegas; que promovessem a inovação tecnológica através de um conjunto de competências de ordem superior, caracterizadoras da criatividade humana; que contribuíssem com os avanços científicos através do exercício da racionalidade científica, mas também da reflexão filosófica; que promovessem a resolução dos graves problemas sociais, econômicos e educacionais a afetar o nosso país, mas também todo o planeta; e que buscassem alcançar a tolerância e o bom convívio entre as sociedades, respeitando as diferenças entre os indivíduos e entre os grupos sociais. (ANDRIOLA, 2011, p. 113)

Nesse contexto, ressalta ainda Andriola (2011), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) chegaram a regiões distantes das grandes cidades, a fim de atender à crescente demanda advinda dessa sociedade, por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, o que assegurou a criação, entre 2003 e 2010, de 14 novas Universidades Federais, um aumento substantivo de 31% referente às 45 Universidades Federais existentes até 2003. Conclui, então, o autor que

[...] houve uma guinada substancial na visão do Governo Federal acerca da função social e estratégica da Universidade brasileira, percebida, agora, como motor do desenvolvimento nacional, através da indução da presença desta em regiões economicamente e socialmente carentes.

Com essa nova configuração do Ensino Superior no Brasil, reforça Andriola (2011, p. 114), há de se “garantir a entrada da maior quantidade possível dos melhores alunos egressos do Ensino Médio.” Apesar de existir essa necessidade, o ingresso às universidades, até 2003, ainda era realizado apenas pelo Vestibular, o que se constituía em um fator limitante do acesso às universidades.

Dessa forma, houve uma reformulação no ENEM em 2009, feita pelo Ministério de Educação (MEC), e o exame se estruturou em três objetivos: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Com isso, nesse ano, passou a ser utilizado também como critério de seleção para o acesso ao ensino superior de algumas instituições públicas.

Somente em 2014, A UFRN determinou que seus estudantes fossem selecionados, exclusivamente, por meio do desempenho nas provas do ENEM, embora, em 2011, onze cursos já teriam seus estudantes selecionados somente por esse exame.

No novo formato adotado pelo ENEM, o estudante faz provas objetivas, distribuídas em quatro áreas do conhecimento humano: 1) linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo a Redação); 2) ciências humanas e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) matemática e suas tecnologias. Além dessas provas, o exame avalia a produção escrita dos estudantes por intermédio de uma proposta de redação em que se solicita um texto dissertativo-argumentativo. O texto produzido, para que seja corrigido, precisa ter, no mínimo, 8 linhas e, no máximo, 30.

Vale ressaltar que a nota obtida nessa redação é determinante para selecionar os estudantes que vão ingressar no ensino superior, o que implica a necessidade de ter um bom desempenho na produção desse texto. Apesar disso, conforme pesquisas sobre o ENEM e os resultados divulgados pelo INEP, o desempenho dos estudantes na redação não tem sido bom, o que revela uma deficiência no ensino da produção textual na educação básica.

Em virtude dessa fragilidade detectada, é de suma importância realizar pesquisas sobre o desempenho dos estudantes egressos do Ensino Médio a partir dessa prova com o objetivo de dar subsídios aos professores que atuam nesse nível para que estes possam desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias à produção do texto escrito, capacitando-os a articular conhecimentos e produzir textos adequados a situações comunicativas específicas.

De acordo com Campos (2012), o ENEM pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Dessa forma, acreditamos que este trabalho pode fazer isso fornecendo dados e informações que possibilitem aos professores refletir sobre possíveis ações relevantes que ajudem na melhoria da aprendizagem dos estudantes das escolas públicas quanto à produção escrita, não só para ressaltar a importância de se obter uma boa nota no ENEM, mas, essencialmente, para enfatizar a necessidade de se produzir bons textos como uma competência da língua materna essencial para a cidadania.

Assim, essa contribuição pode ser possível na medida em que são explicitadas as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao desempenho dos estudantes obtido na prova de redação do ENEM, com base em um referencial teórico que considere a linguagem como processo interativo e em trabalhos publicados sobre a produção escrita no Ensino Médio.

No que diz respeito a esse referencial teórico, Antunes (2003) ressalta que os estudos linguísticos estão centrados em duas grandes tendências, uma em que a língua é considerada apenas um conjunto de signos e regras sem vínculo com suas condições de realização e outra em que ela é vista como atividade e interação verbal entre dois interlocutores. Neste caso, a língua é vista como um “sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Concordamos com Antunes (2003) quando afirma que a segunda tendência propicia uma visão mais ampla da linguagem, capaz de promover um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Segundo a autora,

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41)

Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar, a partir das notas dos estudantes das escolas públicas e privadas na prova de redação do ENEM 2015 que ingressaram, pelo SISU, na UFRN, em 2016, o seu desempenho por competências e relacioná-lo com possíveis dificuldades de aprendizagem referentes à produção do texto dissertativo-argumentativo, tendo como referenciais teóricos aqueles que estão pautados numa concepção interacionista da linguagem.

A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: reflexões da problemática em questão

Na proposta de Redação do ENEM 2015, o tema sobre o qual o estudante deveria produzir um texto dissertativo-argumentativo foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Com esse tema, o exame propunha aos estudantes uma reflexão sobre o feminismo e a violência contra as mulheres. Trata-se de um tema bastante pertinente, uma vez que, no Brasil, ainda prevalece uma sociedade, tradicionalmente, patriarcal, machista, misógina e sexista, em que a mulher, de uma maneira geral, ainda é vista como um objeto sexual, submissa à vontade dos homens e desvalorizada no mercado de trabalho.

De acordo com Silva, baseado nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre gêneros, toda proposta de redação do ENEM é em enunciado concreto, uma vez que “enuncia a realidade manifestando uma posição valorativa a partir de um contexto ideológico singular” (SILVA, 2016, p. 142). Dessa forma, ainda segundo o autor, o conteúdo temático de cada proposta é elaborado a partir de problemáticas sociais, mas a realidade não é apresentada de forma neutra para os estudantes. Isso se evidencia na escolha do tema e das vozes mobilizadas que o compõem por intermédio dos textos motivadores selecionados, os quais revelam um posicionamento valorativo em relação à realidade apresentada. Essa evidência, para Silva (2016), o faz afirmar que

As propostas de redação são, portanto, ideológicas, por um lado, porque são elaboradas em um campo particular de atividade humana; por outro, porque expressam um posicionamento valorativo ante a apresentação da realidade. Essa realidade apresentada resulta da tensão estabelecida entre sujeitos historicamente situados e as forças discursivas centralizadoras e descentralizadoras de seu dizer. (SILVA, 2016, p. 143)

Considerando esses aspectos, constatamos que a proposta de redação do ENEM 2015 foi construída com base em uma problemática evidente na sociedade brasileira desde a sua formação: o processo de exclusão e discriminação da mulher. Os idealizadores dessa proposta revelam um posicionamento ideológico diante dessa problemática: a violência contra a mulher ainda persiste na sociedade brasileira. Para ratificarem esse posicionamento, escolheram quatro textos de outros campos da atividade humana que corroboram essa persistência.

O primeiro texto foi extraído do Mapa da Violência de 2012. Nesse fragmento, há a informação de que, entre os anos de 1980 e 2010, mais de 92 mil mulheres foram assassinadas no Brasil, 43,7 mil apenas nos últimos dez anos, representando um aumento de 230%. Vale destacar que, nos últimos quatro anos pesquisados, a lei Maria da Penha já estava em vigor, e, ainda assim, não houve uma redução do número de mulheres assassinadas.

O segundo texto é um gráfico, retirado de um documento intitulado *Balanço 2014* da Secretaria de Políticas para as mulheres, no qual são apresentados os tipos de violência praticados contra a mulher e seus respectivos percentuais de ocorrência: violência física (51,68%), violência psicológica (31,81%), violência moral (9,68%), violência sexual (1,94%), violência patrimonial (1,94%), cárcere privado (1,76%) e tráfico de pessoas (0,26%). Esses dados são números oficiais que foram organizados a partir de denúncias feitas por vítimas que sofreram esses tipos de violência. É bom lembrar que nem todas as mulheres têm coragem de denunciar seus agressores por medo, vergonha, insegurança, entre outras razões, o que aumentaria ainda mais esses percentuais.

O terceiro texto é um cartaz de uma campanha contra o feminicídio, ou seja, os assassinatos de mulheres. Nele, há a palavra feminicídio no topo do cartaz e, no seu final, a palavra basta. No meio, há uma mão na qual foi colocado o símbolo do sexo feminino em cima de um desenho que corresponde a um alvo formado por um diagrama de anéis concêntricos.

Por fim, o quarto texto é composto por três infográficos e tem como título “O impacto em números”. O primeiro e o segundo referem-se a processos que envolvem a Lei Maria da Penha. No primeiro, há a informação de quantos processos foram instaurados (332.216) entre setembro de 2006 a março de 2011, distribuídos aos 52 juizados e varas especializados em violência doméstica e familiar contra a mulher. Desses processos, segundo o infográfico, 33,4% foram julgados, houve 9.715 prisões em flagrante e 1.577 prisões preventivas decretadas. A partir desses dados, pode-se inferir que a justiça brasileira é lenta tendo em vista a pequena quantidade de processos julgados e que o número de juizados e varas especializados é insuficiente quando se considera o número de habitantes num país com dimensões continentais.

O segundo infográfico informa a quantidade de mulheres (58) e de homens (2.777) que foram enquadrados nessa lei e estão presos no país em dezembro de 2010, destacando que três estados (CE, RJ e RS) não fazem parte desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional. Percebe-se que o número de mulheres enquadradas e presas foi bem menor se comparado com o de homens no mesmo período. Se estabelecermos uma comparação entre os dados do primeiro infográfico e os deste, podemos inferir que poucos homens foram punidos pela lei e encontram-se nas penitenciárias do país.

O terceiro infográfico revela o número de ligações feitas pelo 180 (237 mil), para relatar qualquer tipo de violência contra a mulher, como também o número de mulheres (7) em cada 10 que foram agredidas por seus companheiros. Nesse infográfico, diferentemente dos outros dois, não há informação do período em que esses dados foram coletados, o que se constitui em uma falha da proposta de redação.

Vale ressaltar que a leitura do texto quarto, ainda que não esteja explícito, no terceiro infográfico, o ano em que esses dados foram coletados, possibilitaria ao candidato refletir sobre a proposta de intervenção a ser elaborada, pelo fato de os dados nele presentes revelarem que a lei citada propiciou um avanço significativo na punição aos agressores, embora não tenha sido plenamente eficaz. O primeiro e o segundo textos motivadores também poderiam fornecer subsídios para a proposta caso o estudante tivesse o conhecimento de que essa lei tinha sido promulgada em março de 2006. Com essas informações, o estudante poderia propor ações práticas realizadas por agentes, tais como o governo, a mídia, a escola, a família, o cidadão entre outros.

A CORREÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

Para avaliar o texto produzido pelos estudantes, foi elaborada uma matriz de referência para corrigi-lo, que está estruturada em cinco competências. Cada uma delas está dividida em seis níveis, que variam de 0 a 5. Em todas elas, cada nível tem uma pontuação diferente numa escala crescente de pontos: nível 0 (sem pontuação), nível 1 (40 pontos), nível 2 (80 pontos), nível 3 (120 pontos), nível 4 (160 pontos) e nível 5 (200 pontos).

A competência I, demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, refere-se à avaliação do padrão escrito formal da língua portuguesa no tocante à sintaxe, regência, concordância, pontuação, morfologia, colocação, e às convenções da escrita, como o uso adequado de letras e acentos. Nessa competência, o estudante é avaliado quanto às estruturas sintáticas que emprega em seu texto e à obediência às convenções de escrita próprias da modalidade avaliada. Para que obtenha a pontuação máxima (200 pontos), o estudante precisa demonstrar “excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro” (INEP, 2013, p. 12), embora sejam aceitos “desvios gramaticais ou de convenções da escrita” (INEP, 2013, p. 12) desde que ocorram de forma excepcional e não caracterizem reincidência.

A competência II, compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, diz respeito à proposta de redação e ao tipo textual solicitado – o dissertativo-argumentativo. Dessa forma, por intermédio dessa competência, é avaliado se o estudante é capaz de produzir um texto a partir da temática focalizada na proposta de redação e se produziu um texto baseado em argumentos que possam justificar o ponto de vista assumido. Assim, só recebe a pontuação máxima, segundo INEP (2013, p. 17), o estudante que “desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo”. Recebe a nota mínima (40 pontos), o texto que apresentar tangenciamento do tema, ou seja, o estudante faz apenas uma abordagem parcial que se realiza “[...] somente nos limites do assunto mais amplo a que o tema está vinculado, deixando, em segundo plano, a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto” (INEP, 2013 p. 14). Se o texto produzido se configurar como uma fuga ao tema, “quando nem o assunto mais amplo nem o tema proposto são desenvolvidos” (INEP, 2013, p. 15) ou não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa, receberá nota zero e, portanto, não será corrigido.

A competência III, selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, diz respeito não só à capacidade de o estudante apresentar um ponto de vista relacionado ao tema proposto como também aos argumentos construídos para defendê-lo. Assim, o estudante é avaliado quanto à capacidade de selecionar informações de diferentes áreas de conhecimento que podem servir de argumento e de relacioná-las, ou seja, conectá-las e organizá-las, tendo em vista a ordem em que os argumentos serão apresentados como também de interpretá-las, ou seja, possa contextualizar essas informações em relação ao tema em foco e ao ponto de vista assumido.

A competência IV, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção de argumentação, refere-se aos mecanismos de coesão, responsáveis pela articulação de ideias de um texto, garantindo a concatenação destas e, conseqüentemente, a progressão discursiva. Dessa forma, é necessário “[...] utilizar variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso” (INEP, 2013, p. 20).

E, por fim, a competência V, elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, diz respeito à obrigatoriedade de apresentar soluções para o problema focalizado no texto produzido de modo que não haja desrespeito aos direitos humanos. Dessa forma, o estudante é avaliado quanto à sua capacidade de, ao elaborar a proposta de intervenção, sugerir ações de forma objetiva, clara, abrangente e possíveis de serem implantadas. No guia do participante (INEP, 2013, p. 21), estão explicitados dois critérios que, combinados, serão considerados para que essa competência seja avaliada: se há ou não uma proposta e, havendo, se esta apresenta ou não um detalhamento dos meios para sua realização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia de trabalho, combinamos, de forma dialética, as dimensões quantitativa e qualitativa como proposta por Nuñez e Ramalho (2012). A primeira dimensão diz respeito ao reconhecimento de dados quantitativos que caracterizam a extensão do estudo, enquanto a qualitativa diz respeito às interpretações que, dentro de um quadro teórico de referência, foram feitas a partir da relação estabelecida entre o desempenho dos estudantes e as possíveis dificuldades de aprendizagem referentes à produção do texto argumentativo (MINAYO, 2010).

Os dados deste estudo, relativos ao desempenho dos estudantes na redação do ENEM 2015, que ingressaram na UFRN em 2016, foram obtidos dos relatórios pedagógicos do ENEM, elaborados pelo Setor de Estatística da Comperve, baseados nos metadados disponibilizados pelo INEP. Esses dados se referem às notas médias obtidas em cada competência pelos estudantes das escolas públicas e privadas que fizeram a prova do ENEM 2015 e foram aprovados no SISU 2016, na UFRN, num total de 6.875 ingressantes. Desse total, foram retirados os estudantes que não informaram em que escola concluíram o Ensino Médio, sendo, portanto, contabilizados 6.593, dos quais 4.048 são de escolas públicas e 2.545, de escolas privadas. Foram excluídos também dessa amostra os estudantes que, apesar de terem se inscrito no ENEM, não o fizeram no SISU, e os que, mesmo estando inscritos no SISU, não foram aprovados.

Privilegiamos analisar as duas competências que apresentaram um índice de desempenho menor para determinar, em termos hipotéticos, as possíveis dificuldades de aprendizagem relacionadas à produção do texto dissertativo-argumentativo proposto pelo ENEM.

Antes de apresentar essas possíveis dificuldades, vale salientar que, em se tratando do uso da Língua Portuguesa, não se pode afirmar que uma pessoa fale errado e outra, corretamente. Os estudos desenvolvidos pela Sociolinguística já revelam que a língua é heterogênea, e, em razão disso, existem variedades que se adequam à determinada situação comunicativa, e não à outra. Assim, considerando que, na prova de redação do ENEM, a variedade exigida é a norma padrão do português na modalidade escrita, a competência I avalia o domínio dessa variedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando primeiramente os dados presentes na Tabela 1, em que constam as médias das notas finais da redação, concluímos que não há diferença significativa quanto ao desempenho dos estudantes dos tipos de escolas analisadas. Verificamos também que obtiveram a mesma nota mínima, e as notas média e máxima se diferenciam apenas por 73 e 20 pontos, respectivamente. Isso, provavelmente, se deve ao fato de que são notas de estudantes que ingressaram na UFRN, ou seja, os que apresentaram um bom desempenho na produção do texto a ponto de serem aprovados. Foi possível inferir também que o ensino da produção escrita nos dois tipos de escola não é muito diferente.

Tabela 1 – Média da nota final da Redação 2015

Nota	Pública	Privada	Total
Mínimo	500.0	500.0	500,0
Média	698.4	771.4	726,6
Máxima	1000.0	980.0	1000,0

Fonte: Comperve/UFRN/INEP

Conforme Antunes, esse resultado pode ser fruto das ações que as instituições governamentais implantaram não só na área da formação e capacitação de professores como na das avaliações. A autora faz referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas concepções teóricas subjacentes “[...] já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social” (ANTUNES, 2003, p. 22). Afirma ainda a autora que, neles, está estabelecido que os conteúdos de língua portuguesa devem estar articulados em dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão desses usos. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa não deve mais se pautar na memorização de regras de gramática e em atividades que privilegiam somente a classificação de termos, dissociadas do uso da língua.

O ensino dessa natureza desconsidera que a escrita é uma atividade interativa, impedindo que os estudantes escrevam textos em condições reais de produção pressupondo a existência de um leitor e cumprindo uma função específica e relevante. Isso se reflete, portanto, no baixo desempenho desses estudantes quando solicitados a produzir o texto conforme a proposta do ENEM.

Na Tabela 2, encontram-se as notas apresentadas num crescente que vai de 500 pontos a 1000, referentes ainda à média da nota final dos estudantes de escolas públicas e privadas, constando também a quantidade de estudantes que tiraram essas notas.

Considerando essa tabela, detectamos que poucos estudantes, conforme o total de alunos tanto das escolas públicas (4.048) quanto das privadas (2.545), obtiveram notas acima de 900. Ressaltamos, no entanto, que, se comparadas as escolas, as privadas tiveram um número maior de estudantes que conseguiram notas variando entre 900 e 980. Esse resultado é, provavelmente, decorrente de vários fatores que interferem no desempenho dos estudantes das escolas públicas, tais como:

infraestrutura das escolas, falta de professores, defasagem de aprendizagem de parte dos estudantes, entre outros.

Pode-se afirmar que os estudantes de escolas pública, em sua maioria, não têm muito acesso a revistas, jornais, livros, entre outros, o que interfere na sua competência enciclopédica, tão necessária à produção do texto argumentativo. Segundo Garcez (2012), o que define a maturidade e o desempenho do estudante na produção de textos é o

[...] modo como aprendemos a escrever, a importância que o texto escrito tem para nós e para nosso grupo social, a intensidade do convívio estabelecido com o texto escrito e a frequência com que escrevemos. (GARCEZ, 2012, p. 2)

Tabela 2 – Média da nota final da Redação 2015 de escolas públicas e privadas

Ano	Nota	Pública	Privada	Total			
	500	53	1,3%	10	0,4%	63	1,0%
	520	125	3,1%	22	0,9%	147	2,2%
	540	129	3,2%	24	0,9%	153	2,3%
	560	216	5,3%	41	1,6%	257	3,9%
	580	190	4,7%	57	2,2%	247	3,7%
	600	328	8,1%	99	3,9%	427	6,5%
	620	225	5,6%	69	2,7%	294	4,5%
	640	332	8,2%	108	4,2%	440	6,7%
	660	181	4,5%	95	3,7%	276	4,2%
	680	251	6,2%	134	5,3%	385	5,8%
	700	217	5,4%	124	4,9%	341	5,2%
	708	0	0,0%	1	0,0%	1	0,0%
	720	307	7,6%	174	6,8%	481	7,3%
2015	740	190	4,7%	108	4,2%	298	4,5%
	760	268	6,6%	193	7,6%	461	7,0%
	780	155	3,8%	136	5,3%	291	4,4%
	800	232	5,7%	195	7,7%	427	6,5%
	820	101	2,5%	108	4,2%	209	3,2%
	840	121	3,0%	141	5,5%	262	4,0%
	860	61	1,5%	99	3,9%	160	2,4%
	880	109	2,7%	131	5,1%	240	3,6%
	900	59	1,5%	103	4,0%	162	2,5%
	920	79	2,0%	145	5,7%	224	3,4%
	940	55	1,4%	97	3,8%	152	2,3%
	960	45	1,1%	91	3,6%	136	2,1%
	980	18	0,4%	40	1,6%	58	0,9%
	1000	1	0,0%	0	0,0%	1	0,0%

Fonte: Comperve/UFRN/INEP

Na Tabela 3, constam as notas médias dos estudantes de escolas públicas e privadas em cada competência da prova de redação, cuja pontuação máxima é 200 pontos. Verificamos, assim, que ambos estudantes tiveram um desempenho menor na competência V, 121.0 e 139.1, respectivamente. No entanto, diferem em relação às

demais competências: os de escolas privadas apresentaram também um desempenho menor na competência I (154.5), e os de escolas públicas, na IV (142.0). Observamos também que o resultado encontrado na Tabela 1 se mantém na Tabela 3: há uma diferença, embora não seja significativa, entre o desempenho de ambos estudantes nas cinco competências.

Tabela 3 – Notas médias segundo cada competência da prova de Redação 2015

Competências	Tipo de escola do Ensino		Total
	Médio		
	Pública	Privada	
Nota média da competência 1	145.6	154.5	149.1
Nota média da competência 2	142.8	157.0	148.3
Nota média da competência 3	142.0	158.0	148.2
Nota média da competência 4	146.9	162.9	153.1
Nota média da competência 5	121.0	139.1	128.0
Nota média da Redação	698.4	771.4	726.6

Fonte: Comperve/UFRN/INEP

No tocante à competência V, o resultado encontrado revela que os estudantes tiveram dificuldade em elaborar uma proposta de intervenção adequada à temática focalizada. Provavelmente, esse resultado deve-se ao fato de essa competência exigir, além de uma reflexão crítica sobre o problema tratado no texto, um esforço cognitivo maior, uma vez que é necessário mobilizar conhecimentos de campos disciplinares diferentes para que a proposta formulada seja detalhada e articulada à discussão desenvolvida pelo estudante e ainda respeite os direitos humanos. Outra hipótese para esse baixo desempenho estaria relacionada à falta do hábito de leitura por parte dos estudantes. Para Garcez (2012, p. 7), “[...] a leitura é uma das formas mais eficientes de acesso à informação.” E, segundo Antunes (2005, p. 23), o estudo da língua no âmbito escolar ocorre “[...] sem muito estímulo à leitura”.

Antunes (2009) também afirma que a escrita na escola fracassa muito mais em decorrência de outros fatores do que da falta de conhecimento da língua. Para ela, esse insucesso está enraizado em momentos anteriores ao da elaboração do texto. Ele provém “[...] de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer.” Para isso, o estudante precisaria ter acesso à leitura de textos configurados nos diversos gêneros que circulam na sociedade, decorrentes de diversificadas práticas sociais. Continua a autora, destacando que, na escola, isso decorre do fato de, no ambiente escolar, prevalecer uma “[...] rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada.” (ANTUNES, 2009, p. 167)

Quanto à competência III, o desempenho detectado, menor que os das outras competências, somente nos textos dos estudantes das escolas públicas, vem ratificar o que já havia sido dito sobre o pouco acesso a revistas, jornais, livros, entre outros, fazendo com que eles não obtenham informações suficientes para construir argumentos que possam sustentar o ponto de vista assumido. Segundo Antunes,

Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso

repertório de informações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. (ANTUNES, 2003, p. 45-46)

Em relação à competência I, que obteve também nota menor em relação às demais, apenas nos textos produzidos pelos estudantes das escolas privadas, podemos supor que, apesar da relevância dada ao ensino da gramática, esse resultado seja decorrente da forma como ensino dessa modalidade é feito nas escolas, uma vez que, de acordo com Travaglia (2009), a recorrência de erros se deve ao ensino descontextualizado da gramática, com base apenas em regras gramaticais que, quando não entendidas, concretizam-se em desvios da norma padrão na escrita dos estudantes.

CONCLUSÕES

Esses resultados evidenciam a necessidade de os professores de língua portuguesa repensem a sua prática em sala de aula tendo em vista um ensino que contribua para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes.

Para isso, de acordo com Antunes (2005, p. 213), é necessário que o ensino da modalidade escrita seja mais eficaz e, assim, “[...] deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros de cuja circulação social somos agentes e testemunhas.” Destaca ainda a autora que “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela.” (ANTUNES, 2005, p. 214).

De acordo com SANTOS (2012), no âmbito escolar, os professores não têm conseguido fazer com que seus alunos escrevam de forma eficiente por dois motivos. O primeiro é o fato de o trabalho com a leitura e a escrita ficar somente sob a responsabilidade do professor de português, inexistindo um trabalho integrado com os demais professores. O segundo diz respeito à ênfase dada pelo professor ao ensino da gramática, tornando-o prioritário.

Os professores de língua portuguesa precisam também utilizar estratégias de ensino para que os estudantes sejam capazes de articular conhecimentos e consigam produzir textos adequados a uma situação comunicativa específica. Dessa forma, uma delas seria a retextualização de gêneros textuais a partir da qual a habilidade da escrita poderá ser desenvolvida.

De acordo com Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização é entendida como

o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.

Segundo ela, as atividades de retextualização exigem que sejam levadas em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos, o que favorece o trabalho com os gêneros em sala de aula, sendo estes o foco do ensino da língua materna. Ao propor atividades dessa natureza, Dell’Isola (2007, p. 15) visa aproximar a escrita escolar da não-escolar para “fortalecer vínculos entre as propostas de expressão verbal existentes dentro e fora da escola.” Com essa proposta, é possível proporcionar aos estudantes um melhor conhecimento dos usos da língua tão necessário na sociedade.

Esperamos que os resultados deste estudo sirvam de referencial para que os professores de língua portuguesa reflitam, principalmente, sobre o ensino da escrita na escola para que os estudantes possam exercer a sua cidadania ao serem capazes de expressar as suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. [online]. 2011, vol.19, n.70, p. 107-125.

ANTUNES, I. Aula de português: encontros & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Enem: documento básico. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/265>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

CAMPOS, C. M. A escola de ensino médio e o novo ENEM. Doc Database pdf E-book, 2012. Disponível em: <<http://www.casemiroonline.com.br/pdf/aescoladeensinomedioeonovoenem.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

DELL'ISOLA, R. L. P. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GARCEZ, L. H. do C. Os mitos que cercam o ato de escrever. In: _____. Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 1-11.

INEP. A redação no Enem 2013: guia do participante. Disponível em: <[//download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MINAYO, M.C.S. O ensino do conhecimento. Pesquisa qualitativa em Saúde. 12ª Edição, São Paulo: HUCITEC, 2010.

NUÑEZ, I. B; RAMALHO, B. L. Estudos de erros e dificuldades de aprendizagem: as provas de Química e de Biologia do Vestibular da UFRN, Natal: EDUFRN, 2012.

SANTOS, M. M. H. Competências e habilidades na prática escrita: trabalhando com a redação do Enem, 2012, Anais do CONEDU – Congresso Nacional de Educação.

Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo>. >. Acesso em 05 fev. 2017.

SILVA, J. C. A proposta de redação do enem: uma análise arquitetônica e composicional. Revista Entremeios, vol. 13, p. 139 a 149, dez./2016. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br> >.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ENSINAR E APRENDER A ESCREVER: Desafios e perspectivas da produção textual na escola hoje.

Micharlane de Oliveira Dutra⁸

Adriana Oliveira Dutra⁹

Joecilma Ferreira Dantas de Oliveira¹⁰

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir sobre os principais desafios e perspectivas da produção textual na escola hoje. Pretendemos compreender quais são as novas perspectivas teóricas metodológicas e demandas didáticas exigidas para que as produções textuais, sobre situações reais da comunicação, com finalidades múltiplas e ênfases, sejam atendidas, mediante a superação de uma tradição escolar autocentrada, que privilegiava a escrita a partir do domínio de estruturas linguísticas correspondentes a uma norma de prestígio. Assim, essa pesquisa é qualitativa, quanto ao procedimento é bibliográfico. Trazemos discussões baseadas nos seguintes teóricos e documentos: Brasil (1998/2001), Kleiman (1990), Kock (1990), Ribeiro (2001), Travaglia (1990), entre outros. Através das discussões, muitos pontos devem ser levados em consideração, entre eles, é preciso conhecer a realidade do aluno para analisar quais parâmetros e aprendizagem da produção de textos na escola devem ocorrer, e embora a escola seja a agência oficialmente responsável pelo ensino de produção de textos, ela não responde sozinha, pela formação do aluno no domínio das práticas de escrita. Afinal, a escrita não é uma matéria nova, pelo contrário, já é constitutiva da vida em sociedade do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensinar. Escola. Desafios. Perspectivas. Produção textual.

INTRODUÇÃO:

Ensinar e aprender a produzir textos tem sido um grande desafio para a escola em todos os níveis da educação básica obrigatória. A partir disso, surge o questionamento: como planejar ações voltadas para a produção textual? Quais são os maiores desafios em lidar com o ensino e aprendizagem da escrita? Assim, quando encontrar as respostas para os desafios poderemos atender as expectativas de aprendizagem e dialogar acerca dos elementos teóricos-metodológicos para o acompanhamento pedagógico da produção textual na escola que se faz necessário na atualidade.

A produção de textos era centradas no domínio da norma culta, afim de ser objeto de correção de professor, mas, perdeu sentido na última década e meia. A escrita no espaço escolar ganhou, como um dos desafios produzir para situações reais de comunicação, com finalidades múltiplas e ênfase no processo de produção. Essa nova

⁸micharlannedutra@hotmail.com (Cursando Especialização em Linguagem, Educação e Interculturalidade - CAP/UERN).

⁹adriana2202@hotmail.com (Especialista em Educação Interdisciplinar- UFERSA).

¹⁰joecilmafd.15@gmail.com (Cursando Especialização em Linguagem, Educação e Interculturalidade - CAP/UERN).

conjuntura teórica modificou as práticas escolares autocentradas, que privilegiavam a escrita através do domínio de estruturas linguísticas pertencente a uma norma padrão.

Diante desse quadro, relativamente recente, de mudanças de paradigmas no ensino da língua na escola, não é difícil supor que ensinar a produzir textos, atendendo as novas expectativas teóricas-metodológicas e demandas didáticas, tenha se tornado um desafio. O novo contexto exigiu mudanças nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nos Referenciais Curriculares (RC) das escolas, estados e municípios, além de mudanças nos projetos de curso de formação docente inicial e continuada.

Com essa mudança, surge o questionamento: quais os pressupostos da produção de textos em nossa realidade atual? Como profissionais da educação, não pode-se considerar um quadro imutável, não podemos desconsiderar a importância do contexto sociolinguístico do grupo de origem dos nossos alunos, nem mesmo a pertinência do seu repertório de leitura e escrita construído fora da escola. Ao contrário, é preciso conhecer essa realidade para analisar quais parâmetros e aprendizagens da produção de texto na escola deve ocorrer.

Sendo assim, a metodologia desse trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa pois de acordo com (GOLDENBERG, 1997, p. 34): “os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”.

Quanto ao procedimento, é bibliográfico, já que para (FONSECA, 2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. E para uma maior compreensão sobre tal temática realizamos estudos com os seguintes autores e documentos: Brasil (1998/2001), Kleiman (1990), Kock (1990), Ribeiro (2001), Travaglia (1990), entre outros.

O QUE CONSIDERAR PARA ENSINAR A PRODUZIR TEXTOS: ALGUMAS PERSPECTIVAS.

A escola é compreendida como uma agência que responde pela formação de usuários da língua em diferentes modalidades e contextos diversos. A partir dessa perspectiva, o foco do ensino da escrita situa-se nos processos de produção de sentidos, no estudo com os gêneros textuais e em seus usos na sociedade. Pois, o ensino envolve uma diversificação de textos, que de acordo com Antunes (2005):

A atividade da escrita é então uma atividade interativa de expressão, (ex: ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (ANTUNES, 2005, p. 45).

Com foi abordado por Antunes, dentre as inúmeras opções existentes para se ensinar a produzir textos em sala de aula, das ideais e intenções, o professor deve, em

sua ação pedagógica, refletir sobre os objetivos de ensino e conhecer o que seus alunos sabem sobre o objeto de conhecimento para organizar suas intervenções, ou seja, fazer diagnósticos, fazer uma rotina com as práticas de leitura e escrita, promover agrupamentos produtivos e planejar boas situações didáticas a partir de sequências e projetos didáticos, considerando as esferas discursivas existentes na sociedade, tendo clareza da importância da leitura e da formação de escritores competentes.

Assim, para o ensino da escrita, o professor deverá focalizar os gêneros, pois temos uma grande variedade, infinitas composições e acervos, para se trabalhar conforme a situação comunicativa vivenciada pela turma, desse modo, estará concebendo práticas de ensino que valorizem os textos produzidos com criatividade dos alunos. Os textos que serão apresentados devem incentivar os alunos a buscarem outros textos e informações, ou seja, incentivar a conhecer novos autores, proporcionando-lhe uma viagem imaginária e possíveis reflexões.

Mas, sabemos que para que um texto seja considerado um meio de comunicação eficaz, ele necessita ter em sua estruturação a chamada coerência, que conforme Kock e Travaglia (1990), a coerência se refere:

À possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCK e TRAVAGLIA, 1990, p.21).

Isto significa conforme Kock e Travaglia, que nem sempre um mesmo texto pode apresentar coerência para todos e existem situações comunicativas em que para alguém possa ser visto como um texto incoerente, vai depender especificamente de quem recebe para ter coerência total. Nessa situação, o professor necessita orientar ao aluno sobre esse sentido que é apresentado, um princípio que deve-se ser respeitado e levado em consideração durante a leitura ou a produção.

Ainda, com relação a coerência é interessante que se faça análise de trechos literários, e também faça trabalhos utilizando as próprias palavras, pois conforme escreve algum texto, por exemplo, que seja um ato de fala, perceberão quando falta preposição, pois na escrita o processo exige mais, o professor pode ir questionando ao aluno se não está faltando empregar ou substituir algum termo. Segundo Kock e Travaglia (1990, p.39) que “para a sequência de atos ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa. Caso contrário, temos incoerência.”

Os fatores que até o momento foram ressaltados envolvem a coerência, porém, temos também que pensar quanto a coesão. A repetição da ação é que fortalece as conexões, portanto, a aprendizagem, no sentido de incorporar novos textos, depende também da coesão. Conforme Kock (1991, p.19), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

A autora nos mostra que, a coesão é indispensável para fazer com que o texto seja um verdadeiro texto, no entanto, não se deve desconsiderar que a utilização dos elementos coesivos torna o texto mais legível, pois expõe os tipos de relações que se estabelecem entre seus componentes linguísticos.

Assim, por exemplo, em um texto poético ou publicitário os mesmos podem não aparecer, mas mesmo assim, haver coerência na situação comunicativa. Já quando falamos em um texto científico, ou até reportagens, os elementos coesivos são de suma importância para a constituição da coerência textual.

Transportando para a realidade da sala de aula, a norma culta é relevante, mas não deve ser tratada como a única possibilidade de uso. É preciso que seja feito estudos de diversas tipologias, colaborando para que o aluno saiba diferenciar a adequação e utilização dos elementos coesivos e da coerência comunicativa, os alunos vão percebendo como se manifestam as variedades linguísticas em diferentes tipos de textos, sejam contos, poemas, crônicas, reportagens, artigo de opinião, etc. Desse modo, vão aprendendo a usá-las no momento correto. Vejamos o que diz Ribeiro (2001):

A sala de aula é um lugar privilegiado para que os alunos entrem em contato com textos diversos e compreendam suas características. Um texto não é uma simples justaposição de palavras e frases, mas um todo organizado de acordo com uma intenção comunicativa. Pode-se escrever um texto com uma intenção de informar, convencer, sugerir, seduzir ou entreter. São as intenções do autor, a situação e a consideração do leitor os elementos que definem a trama, o vocabulário e a apresentação visual de cada texto (RIBEIRO, 2001, p.73-74).

Com abordado por Ribeiro (2001), garantir leitores é nada mais do que permitir que eles entrem em contato com o texto, e compreender que só se escreve para alguém, de forma que textos de verdade pressupõem autores que existem nos diferentes contextos comunicativos e, para cada contexto da escrita, há expectativas de leitura diferenciadas que precisam ser experienciadas pelos alunos. Além disso, é o olhar do outro que assegura ao aluno, produtor do seu texto, a avaliação sobre seu trabalho de escrita e fortalece o sentimento de pertença do texto.

A produção de texto precisa ter sentido. Por essa razão, a escrita, quando confinada na escola, não permite que a aprendizagem dos alunos seja voltada para a valorização das demandas sociais a que são sujeitos. Contudo, o objetivo precisa ser o desenvolvimento da criatividade do aluno, tornando-o um sujeito crítico perante as demandas finalidades que contem em um único texto, independentemente do gênero textual que o mesmo pertence. São as intencionalidades, intertextualidades estabelecidas, que faz o leitor sentir-se instigado a continuar a leitura e descobrir o final que será apresentado na história.

Assim, é importante que as atividades didáticas de leitura e preparação para a produção considerem a imensa gama de textos reais existentes nas diferentes esferas da comunicação e leve-os para o trabalho na escola. Isso, amplia o repertório dos alunos, que passam a assumir algumas dessas referências para suas escritas futuras e talvez torne-se não apenas um escritor, mas também um incentivador nesse mundo mágico das letras e palavras.

Em sentido estrito, um dos motivos principais para se trabalhar com esse processo de produção em sala de aula, precisa-se saber o que é um texto, que conforme Fávero e Kock (1983, p. 25) “é qualquer passagem-falada ou escrita que forma um todo significativo, não importando sua extensão”.

Sob esse olhar, o texto apresenta –se como uma maneira de expressão e investigação, já que através dele o ser humano pode se comunicar e estabelecer ligações com outros fenômenos linguísticos. É sobre essa oportunidade de se expressar que os alunos passam a olhar para o texto como uma maneira de expor seus pensamentos, ansiedades, conhecimentos e capacidades intelectivas.

Essa maneira de trabalhar a produção de textos selecionando gêneros com funcionalidades diversificadas, sempre contribuirá para que a consideração das capacidades de linguagem dos alunos. Pois, a variabilidade de gêneros a ser trabalhada na escola é fundamental. Ela ajuda a garantir que o aluno seja colocado em contato com diferentes contextos de escrita, com as funções dos textos nos eventos de interação e com diferentes características linguísticas a aprender. Essa seleção e as atividades para o trabalho com esses gêneros não pode esquecer um elemento fundamental: o aluno e suas dificuldades de escrita já conhecidas pelo professor.

São essas dificuldades que o aluno carrega consigo, durante anos, que em determinados momentos vão sendo trabalhados e vencidos, isso acontecerá se o educando sentir-se parte daquela produção, e mesmo diante dos obstáculos que o impedem de conseguir produzir algo que seja coerente e coeso, ter a confiança que esse processo passa por fases é de suma importância, pois poderão ser superadas, principalmente quando o objetivo é inclui-lo nas inúmeras vantagens dadas pela descoberta no cotidiano escolar.

É importante lembrar que um mesmo gênero poderá ser trabalhado ao longo da escolaridade obrigatória e, portanto, o contato do aluno com aquele gênero não deve ser pensado como único, nem buscar esvaziar todo o conhecimento sobre ele.

É fundamenta também que as atividades de produção sejam suficientemente simplificadas e desafiadoras para que os alunos engajem na tarefa. Para isso, o professor poderá ampliar o tempo de trabalho, dispor de atividades em grupo.

DESAFIOS DA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

Quando se pensa nos desafios que permeiam a produção de textos na sala de aula, é obviamente necessário saber que a condução do trabalho na escola, sozinha, não responderá pela mudança do perfil linguístico e socioeconômico do seu aluno. Conforme os documentos Brasil (2001, p. 68) “considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor”.

Compreendemos que cada educando possui um repertório linguístico, o primeiro texto que é escrito por um aluno sempre traz o conhecimento que tem, e muitas vezes está distante do desejável. Ao ler os textos dos alunos, o professor pode observar o que sua classe já sabe e/ou não sabe, organizar as oficinas tendo em vista a linguagem, o que precisa ser aprendido refletir, retomar continuamente os aspectos mais frágeis.

É na escola que o educando aprende a utilizá-las nas situações adequadas para não se cometer nenhum equívoco e sentir-se inferior aos seus colegas. O professor é um mediador que conduz o aluno em seus desafios, levando-o ao entendimento do uso da norma padrão e da linguagem coloquial. O ponto de partida é a discussão sobre a situação comunicativa que ser estudada. Os alunos irão fazer muitas atividades até que sejam preparados para a escrita do texto final.

É fundamental deixar clara a situação de produção do texto: quem escreve, para quem, sobre o assunto, com que objetivo, onde poderão publicar o texto? A escrita com sentido tem uma intenção, escrevemos principalmente para nos comunicar com as pessoas.

Mas, é também inegável que é um caminho que a escola deve seguir por meio da união das esferas entre a escola, professor e participação da família. Se tornando um trabalho sistemático, como política para os níveis de referência para o ensino da produção de textos.

Um trabalho consistente de leitura deve ter textos de qualidade e que ofereçam a oportunidade o leitor interagir significativamente com eles. É nessas circunstâncias que pode-se propor ao aluno uma interação com seu meio, contudo que não esqueça a relevância dos textos já existentes e que funcionam como subsídio para a inspiração de suas habilidades textuais.

A produção é um processo que requer que o escritor articule o tempo todo os conhecimentos que já possui sobre os aspectos envolvidos (o conteúdo do texto, o autor, seu estilo, e o gênero); as finalidades definidas para que haja sentido. Certamente, ao contribuir na reversão desse quadro: os alunos terão acesso a um maior gama de gêneros, lerão mais, escreverão mais, irão se posicionar de forma mais autônoma na sociedade, induzirão mudanças no contexto familiar marcado pelo poder da palavra escrita e, aos poucos, poderão viabilizar sua mobilidade sociocultural, assim como aprender a valorizar seu contexto linguístico.

É necessário o aluno está preparado para reconhecer seus erros e acertos, pois segundo os documentos referentes a produção de textos “revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento” (BRASIL, 2001, p.79). Esse processo é importante pois, produzem-se textos com as mais diferentes finalidades e para os mais diversos leitores, portanto, essa ação não pode se constituir meramente num ato de repetição de modelos.

O trabalho com produção de textos, pressupõe o planejamento pelo professor e as aprendizagens possibilitadas pela prática desenvolvida. Envolve a aprendizagem da capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo, a capacidade de sustentar posições.

A aprendizagem da produção de textos está relacionada à participação deste sujeito aprendiz em determinadas situações didáticas, favoráveis à sua aprendizagem para sermos bem sucedidos a cada situação, dependendo das pessoas a quem nos dirigimos, escolhemos o que dizer e como dizer, e isso é aprendido.

Centrar o ensino no texto é ocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-

las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p.71).

Dessa forma, Geraldi 1996, nos leva a pensar sobre a sala de aula se constituir no espaço cada vez mais propício à vivência de práticas sociais reais, em que os alunos colocam em jogo o conhecimento que têm para continuar aprendendo. É preciso pois, deixar claro para o aluno que o texto produzido por ele não termina na primeira versão e que ele precisa aprender a encontrar os próprios erro cometidos, e ver isso como algo edificante, favorável, que após reflexões e correções servirão como base para uma produção futura mais coerente e concisa.

Nesse sentido, proficiência e autonomia são necessárias ao produzirem textos, sejam orais ou escritos, assim, além do foco na leitura, é fundamental que todas as atividades, análise e reflexão sobre a língua e práticas variadas desenvolvidas em aulas de língua portuguesa, corroborem o objetivo de tornar o aluno sujeito de sua fala e dos textos que vier a produzir, seja em situações informais ou formais de comunicação.

A proficiência e a autonomia na produção de textos requerem condições de que o aluno deve se apropriar a partir das vivências com textos de circulação social ou de conteúdo específicos. Já que “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2002, p.21). Desse modo, temos a explicação sobre o porquê de saber utilizar as palavras certas, de acordo com os momentos e finalidades constituídas, pois, são as palavras que determinam os nossos pensamentos, ou seja, traduz o que sentimos, e desejos.

Em cada ambiente onde ocorrem as diferentes atividades o uso da linguagem é construído de maneira peculiar. É esse modo de dizer, próprio de cada ambiente e dos papéis sociais desempenhados pelos participantes que precisam ser aprendidos pelo indivíduo para que ele possa circular de maneira confiante nesses ambientes.

Para se tornar confiante na escrita é importante ler textos do gênero focalizado, escrito por autores reconhecidos. Durante as leituras, o professor mostrará o autor, onde foi publicado. A cada nova leitura de um mesmo texto, temos uma compreensão maior de seus sentidos, o desejo é fazer os alunos saber que existem características que são próprias de cada gênero, e isso é percebido ao identificar pontos comuns em diferentes textos de um mesmo gênero.

Ao se colocar o gênero textual como eixo para a produção, pode-se considerá-lo modelo textual para a ampliação do repertório textual do aluno, que poderá se constituir em fontes de escolhas linguísticas específicas como forma de delinear o estilo de sua escrita. O papel do professor, nesse sentido, é contribuir para que as práticas de ler e escrever sejam, para o aluno, um ato de consciência, uma forma de demonstrar seus conhecimentos do mundo traduzido em signos; um ato de descoberta no caso da leitura e de revelação dessa descoberta, no caso da produção.

Nesse ponto, Azevedo e Tardelli (2004, p.45) dizem que: “produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo”. Essas práticas exigem uma ação reflexiva e dão espaço a múltiplas interpretações da realidade.

Daí a importância de estabelecer respostas, ao se redigir um texto, para as seguintes questões: o que se quer dizer? Com que intenção? Como e a que tipo de leitor ele se destina? São muitos os desafios que precisam ser analisados e posteriormente tratados. A partir da apropriação da língua escrita é possível intervir no mundo e transformar nossa realidade. Ajudar aos alunos a produzir textos que descrevam ou narrem sobre sua vida, já é um grande trabalho para o professor. Escola e professor devem ampliar para o aluno o mundo de dentro e de fora dele. O papel da escola é fazer aflorar singularidades.

Nessa perspectiva, os conteúdos e o tratamento didático dado aos textos no momento de se ensinar a escrever estão interligados. Dependendo dos objetivos traçados, os professores fazem opção por métodos de trabalho que acharem mais adequado para o que pretendem que seus alunos aprendam e desenvolvam, considerando o caráter cíclico do ensino de língua portuguesa e posteriormente ajudar a vencer os desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, fica claro que a tarefa de ensinar a ler e produzir textos não é nada simples. Fica evidente que ensinar a ler é levar os alunos a usarem estratégias de leituras e cabe ao aluno construir significados para o seu texto. A função do professor nessas circunstâncias é avaliar os procedimentos de busca de sentidos que os alunos já utilizam e incorporá-los a prática de leitura em sala de aula, contribuindo para ampliar a competência deles nessa área, por meio de um trabalho mais sistemático de ensino de variadas estratégias que levam ao desejo de escrever.

Salientamos a importância e necessidade de tornar os alunos bons leitores, para a partir disso fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem desafiar a “aprender fazendo”. Por isso, surge a importância de propor estudo com um gênero textual, será reescrevendo por exemplo, um passo para que os alunos percebam as características sobre o que escreveu, reformulando as ideias, substituindo palavras, adequando-se as normas que são exigidas pelo contexto.

Para alcançar êxito no trabalho desenvolvido é necessário uma parceria entre, escola, professor, aluno e família. Assim, com a união dessas esferas, será possível alcançar os objetivos propostos para as devidas aprendizagens. O livro didático colabora com sugestões de projetos e com algumas orientações, mas, é preciso estar ciente de que cabe ao educador e seus alunos construir, de acordo com seus interesses, o formato que querem dar ao projeto, seguindo as diversas etapas de planejamento. Essa é uma fase, portanto, em que o aluno e o professor precisarão ir além das propostas e explicações contidas no livro, muitas indagações surgirão exigindo a busca de fontes para encontrar as respostas desejadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

AZEVEDO, Claudinéia B. e TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular- 1º segmento**. 3.ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2018.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1983

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KOCH, Ingedore V e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 15.ed. –São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I.V. **Coesão Textual**.4ed.São Paulo:Contexto,1991.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, 2002.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1 o segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2018.

O DESAFIO DA LEITURA NA SALA DE AULA

Luciana Maia Lopes

RESUMO: Objetivando apresentar os resultados adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa na disciplina de Estágio Supervisionado II na Escola de Tempo Integral Doutor José Fernandes de Melo na cidade de Pau dos Ferros/RN, nas turmas de 1º e 3º ano do Ensino Médio. Respalhando as discussões efetivas na leitura e interpretação do texto contribuindo assim para o nivelamento dessas turmas com relação à leitura. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) (Brasil, 2000) e Antunes (2003). O Estágio Supervisionado é um momento onde o graduando tem a possibilidade de vivenciar experiências novas como relação ao cotidiano ao qual esse estudante logo será inserido que é a sala de aula onde a prática da licenciatura será muito bem-vinda para a sua formação acadêmica.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura, Interpretação Textual, Produção de Texto, Gênero Textual, Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever as experiências vivenciadas nas salas de aula do 1º e 3º anos da Escola Estadual Tempo Integral Doutor José Fernandes de Melo nas aulas de Língua Portuguesa sob a supervisão da professora Ticiany de Oliveira.

No início do diagnóstico algumas turmas encontram-se sem um professor regente de Língua Portuguesa dentre essas turmas estão as duas turmas que foram escolhidas para o estágio como um todo, quando teve início o estágio coincidiu com a chegada da professora que iria assumir as turmas que não tinham professor até aquele momento.

Por ser um momento apenas de observação, a primeira fase do estágio consiste em ver como a professora conduziria as aulas, já que a professora era recém-chegada à escola, no primeiro dia de diagnóstico a professora iniciou a aula na turma do primeiro ano apresentando-se e em seguida apresentando a estagiária, e logo depois desenvolveu a aula sobre variação linguística demonstrando as diversas formas de usos, em seguida houve um diálogo sobre funções de linguagem. Na turma do terceiro ano o enfoque principal é a redação do ENEM já que é uma turma que se prepara para a prova, a professora discutiu, debateu, explicou alguns possíveis temas que possam cair na prova como também solicitou aos alunos para desenvolverem suas redações. Para a fundamentação teórica no estágio foram utilizados os livros dos autores Irandé Antunes (2003), Marcos Bagno (2007) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (2000).

A PRÁTICA DA LEITURA EM SALA DE AULA.

Iniciado o estágio supervisionado II na Escola de Tempo Doutor José Fernandes de Melo (agosto 2017), algumas turmas encontravam-se sem professor de Língua Portuguesa, o estágio se desenvolveu em uma turma de 1º ano e uma turma de 3º ano e ambas foram acompanhadas pela professora que chegou a escola naquele momento, para não perder tempo a professora já foi iniciando alguns de fundamental importância principalmente para a turma do 3º ano onde foi realizado um trabalho voltado para leitura e produção de dissertações com base no ENEM.

A coordenação pedagógica da escola no início do ano letivo submeteu os alunos a uma prova para verificar o grau de conhecimento dos estudantes com relação a leitura produção de texto com escrita e reescritas, como também nas outras disciplinas. Com o resultado dessa prova a coordenação observou que os alunos tem ainda muita dificuldade de leitura e interpretação textual, diante disso, foi desenvolvido um material com sequencia didáticas para suprir essas dificuldades encontrada com o resultado da prova, específico para cada turma e assim como específico para cada disciplina.

No início do diagnóstico a professora descreve o que é variação linguística, onde a mesma dialogou com os estudantes, as várias formas como que o povo brasileiro se comunica. A professora salientou que como a língua falada é de uso continuado, ou seja, é um processo que sempre continua em desenvolvimento, com isso a professora propõe que o seu aluno desenvolva uma análise linguística reflexiva para que a prática de leitura e produção de texto ocorra de forma satisfatória. Mediante a isso a professora desenvolveu essa aula apresentando as várias formas de falar das pessoas observando o sotaque de cada uma delas. Para contextualizar sobre esse assunto, foi proposto para os alunos um trabalho em grupo, onde eles teriam que apresentar, os elementos da comunicação, metalinguagem, função referencial, função conotativa, função poética, função e função fática.

Na aula seguinte, a professora na turma do primeiro ano orientou os alunos que fossem a uma biblioteca para fazer uma pesquisa em revistas objetivando assim que os alunos percebessem a diferença entre Notícias e Reportagens, onde ficou bastante evidente que muitos desses alunos principalmente estudantes que se em defasagem tem uma certa dificuldade em observar essa diferença em virtude não terem domínio total da leitura e interpretação textual. O intuito dessa atividade proposta pela professora é simplesmente identificar uma notícia em uma revista observando a data quem escreve o conteúdo etc. Nesse sentido foi observado que muitos tiveram dificuldades em identificar o gênero em questão já que a revista possui muitos gêneros.

As na turma do 3º ano todas elas foram voltadas para a redação de ENEM. No princípio em virtude da falta de professor de Língua Portuguesa para a turma os alunos ficaram sem professor até o início do estágio como um todo. Para suprir a falta de conteúdos da disciplina a professora a início os trabalhos sugerindo que os alunos produzissem uma dissertação já para prepara-los para o exame nacional do ensino médio, como o tema "A falta de professor nas escolas".

Partindo dessa realidade todas as aulas na turma de terceiro ano foram pautadas na redação de ENEM, a professora focou quase que todo o tempo que compreendeu a fase de diagnóstico a leitura produção e reescrita dos alunos acerca das dissertações.

A professora na utilização de suas atribuições apresentou para os estudantes do 3º ano através de projeção o esquema básico de uma dissertação salientando a importância de cada uma e descrevendo cada ponto da redação depois disso a professora listou os vinte possíveis temas que possam estar no ENEM, falando com

detalhes como redigir a dissertação caso aquele tema esteja no exame, logo após essa explanação a professora solicita aos que escolha um das propostas apresenta e produzam a sua dissertação observando que já foi exposto e o conhecimento prévio do aluno sobre o tema, produção textual, na gramática e também na análise linguística.

Na aula seguinte, a professora entregou as produções que tinham sido recolhidas anteriormente, onde ela fez algumas correções e os alunos tiveram a oportunidade de reescrever observando onde estava errado e fazendo as correções adequadas.

Com o término da fase diagnóstica inicia-se a fase de regência nas turmas do 1º ano “F” e 3º ano “B”. De acordo com o que foi sugerido para ser trabalhado em sala de aula, iniciei a regência seguindo a sequência didática do material elaborado pela escola. Na turma primeiro ano a aula o conteúdo abordado foi o Gênero Textual Notícia, onde a princípio foi apresentado as características do gênero textual, demonstrando para a turma as diferenças entre Notícias e Reportagens que teve a participação muito intensa por parte dos alunos que debatiam com bastante ênfase.

Como foi sugerido pela coordenação pedagógica da escola para ser trabalhado nas turmas de terceiro ano a sequência didática com foco principal na leitura e interpretação de dissertação dos anos anteriores do ENEM.

Cada aluno recebeu o material para ser trabalhado em sala de aula, a proposta da coordenação é que seja dedicado apenas um horário uma vez por semana para utilizar esse material com os estudantes, sendo os alunos não podem levar essa apostila para casa, cada turma e cada disciplina tem um material específico com quatro (4) volumes cada.

Na turma do primeiro a regência foi totalmente baseada no gênero notícia em suas várias vertentes, local de vinculação em geral, durante as aulas foi discutido como se deve criar as notícias que devem ser imparciais e precisas, claras e objetivas. Depois da explanação através da projeção foi pedido aos estudantes que se reunissem em grupos e em conjunto noticiassem uma notícia obedecendo a estrutura que foi mencionada, e logo após exposto para os demais alunos.

A regência foi iniciada com a discussão acerca da estrutura da dissertação cobrada no ENEM, salientando cada uma das partes que a compreende, assim como uma conversa sobre os possíveis temas que possam estar no exame nacional do ensino médio, provocando esses alunos para verificar se eles têm conhecimento prévio de cada tema abordado durante a aula. Paralelo a essa aula também foi introduzidas algumas questões gramaticais de coesão e coerência para lembrar aos alunos que uma boa redação precisa estar escrita corretamente para que o leitor possa desfrutar da leitura de maneira coerente.

Em umas das aulas a turma foi dividida em 4 grupos, foi entregue a cada um dos grupos uma dissertação que receberam nota zero (0) em exames anteriores como o objetivo que os estudantes teriam que ler e depois identificar o porquê que essa redação recebeu a nota zero (0) e partindo desse erro reescrever a redação de forma coerente e em seguida fazer uma breve exposição para os demais grupos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática da leitura dentro das aulas de Língua Portuguesa como também nas outras Disciplinas que compreende a grade curricular de fundamental importância para aprimorar os conhecimentos até então já existente nos alunos do Ensino Médio,

Antunes descreve a prática da leitura como uma forma enriquecedora, pois a escrita não pode ser desvinculada da leitura, porque é através da leitura que se toma conhecimento para escrever melhor. Produzir um texto não tarefa das fáceis pois cada um processa o conhecimento prévio de forma diferenciada ainda assim a escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. Dessa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre convivendo com as mais diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista. ANTUNES (2003)

[...] construção do saber e da evolução de habilidades de produção textual, processo que deve permitir a reflexão linguística também por parte do aluno em vez de ele receber apenas uma correção delimitada por conceitos de certo e errado. ANTUNES, (2003)

Identificar informação objetivas pode ser necessária para a construção do texto é forma mais evidente depois da leitura como a autora descreve que escrever não tarefa fácil pois para escrever precisa antes realizar uma leitura previa para poder compreender o conteúdo e assim ter a capacidade para a formação leitora.

O trabalho com a diversidade de gênero é de tal importância para que o estudante tenha oportunidade ter conhecimento dos mais diversos gêneros, no caso do gênero que foi trabalhado durante o estágio, percebeu-se que os alunos não tem muita finalidade com esse gênero, observa-se que os estudante tem dificuldades de diferenciar a Notícia da Reportagem e outros gêneros que compõem uma revista por exemplo.

Tentando realizar um trabalho em que envolvesse os alunos de forma prazerosa e em contato com os diversos gêneros que possam ser discutido em sala de aula na turma de 1º ano o trabalho com o Gênero Notícia onde foi percebido que atividades com o gênero é importante para o processo de ensino-aprendizado como mostra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (2000):

[...] Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos textos as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura [...]

Como podemos observar, a importância do trabalho com gênero textual na sala de aula pois não tem como não utilizar os gêneros já que em sociedade é movida por inúmeros diversidades de gêneros, principalmente com acesso mais fácil com internet.

O trabalho com a escrita por meio de diferentes gêneros, proporciona ao aluno o contato maior com o mundo, pois alguns gêneros fazem parte do cotidiano dos

alunos e esses gêneros geralmente tratam de assuntos de interesse onde os estudantes tem a oportunidade de aprimorar os conhecimentos fazendo como o trabalho com o gênero textual seja despertado para que os alunos pratiquem a leitura de como isso a interpretação seja coerente e também a produção realizada pelos estudante possa ser utilizada de maneira que o aluno seja cada mais motivado a ler e escrever de maneira continua.

No espaço escolar, o trabalho com a produção escrita se pauta sempre nos aspectos gramaticais e sintáticos como elementos principais de produção textual, não que esses aspectos não sejam importantes, mas podemos apenas se deter a análise gramatical nos texto produzidos em sala de aula, como aponta Antunes, (2003) no que se diz a respeito da análise linguística; “Ter o que dizer é, portanto uma condição previa para o êxito da atividade de escrita”. A autora defende que a tarefa de escrita não fácil é necessário um planejamento formulações de ideias que seja coerente com o que foi discutido em sala de aula durante do o processo de amadurecimento da produção.

A produção de escrita é uma etapa que o professor pode perceber como os alunos absorveram os conteúdo abordado durante as aulas de Língua Portuguesa, sabendo que antes de produzir o estudante precisa realizar leituras onde vai adquirindo conhecimentos, nas mais diversas áreas o que para o alunado facilita bastante momento em que ele irá expor suas ideias no papel.

O professor tem de proporcionar aos seus alunos um momento prazeroso com a leitura demonstrando assim que é através da pratica de ler que se adquire argumentos plausíveis para que eles consigam produzir um texto de maneira convincente de quem irá ler o texto produzido possa ser entendido. E é importante também que o professor estabeleça um momento de reescrita textual onde esse aluno perceba onde pode melhorar na construção de argumentos e é neste momento que se percebe que muitos alunos ainda comente alguns erros estruturais que possam ser sanados no momentos da reescrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (2000) discute a prática da leitura como essencial para formar leitores aprimorando sempre a capacidade do aluno em interpretação textual.

Nas escolas no momento atual, percebe se uma certa preocupação ao modo como é desenvolvido a prática da leitura e interpretação textual, durante as aula de Língua Portuguesa, nessa perspectiva observa-se que a escola de um certo modo deveria diversificar a prática da leitura e escrita em torno dos diversos gêneros textuais, não que as aulas em que são trabalhados as dissertações de ENEM não tenho importância para os aluno principalmente dos estudantes do 3º ano ensino médio.

Nas aulas de Língua Portuguesa na turma de 1º ano foi trabalhado o gênero textual notícia na qual procurei desenvolver de maneira mais sucinta possível a leitura e escrita, depois da explanação sobre o gênero textual Notícia onde percebeu-se que os alunos não tem os costume de fazer a leitura dos meio de comunicação em que vincula as notícias e reportagens que é jornais e revista, diante disso, foi proposto a produção de notícias pelos alunos onde os estudantes tiveram com o objetivo de descreverem os Jogos Escolares (JERNs) que ocorreu durante o estágio.

A leitura desenvolve a criatividade e a aquisição de amplo conhecimento com a frequência dessa prática, o aluno aprimorar a escrita já que para algumas pessoas a produção é uma tarefa muito difícil, porque na escola geralmente é somente leitura e produção de dissertações voltadas para o ENEM e o Vestibular o que acaba acarretando

interesse dos alunos para outros gêneros textuais.

O conhecimento dos variados tipos de gêneros ampliam as opiniões e argumentos necessário para que a produção textual seja concisa e assim a escola tem como ensinar a gramática normativa através das produções dos alunos.

A leitura deve fazer parte das aulas de língua portuguesa de maneira constante em paralelo assim a escrita também é de fundamental importância para o desenvolvimento, o leitor só é formado através de constantes leituras dos mais diversos gêneros textuais que nos rodeiam. A vivência com a leitura, confere ao leitor não ser apenas um decodificador e sim um indivíduo em busca de conhecimento amplo.

[...] 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 e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. (PCNs, 2000)

Contudo a prática da leitura para os alunos principalmente os do Ensino Médio precisa ser realizada de maneira prazerosa para que o estudante tenha cada vez mais interesse pela leitura não somente no espaço escolar como também no seu cotidiano, porque hoje em dia os jovens estão mais voltados para a leitura realizada nas redes sociais não que essas tecnologias não estejam atreladas na prática na leitura assim como na escrita porque de qualquer maneira essas vertentes estão acompanhando os alunos constantemente.

CONCLUSÃO

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado II é um processo onde a escola que é o campo de estágio contribui na troca de novos conhecimentos tanto com o estagiário como o aluno das turmas escolhidas, o acolhimento da escola foi de fundamental importância que o andamento do estágio ocorresse de maneira satisfatória, e com isso realizar todo o processo contribuindo com o desenvolvimento do alunado.

Durante o estágio algumas dificuldades foram encontradas mas nada em que dificultasse a execução do estágio, uma das dificuldades encontrada é a falta de interesse de alguns alunos, principalmente no que se diz a respeito da leitura e produção textual. E com isso esses alunos acabam atrapalhando as aulas.

As turmas são sempre numerosas e isso dificulta um pouco o decorrer das aulas pois alguns alunos ficam dispersos e isso acaba atrapalhando as aulas, seria melhor se tivesse com a escola tentasse diminuir a quantidade de alunos em cada sala, assim também colocasse os alunos na mesma idade mais ou menos na mesma sala para que o aprendizado seja equivalente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): uma política pública de alfabetização

Edilene da Silva Oliveira¹¹

Ivonaldo Neres Leite¹²

RESUMO: Neste trabalho nos propomos a discutir sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política pública que está voltada para o processo de alfabetização. Foi instituído pelo Governo Federal, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC tem como objetivo garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC por sua vez, está em consonância com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) que é “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”. Para fundamentar esse estudo, foi realizada uma breve revisão bibliográfica da literatura sobre o assunto e uma pesquisa documental em documentos do PNAIC expostos no site do Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de compreender essa política. Já a revisão bibliográfica foi embasada em autores como: Mortatti (2010) que discorre sobre políticas de alfabetização. Além disso, recorreremos a fontes documentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), e o PNE (BRASIL, 2014) que traz ponderações sobre as políticas de alfabetização. Podemos destacar que as ações do PNAIC tiveram início em 2013, nesse ano, as ações do PNAIC ofertadas aos professores alfabetizadores estiveram voltadas para a Linguagem, em 2014 teve foco na Matemática, já em 2015 a ênfase era para temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade, e em 2016 o destaque foi em Leitura, Escrita e Letramento Matemático. Por fim, ressaltamos que em 2017 a educação brasileira foi observada de forma geral, foi constatado que até os estados com melhores indicadores ainda estavam distantes dos resultados esperados. Levando em consideração esse aspecto, o PNAIC em 2017 passa a compor uma política educacional “sistêmica” que parte de uma expectativa ampliada sobre a alfabetização, com a intencionalidade de trabalhar a Alfabetização na Idade Certa, assim como a melhoria da aprendizagem das crianças tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática no Ensino Fundamental, ocorrendo ainda à inclusão da Educação Infantil visando garantir as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. Destacamos como um dos pontos significativos do PNAIC, a oferta de formação continuada para os professores alfabetizadores, assim como a ampliação das discussões sobre as políticas de alfabetização e a contribuição para a alfabetização das crianças. No entanto, como lacuna podemos citar, por exemplo, que ainda existem realidades em que a alfabetização de muitas crianças ocorre apenas no final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa nos possibilitou uma melhor compreensão sobre a relevância de se ter políticas públicas como o PNAIC voltadas para a alfabetização das crianças.

¹¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: edilene12oliveira@hotmail.com

¹² Doutor em Ciências da Educação/Área de Especialização Sociologia da Educação, na Universidade do Porto/Portugal. É Professor da Universidade Federal da Paraíba (Departamento de Educação); pesquisador credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ivonaldo.leite@gmail.com

Palavras-chaves: Políticas de alfabetização; PNAIC; Políticas públicas. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No processo de organização do sistema de educação brasileira, a alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é compreendida como um processo complexo e multifacetado que envolve ações humanas e políticas, essas são garantidas como dever do Estado e direito do cidadão (MORTATTI, 2010). Por isso, vem sendo assumido em diversas políticas o compromisso dos Governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios a intenção de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, algumas políticas educacionais estão sendo construídas e refletidas. Dentre as políticas públicas que visam superar as dificuldades de alfabetização, podemos destacar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi instituído pelo Governo Federal, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC tem como objetivo garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos, ao fim do 3.º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática e realizar avaliações anuais – como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada pela Portaria nº 482, de 7 de julho de 2013 – dirigidas aos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o primeiro indicador nacional de alfabetização escolar lançado pelo governo brasileiro. O PNAIC por sua vez, está em consonância com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014).

Segundo o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases LDB/1996 (BRASIL, 1996), considera a educação como um dever da família e do Estado, sendo essa norteadas pelos os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, assim como o preparo para o exercício da sua cidadania.

Dessa forma, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado pelo Governo Federal a partir de 2013, esse tem em sua visão tanto promover ações quanto disponibilizar recursos, cujo objetivo é efetivar a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras até ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, é importante compreendermos como essa política pública de alfabetização tem influenciado e contribuído no processo de aprendizagem das crianças.

Ressaltamos que as ações estratégicas do PNAIC, envolvem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e também pedagógicas que são disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), que tem a intensão de contribuir para a alfabetização em uma perspectiva de letramento. Tendo como eixo fundamental desse conjunto de ações, a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política pública que está voltada para o processo de alfabetização. Para correlacionar com a discussão desenvolvida neste trabalho, relacionaremos com alguns dos conhecimentos já produzidos no campo das

políticas educacionais sobre alfabetização e políticas de alfabetização: Mortatti (2010), Soares (1998) e Brasil (2014), entre outros.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira, além do tópico que introduz o artigo: no tópico denominado “Percurso metodológico”, apresentamos os encaminhamentos utilizados para realizar a pesquisa; no tópico logo em seguida, intitulado “Políticas de Alfabetização” expomos algumas discussões sobre políticas de alfabetização. Já no tópico denominado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, trazemos algumas discussões sobre o PNAIC; em seguida apresentamos algumas considerações a respeito da pesquisa realizada e por último destacamos as referências utilizadas no artigo.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica da literatura sobre a temática e pesquisa documental. A revisão bibliográfica do objeto de estudo teve a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com a literatura já produzida: dissertações, teses, conferências, artigos e debates. (LAKATOS; MARCONI, 2007). Utilizamos autores como Mortatti (2010) e Soares (1998), entre outros.

Concomitante a revisão bibliográfica, desenvolvemos uma pesquisa documental fundamentada na percepção de Gonsalves (2007, p. 37): “[...] A noção de documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em material durável”.

Para Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental expõe algumas vantagens por ser uma “fonte rica e estável de dados”, pois não implica altos custos, o contato com os sujeitos da pesquisa não é exigido, além disso, possibilita uma leitura explanada das fontes. É um tipo de pesquisa que se aproxima da pesquisa bibliográfica, o que as distingue é a natureza das fontes, nesse caso, sendo material que não tenha ainda recebido tratamento analítico, ou que possa ser reelaborado segundo os objetivos da pesquisa.

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]. (PÁDUA, 1997, p. 62).

Dessa forma, a pesquisa documental foi realizada nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), expostos no site do Ministério da Educação (MEC), utilizamos ainda o documento orientador Plano Nacional de Educação (2014-2024), referente a meta 5 que tem como foco a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). A realização da revisão bibliográfica e da pesquisa documental aconteceu de forma paralela. Ao final,

os dados coletados foram discutidos e analisados com a intenção de captar com lealdade as informações.

POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização das crianças nos primeiros anos escolares é compreendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura, assim como da escrita em língua materna, é entendida como um processo complexo e multifacetado que abrange ações humanas como, por exemplo, as ações políticas, garantidas como dever do Estado e direito do cidadão. (MORTATTI, 2010).

Todavia, as iniciativas definidas não têm sido suficientes para resolução do déficit de alfabetização na idade certa, sendo apontado em indicadores educacionais um número significativo de crianças que chegam ao final do primeiro ciclo sem o domínio apropriado da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para seguir aprendendo, buscando informação, desenvolvendo a capacidade de se expressar, desfrutar a literatura, de ler e produzir textos em diferentes gêneros, e participar do mundo cultural no qual está inserido. Dessa forma, objetivamos a construção de um processo de alfabetização que vá além da capacidade de saber ler e escrever, e possibilite o domínio de outros conhecimentos que permitam o uso da escrita em práticas sociais do cotidiano do aluno.

Diante disso, algumas políticas educacionais estão sendo construídas e refletidas mediante contribuições significativas do âmbito acadêmico e da sociedade civil. Dentre as políticas públicas que visam superar as dificuldades de alfabetização que permeiam a escola pública brasileira, destacamos a da Lei nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Este passa a estabelecer um conjunto de metas e estratégias para a educação brasileira na próxima década. Sendo assim, União, Estados e Municípios precisam ampliar o acesso à escola, melhorar a qualidade dessa oferta e reduzir as desigualdades escolares.

Dentre as 20 metas propostas no PNE (2014-2024), ressaltamos a definição da meta 5 que tem como foco a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa meta é composta por sete estratégias¹³ que

¹³ As estratégias são: 1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; 2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; 3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; 4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; 5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes com a produção de materiais didáticos específicos, desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; 6) promover e estimular a

estão voltadas para a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, para a qualificação e valorização dos professores. Assim como para a definição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos, a promoção de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, que possam apoiar a alfabetização das pessoas com necessidades especiais. Além de considerar a diversidade dos povos (do campo, dos indígenas, dos quilombolas e das populações itinerantes), contribuir com a qualificação e valorização dos professores do ciclo de alfabetização, com a finalidade de garantir a alfabetização completa de todas as crianças, sendo essa meta ainda muito desafiadora para a realidade brasileira em que vivemos.

Para o cumprimento dessa meta é necessário à adesão do regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios. Dessa maneira, cada esfera administrativa fica com a incumbência de elaborar seus planos, contendo metas e estratégias em consonância com a política nacional e com as suas especificidades. Todavia, foi registrado que as esferas (Estados e Municípios) enfrentaram algumas dificuldades nesse processo de elaboração.

No entanto, destacamos que a instituição e publicação de documentos oficiais (nacionais e locais) não, necessariamente, implicam na efetivação da política. Pois, os diferentes momentos e sujeitos que integram esses processos permitem significar e repensar às finalidades que foram pensadas em um primeiro período.

[...] a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos. (MORTATTI, 2010, p. 340).

A autora mostra que as discussões sobre a alfabetização e políticas voltadas para essa área não são novas, mas se iniciaram na década de 1980 e enfatizada somente a partir da década de 1990, mediante a reforma do Estado brasileiro, porém ainda hoje ocorrem lutas com o intuito de conseguir uma política de alfabetização pública de qualidade que possa superar as lacunas no processo alfabetização das crianças como, por exemplo, muitas crianças terminarem o Ciclo de Alfabetização sem saber ler e escrever, ações essas necessárias para seguir aprendendo.

Segundo Soares (1998, p. 47): “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. A autora faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento, para Soares (1998), o primeiro termo está voltado para o processo pelo qual se adquire uma tecnologia, ou seja, a escrita alfabética, assim como as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Quanto ao

formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; 7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2014).

termo letramento esse está relacionado ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Podemos destacar que as reflexões sobre a política de alfabetização no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) são significativas, pois para a construção do atual documento e especialmente na formulação da meta 5 do PNE (BRASIL, 2014), foi levado em consideração as ideias expostas em outros documentos pensados/voltados para alfabetização das crianças. Como exemplo, destacamos o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que discorre sobre a implementação do Plano de Metas do “Compromisso Todos pela Educação”, o qual foi implementado pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e com a participação da sociedade (famílias e comunidade), por meio de programas e ações de assistência técnica e também financeira, intencionando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Por meio desse Plano de Metas, outras políticas foram surgindo voltadas a alfabetização das crianças, como é o caso do PNAIC.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um Programa, desenvolvido em nível nacional, que teve como precursor o Programa Pró-Letramento, cuja metodologia tinha a finalidade de propor estudos, bem como atividades práticas para Professores Alfabetizadores que ensinavam no Ciclo de Alfabetização (1º ano, 2º ano, 3º ano e também em classes multisseriadas do Ensino Fundamental). Esse Programa foi considerado bem-sucedido pelo Ministério da Educação (MEC), ao analisar as informações sobre as avaliações dos alunos mediante mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi verificado que os novos índices indicavam melhorias nos resultados dos alunos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União (DOU) nº 129 que define também suas diretrizes gerais com o intuito de atender as exigências educacionais voltadas para a alfabetização. Sendo o PNAIC um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios com o intuito de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, ao aderirem ao PNAIC, os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática, realizar as avaliações anualmente junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio do INEP, e os estados devem apoiar os municípios nas realizações das ações do PNAIC. As ações do PNAIC têm como objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas

para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012a, p. 23).

Essas ações são apoiadas nos seguintes eixos de atuação: o primeiro é a formação; o segundo eixo é sobre os materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; já o terceiro eixo de avaliação e o quarto eixo gestão, se referem ao controle e mobilização social (BRASIL, 2012a).

O eixo “Formação” envolve a formação continuada de professores alfabetizadores, assim como a constituição de uma rede de professores orientadores de estudo em que o MEC, poderá ceder bolsas tanto para os orientadores de estudo quanto para os professores alfabetizadores. Já o segundo eixo “Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais” é formado por um conjunto de materiais pedagógicos específicos para a alfabetização como exemplo: livros didáticos, jogos pedagógicos, entre outros. Esses são distribuídos pelo o MEC aos participantes.

Segundo Brasil (2012a) o eixo “Avaliação” reúne componentes que são relevantes, esse eixo é caracterizado pelas avaliações processuais no decorrer da formação, também através da realização anual da Provinha Brasil pelos alunos, sendo realizada no início e final do 2º ano do Ensino Fundamental e pela avaliação universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando termina o ciclo de alfabetização. Os dados alcançados são importantes para avaliar o desempenho das turmas e servem para ajudar no planejamento de políticas públicas para a alfabetização das crianças.

E o eixo “Gestão, controle e mobilização social”, é realizado através de quatro instâncias: 1ª) O Comitê Gestor Nacional, sendo esse o responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional presidido pela secretaria executiva do MEC, conta com a participação dos titulares e suplentes de várias secretarias. 2ª) O Comitê Institucional é composto em cada estado, por representante do MEC e várias outras entidades que a coordenação julgar ser conveniente para propor soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado. 3ª) Coordenação Estadual; é o cargo de cada secretaria de estado de educação, sendo essa responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual. 4ª) Coordenação Municipal, é um cargo recomendado pela Secretaria Municipal de Educação, tem como responsabilidades a gestão, a supervisão e o monitoramento das ações do Pacto no campo da rede municipal, é responsável também pela interlocução com a coordenação estadual.

Destacamos ainda que, o PNAIC possui quatro princípios fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, segundo esses princípios:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos

das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012b, p. 27).

Todos esses princípios citados anteriormente são de suma importância na alfabetização de crianças. Ressaltamos que, a aderência ao PNAIC em 2012, foi opcional para Estados, Municípios e Distrito Federal. No entanto, aqueles que não aderiram em 2012, puderam aderir em 2013 se quisessem, e assim sucessivamente.

Frisamos ainda que, na implementação do PNAIC, o Governo Federal fez a mobilização de recursos e instrumentos visando a alfabetização das crianças até ao 3º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, os Estados e Municípios receberam obras didáticas para ajudar aos professores, recursos digitais e também conteúdos de multimídia específicos que foram distribuídos pelo MEC nas escolas. Ressaltamos que, a Lei Federal Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, definiu categorias e também parâmetros para a permissão de bolsa de estudo e de pesquisa no PNAIC (BRASIL, 2012c).

Quanto a formação continuada dos professores alfabetizadores, essa é ofertada de forma presencial, entretanto há uma carga horária a distância e essa deve ser cumprida pelos participantes. Na carga horária presencial ocorre a formação dos professores já a distância está voltada para o monitoramento dos cursistas e para a elaboração de relatórios para acompanhar o cumprimento do programa. São duzentas horas de carga horária anuais para orientadores de estudo e cento e vinte horas anuais destinadas aos professores alfabetizadores.

A formação desses profissionais é executada nos estados por Instituições de Ensino Superior, através da coordenação geral e adjunta e por meio de supervisores e formadores. Esses formadores são os docentes que atuam no ensino do conteúdo do material aos Orientadores de Estudo (OEs). É esses OEs são pessoas fazem parte da equipe do município ou estado, sendo eles que ministram o curso aos professores alfabetizadores, e esses por sua vez atuam com os alunos nos municípios em que lecionam.

Segundo Brasil (2017) as ações do PNAIC tiveram início em 2013, nesse ano as ações do PNAIC ofertadas aos professores alfabetizadores estiveram voltadas para a Linguagem, em 2014 teve foco na Matemática, já em 2015 a ênfase foi em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade e em 2016 o destaque foi em Leitura, Escrita e Letramento Matemático. Por fim, ressaltamos que em 2017 a educação brasileira foi observada de forma geral, e foi constatado que até os estados com melhores indicadores ainda estavam distantes dos resultados esperados. Levando em consideração esse aspecto, o PNAIC em 2017 passa a compor uma política educacional “sistêmica” que parte de uma expectativa ampliada sobre a alfabetização, com a intencionalidade de trabalhar a Alfabetização na Idade Certa. Assim como a melhoria da aprendizagem das crianças tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática no Ensino Fundamental, ocorrendo ainda à inclusão da Educação Infantil visando garantir as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. Destacamos como um dos pontos significados do PNAIC a oferta de formação continuada para os professores alfabetizadores, a ampliação das

discussões sobre as políticas de alfabetização e a contribuição para a alfabetização das crianças. No entanto, como lacuna podemos citar, por exemplo, que ainda existem realidades em que a alfabetização de muitas crianças ocorre apenas no final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES

Em vista às discussões sobre a alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi pensado como uma política pública que pode articular as dificuldades encontradas neste nível de ensino, a partir de formação continuada dos professores alfabetizadores e orientadores de estudos nos municípios, visando os direitos de aprendizagem dos estudantes. Nas formações, além das discussões sobre os temas propostos nos cadernos de formação, os professores trocam experiências entre colegas levantando questões, tirando dúvidas, estimulando assim atitudes favoráveis ao entendimento de um determinado assunto. Tais estratégias podem contribuir para um ensino mais significativo no processo de aprendizagem das crianças, levando em consideração ainda a relação com contextos sociais em que circulam o aluno.

Como foi mencionado anteriormente, a formação continuada dos professores busca garantir que os alunos até os 8 anos, tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética e que a ação pedagógica precisa contribuir para que as crianças compreendam a intenção dos textos que leem, no contexto das práticas de leitura de sua vida cotidiana dentro e fora da escola. Dessa forma, destacamos que o PNAIC é visto como um programa abrangente e também necessário, assim como relevante para a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças no processo de alfabetização.

Ressaltamos que a política do PNAIC tem contribuído para o melhorando do cenário da educação escolar e da alfabetização brasileira, uma vez que oferece ao professor a oportunidade de ter uma formação continuada voltada para a realidade educacional em que esses fazem parte. Diante do estudo realizado, ressaltamos que o PNAIC está em consonância com as ideias propostas no PNE (2014-2024) para a alfabetização. Compreendemos ainda, que para os resultados na alfabetização de crianças serem mais significativos é preciso que os métodos e estratégias de ensino utilizadas em sala de aula se aproximem das práticas sociais e realidades em que o aluno vive, valorizando dessa forma, os saberes das crianças e da comunidade.

É preciso ainda, que ocorra um regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Governos e Municípios para que essas metas e estratégias possam ser alcançadas, bem como a formação continuada para os professores, valorização desses profissionais e uma fiscalização para saber como esses programas, planos, metas e estratégias estão chegando e sendo instituídos nas escolas. Para que dessa forma, possamos saber o que tem sido feito e para que essas sejam alcançadas.

No entanto, ainda hoje, observamos casos em que o processo de alfabetização é deslocado apenas para o 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que esse deveria ser progressivo e cumulativo, isso tem ocasionado impactos nocivos para as crianças que vivenciam essa situação. Destacamos ainda situações de desarticulação que ocorre entre as redes de ensino e as instituições formadoras, isso fragiliza a formação e gera perda de foco no PNAIC que é o direito de toda criança ser alfabetizada na idade certa.

Portanto, ressaltamos que o trabalho traz reflexões importantes sobre o assunto, pois as discussões sobre políticas voltadas para a alfabetização expressas nesse estudo, mostram a preocupação em saber como estão sendo pensadas as políticas educacionais voltadas para o ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=366&id=153&option=com_content&view=article. Acessado: 04 Fev. 2018.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a. Disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC. Acessado: 01 de Fev. 2018.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: [file:///C:/Users/Casia/Downloads/caderno-apresentacao%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Casia/Downloads/caderno-apresentacao%20(3).pdf). Acessado: 29 Jan. 2018.

BRASIL. Portaria n.º 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2012c. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1458-2012-12-14.pdf>. Acessado: 28 Jan. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acessado: 05 Mar. 2018.

BRASIL. **Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017.** Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf

Acessado: 25 Fev. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e excussão de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44, maio/ago. 2010. p. 329-410. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acessado: 20 Fev. 2018.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

O DISCURSO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA ACERCA DAS PRÁTICAS LEITORAS

Franceliza Monteiro da Silva Dantas¹⁴

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar o discurso de alguns professores de matemática acerca da leitura, a fim de perceber como, em sua formação e atuação profissional, a leitura se fez e se faz presente. Analisaremos as entrevistas realizadas com professores de matemática que já atuam na rede pública e/ou privada de ensino na cidade de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte. Neste trabalho, nos deteremos à análise de duas (02) entrevistas. Após, Faremos uma análise do discurso destes professores, confrontando o dito com a prática deles em sala de aula, a fim de identificar se, como e por que, ainda é tão difícil identificar práticas de leitura nas aulas de matemática, o que, muitas vezes, relega o aluno à obtenção de uma aprendizagem muito aquém da que ele poderia se apropriar. Em estudos anteriores, constatamos que o estreitamento, por meio da leitura, das relações entre Língua Materna e Matemática favorece uma maior compreensão dessa ciência, pois contribui para a ampliação do vocabulário, aquisição de um melhor nível de argumentação, interpretação e compreensão, oportunizando, assim, uma maior contextualização e interação do aluno, fazendo-o sair do mero papel de espectador para o de construtor do conhecimento matemático. Utilizaremos como pressupostos teóricos os estudos de: Freire (2007), Geraldi (2008) e Bakhtin (2007 e 2010). Além desses teóricos que tratam do discurso e posicionamentos, nos baseamos nos estudos de Machado (2001), Klüsener (2006), Carrasco (2006), Danyluk (1998), Smole (2001), Rabelo (2002) e Diniz (2001), para tratar do ensino de matemática; e, por fim, para abordar a prática leitora, nos baseamos em Amarilha (2006), Martins (2007), Solé (2007), Silva (2003), Lajolo (2014) e Kleiman (2009).

PALAVRAS-CHAVES: Língua Materna. Matemática. Práticas Leitoras.

INTRODUÇÃO

Para Bakhtin (2010) a linguagem é um fenômeno social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. Já o sujeito se constitui ouvindo, falando e assimilando as palavras amparando-se em uma situação anterior, atual e posterior, que gera uma perspectiva de resposta do outro que também está amparada em uma situação anterior, atual e posterior ao dito e, também, com uma perspectiva de resposta. Dessa forma, a linguagem é como arena de conflitos e inseparável da questão do poder. Já o texto é sempre um intertexto conectado a uma cadeia de textos com os quais está sempre em diálogo.

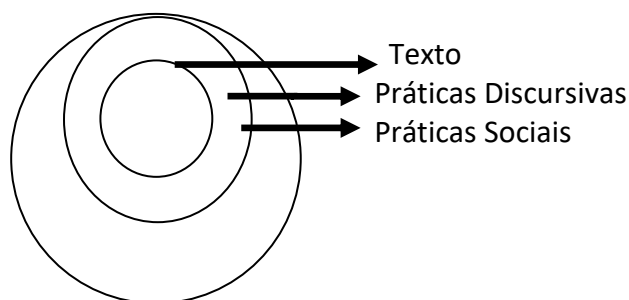
Bakhtin também inspirou a Análise Crítica do Discurso com a noção de gêneros (Bakhtin, 2010). Para ele todo texto deve seguir modelos pré-concebidos social e

¹⁴ Doutora em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Núcleo de Educação à Distância (NEaD), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: francedantas@ufersa.edu.br.

culturalmente, mas que podem fundir-se a outros modelos e serem aplicados em novas situações comunicativas, dando origem a novos gêneros.

Para Fairclough (1992), a Análise Crítica do Discurso só pode ser entendida se adotarmos uma concepção tridimensional do discurso. Segundo esta concepção tridimensional, o discurso é composto basicamente de três elementos: textual, discursivo e social. Dessa forma, não se pode pensar textos fora dos contextos discursivos e sociais em que circulam; não se pode, portanto, ao fazer análise do discurso, analisar um texto sem considerar as práticas discursivas e sociais que envolvem tal texto.

Assim, segundo Fairclough (1992), temos:



Dessa forma, a partir da análise de todos os aspectos do discurso chega-se ao mais importante: o sentido. Foi a partir dessa análise tridimensional que pensamos as entrevistas analisadas neste trabalho. Partimos do dito pelos professores entrevistados, mas consideramos o que motivou o dito e a situação na qual o esse dito aconteceu.

CONTEXTUALIZANDO DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi aplicado quando da realização do meu mestrado, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), quando na oportunidade investigávamos sobre as contribuições que a leitura pode dar na construção do conhecimento matemático.

A ideia inicial era entrevistarmos 50 professores de matemática. Mas tendo em vista a dificuldade de realizar essas entrevistas sob as mais diversas alegações dos professores de matemática (a maioria dos professores contactados, já demonstrava uma resistência quando falávamos em entrevista e ao dizermos a temática da pesquisa eles diziam logo que *“leitura não é coisa de matemática”*, ou que *“leitura não é coisa que eles entendam”* ou, simplesmente, *“Que eles estavam apressados e sem tempo”*), Optamos por realizar um questionário que foi encaminhado por e-mail a um grupo de 50 professores. Desses, apenas 5 responderam.

Todos que responderam já atuavam como professores dos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo, alguns, ainda estando em fase de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 116),

O questionário é um dos instrumentos mais tradicionais de informações e consiste numa série de perguntas que podem se: Fechadas, apresentam alternativas para as respostas [...]; Abertas, quando não apresentam alternativas para respostas, [...]; e Mistas, combinando parte com perguntas fechadas e partes com perguntas abertas.

O questionário estruturou-se a partir da seguinte ordem: o primeiro bloco de perguntas refere-se à formação acadêmica e à experiência profissional dos questionados; o segundo bloco refere-se à relação entre leitura e à formação acadêmica do professor de matemática; e o terceiro bloco refere-se a como esses profissionais utilizam-se da leitura como ferramenta de interação, construção do conhecimento e de avaliação.

Neste artigo, nos deteremos à análise das respostas fornecidas por dois professores, tendo em vista que temos um número limitante de laudas escritas, e analisar as respostas de todas torna-se, neste momento, inviável.

A escolha dos dois professores abaixo denominados **P1** e **P2** deveu-se ao perfil de cada um. Queremos, aqui, apresentar um professor com mais anos de experiência em sala de aula e, em contra partida, um com menos tempo, a fim de percebermos a questão por duas óticas opostas, mas que se complementam.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E SEU DISCURSO

No resultado do questionário, identificaremos os professores participantes como **P1**, aluno do 8º período de Matemática da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com 02 anos de atuação como professor do Ensino Fundamental II (EF II); e o professor **P2**, formado há 10 anos em matemática pela UERN e com 10 de atuação no EF II.

Quadro 01 – Dados gerais dos questionados

PERGUNTAS	P1	P2
1. Idade	22 anos	32 anos
2. Sexo	Masculino	Feminino
3. Formação Acadêmica	Licenciando em Matemática – 8º Período	Licenciatura em Matemática
Tempo de atuação	02 anos	10 anos
4. Nível de ensino em que leciona	EF II	EF II

Como podemos verificar nos dados do *quadro 01*, os dois questionados já atuam como professores da Educação Básica.

Quadro 02 – O conceito de leitura tido pelo professor de matemática

5. O que você entende por prática de leitura?	
P1	Ler constantemente.
P2	Acredito que todo e qualquer conhecimento é adquirido pela linguagem, sendo assim, vejo que a aprendizagem está fundamentada na leitura. Com isso, esse exercício contínuo, ou seja, a sua prática, assume um papel vital para a formação do indivíduo. A leitura é fundamental em qualquer série do ensino, desde o básico até o nível superior, ou ainda, até o momento em que respiramos.

A pergunta apresentada no *quadro 02* objetiva perceber a concepção que o professor entrevistado tem sobre prática de leitura. Nessa pergunta, os professores P1 e P2 demonstraram saber o que é prática de leitura, atribuindo a ela a ideia de leitura diária, constante e contínua.

Quadro 03 – A leitura e a formação acadêmica do professor de Matemática

6. Na sua formação acadêmica como a leitura foi apresentada?	
P1	De forma vaga.
P2	A matemática era apresentada e aplicada de uma forma muito abstrata, em que conceitos eram colocados de maneira superficial e fórmulas tinham que ser decoradas para serem aplicadas nas questões cobradas, sendo assim, a leitura não era estimulada e os problemas provenientes dessa ausência de leitura ainda se refletem atualmente na minha vida profissional. Acredito que fui formada para repetir, mesmo que não concordando, os atos de professores que só sabem cobrar fórmulas e resultados prontos e usar as metodologias mais repetitivas de se resolver questões e mais questões. Cabe a mim buscar superar os prejuízos marcados por uma formação que pouco me cobrou por esse hábito para que eu busque a inovação e meios de fazer com que meu aluno não venha no futuro repetir o que comento aqui.

Na pergunta apresentada no *quadro 03*, os professores foram unânimes em dizer que a leitura não foi explorada na formação acadêmica, não havendo nenhum incentivo e/ou estímulo para realizá-la. A professora P2 chegou a dizer que a ausência de uma prática de leitura ainda prejudica hoje a sua prática, afirmando ainda que “[...] fui formada para repetir, mesmo não concordando, os atos de professores que só sabem cobrar fórmulas e resultados prontos e usar as metodologias mais repetitivas de se resolver questões e mais questões.” Essa colocação nos faz crer que o formalismo ainda é uma das concepções matemáticas dominantes no processo de formação de muitos professores e, conseqüentemente, de seus alunos, o que, de certa forma, é lamentável, pois de acordo com Noronha (2004) “A concepção formalista, por não favorecer a interpretação e trabalhar com modelos prontos, impede toda e qualquer possibilidade de interação entre aluno e objeto de estudo, [...]”.

Quadro 04 – A matemática e a formação acadêmica do professor de matemática

7. Como a Matemática foi apresentada a você na sua formação? Havia preocupação em contextualizá-la e mostrar a relação que ela tem com as outras áreas de conhecimentos?	
P1	Parcialmente, às vezes se comenta sobre o contexto, mas poucas vezes.

P2	Foi apresentada como ciência na qual não podia fazer inferência, pois ela era enrijecida.
-----------	---

Esta pergunta busca perceber se a matemática foi apresentada de forma contextualizada na formação acadêmica do questionado, já que a contextualização dos conteúdos é uma das propostas dos PCN. Os professores deixaram claro em suas respostas que a contextualização da matemática é algo que, quando aconteceu/acontece, foi/é de forma muito sutil. Esse tipo de ensino descontextualizado colabora para que esse professor também apresente aos seus alunos a matemática descontextualizada, sendo, aliás, uma das atitudes que mais prejuízo traz para o processo de ensino/aprendizagem da matemática.

Quadro 05 – Os PCN e a formação do professor de matemática

8. Os PCN (2001b, p. 24) afirmam que “[...] Parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada.” Você concorda com essa afirmação? Justifique.	
P1	Parcialmente. Os conhecimentos obtidos na academia são de cunho muito superior ao que nos deparamos lá, mas tenho em mente que a questão de aprendizado insatisfatório que temos hoje, é mais uma questão cultural, a família perdeu o interesse pela educação dos filhos e acha que isso é uma obrigação da escola.
P2	<p>Concordo em parte, porém acredito que tal problema é proveniente muito mais na forma como a matemática está sendo colocada. Há um choque de ideias e de comportamentos, bem como, de teorias e práticas. Percebo que as escolas fazem com que o aluno se distancie do seu mundo por algum tempo, como se os alunos tivessem dupla personalidade instrutiva. Eles têm que aprender a matemática que, de certa forma, não lhes servirá (ao menos momentaneamente), para deixar de lado aquela velha matemática que ele usa e abusa em seu cotidiano e da qual poderia tirar mais e melhores proveitos. A matemática está sendo colocada sem atratividade, sem ao menos os alunos e, até mesmo, os professores entenderem qual a finalidade de estudar determinados assuntos que se encontram longe de seu dia-a-dia, com isso, o desinteresse se amplia e os resultados insatisfatórios também. As dificuldades de aprendizagem bem como as deficiências no ensino da matemática constituem, já há algum tempo, preocupação para os estudiosos cujas investigações são dedicadas às questões inerentes à aplicação de metodologias no ensino da matemática, assim como ao refinamento da compreensão dessa ciência tão discriminada pela exatidão de seus métodos.</p> <p>A falta de tempo do educador leva-o a certos impedimentos de modificar sua prática pedagógica tendo como referencial um plano que sane as dificuldades diárias. É esse obstáculo na vida profissional do professor, especificamente o de matemática, que o faz viver em constante reflexão acerca de quão grande problemática.</p>

A pergunta apresentada aqui envolve a formação inicial e a continuada, atribuindo a esta parte dos problemas vivenciados hoje no ensino de matemática. Nesta pergunta é solicitado ao professor que se posicione frente à afirmação, justificando o seu posicionamento. Os professores P1 e P2 concordam parcialmente com essa afirmação, embora se utilizem de argumentos diferentes. O P1 alega que *“Os conhecimentos obtidos na academia são de cunho muito superior ao que nos deparamos lá, [...]”*, destacando o distanciamento entre teoria e prática presentes nos cursos de formação. A P2 faz uma colocação muito feliz quando diz que *“Eles – os alunos - têm que aprender a matemática que, de certa forma, não lhes servirá (ao menos momentaneamente), para deixar de lado aquela velha matemática que ele usa e abusa em seu cotidiano e da qual poderia tirar mais e melhores proveitos.”* Essa visão de distanciamento entre teoria e prática foi reafirmada pelos professores em diversos momentos, demonstrando a consciência do professor de matemática de que a disciplina explorada por ele na escola está longe da matemática que o aluno necessita na prática, ele também é consciente de que falta um trabalho mais interativo e dinâmico e demonstra necessitar de práticas que venham ao encontro da interação do aluno com o conhecimento matemático e da contextualização da matemática.

Quadro 06 – A importância da leitura para o ensino da matemática

09. Você considera importante trabalhar a leitura nas aulas de matemática? Por quê?	
P1	Trabalhar com leitura sim é importante; pois nesse ponto podemos inserir a história da matemática, coisa que não acontece no ensino de hoje. Porém, para que isso aconteça, a educação deve passar por uma reforma, pois, a cada dia estão tirando mais o pouco tempo das aulas de matemática e português. Trabalhar a leitura: entendo como ensinar a ler, não deve se fazer em matemática. Opinião própria.
P2	<p>Sim, sem dúvida. Trabalhar a leitura não é função somente de um professor de língua portuguesa como muitos pensam, e sim de todos. Acredito que a leitura é o ato por meio do qual qualquer indivíduo constrói seus significados por meio de interpretações dos signos com os quais manteve contato. Essa prática levará o aluno a compreender a matemática por outro ângulo e, assim, compreender o verdadeiro valor desta ciência. Como professora de matemática, percebo que os alunos demonstram uma série de dificuldades quando se deparam com situações-problema que necessitam de interpretações para resolvê-las.</p> <p>Os alunos não compreendem o que leem e, assim, demonstram desinteresse para chegar a solução do problema, isso mostra a deficiência que eles têm no hábito da leitura. Talvez isso seja devido a maus costumes na forma como processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido. Sabemos que existe um programa a ser cumprido por nós professores num período de tempo desproporcional a um bombardeio de informações que têm que ser visto e exercitado por meio de conceitos, demonstrações exemplos,</p>

	<p>exercícios, testes, desafios e muitas leituras neste prazo de tempo que é o ano letivo. Esse talvez seja o motivo pelo qual, muitos professores não buscam outros artifícios para trabalhar a matemática usando a leitura como uma de suas ferramentas, se prendendo apenas aos livros didáticos e com tanta coisa a ser vista, terminam engolindo os conteúdos numa velocidade maior do que deveriam a fim de cumprir com um programa estipulado, causando, portanto, uma qualidade de ensino-aprendizagem não muito satisfatória. É preciso rever todo o programa que é cobrado e a forma como é colocada, para que possamos desde cedo reparar os costumes que vêm sendo aplicado de geração em geração.</p>
--	--

Quadro 07 – A utilização da leitura no ensino da matemática

10. Você utiliza a leitura em sua prática? De que forma isso acontece?	
P1	Não. A única leitura que o aluno pratica é na resolução de problemas.
P2	<p>Sim, porém, acredito que deveria trabalhar mais essa questão, usando outras atividades envolvendo a leitura, cobrando mais de meus alunos, trazendo para minha sala de aula mais textos, mais livros, ou seja, outras fontes de pesquisa em busca do conhecimento, conhecendo mais a história da matemática, como foram criados os conceitos, por quem foram criados, suas demonstrações e até mesmo construindo materiais que sirvam de apoio para o ensino-aprendizagem. Conduzir o meu aluno para que ele faça suas descobertas e encontre suas respostas, tudo por intermédio da leitura. Vejo que a leitura deve ser uma atividade constante na vida de qualquer estudante e utilizo esta prática na busca do entendimento dos conteúdos que vão sendo estudados durante as aulas, nas questões que são propostas, nos textos apresentados, nos conceitos que são definidos.</p> <p>Sabemos que os livros didáticos, habitualmente usados em nossas aulas trazem muitos símbolos matemáticos. O excesso de simbologia, frequentemente, cria dificuldades desnecessárias para o aluno, chegando mesmo a impedir que ele compreenda a ideia representada pelo símbolo, com isso, procuro junto deles fazer a leitura dessa simbologia de forma com que o aluno compreenda essa linguagem e o porquê desse uso, bem como, suas relações. É interessante ver o empenho de muitos, quando precisamos ler um texto. Essas leituras, geralmente são feitas em sala de aula, na qual, sempre tem aqueles que se oferecem para fazer as leituras em voz alta e o que se percebe é que em muitos casos eles não conseguem explicar o que acabaram de ler, ou seja, sempre fica uma dúvida e a partir de então, vem os questionamentos e os esclarecimentos sobre essas dúvidas.</p>

As perguntas 9 e 10, apresentadas nos quadros 6 e 7 respectivamente, são complementares, pois a 9 busca saber se o professor acha importante trabalhar leitura em sala de aula e a 10 como ele utiliza a leitura em suas aulas. Todos os entrevistados afirmaram ser importante trabalhar a leitura por ela ser um instrumento de dinamização, interação, interpretação e compreensão. Mas, ao mesmo tempo em que todos acham importante trabalhar a leitura, percebe-se nas respostas dadas à pergunta 10 que esse trabalho ainda está muito limitado à leitura de problemas, enunciados, conceitos ou dos textos presentes no próprio livro didático. Não observamos, nas respostas dadas pelos professores, referência à utilização/exploração de textos que circulam na sociedade (em jornais, revistas, na *internet*, em outros livros *etc.*) para trabalhar conteúdos matemáticos e que poderiam ser um instrumento para tornar as aulas mais dinâmicas, colaborando para o aluno perceber o quão presente a matemática está em nossas vidas.

Quadro 08 – A leitura como instrumento de avaliação

11. A leitura é utilizada em sua prática como um dos parâmetros de avaliação do Aluno? De que forma?	
P1	Não.
P2	<p>Sim. Uma boa leitura trará para o aluno respostas significativa que lhe auxiliará no seu desenvolvimento e suas habilidades. Uma delas encontra-se nas questões que são elaboradas baseadas muitas vezes em textos que retratam de assuntos estudados em sala de aula, sendo assim, o aluno só resolverá a situação-problema depois que lerem os textos propostos e fazerem suas interpretações. Existem também as questões contextualizadas em que o aluno deverá ter uma boa leitura para poder decifrar os enunciados e em seguida resolvê-las.</p> <p>Outra forma que buscamos a leitura como fonte de conhecimentos na matemática, está no exercício de leituras nos textos que são oferecidos pelos livros didáticos. Exemplo: no livro que eu utilizo atualmente com meus alunos do ensino médio (Matemática contexto e aplicações), o autor Luiz Roberto Dante, traz, na abertura dos capítulos, textos com informações gerais sobre o assunto que será discutido e essa prática é feita sempre na intenção de se fazer a prática da leitura, bem como, preparar o aluno para o assunto seguinte e despertar nele o interesse sobre o tema que será estudado. A partir de então, poderá ser feita uma avaliação geral sobre o entendimento do aluno.</p>

Esta pergunta, que objetiva perceber se o professor utiliza a leitura como um parâmetro de avaliação do aluno, percebemos que, embora considerem importante trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da matemática a partir de uma prática de leitura (ver respostas dadas na questão 09), não é dada, em sua prática, o espaço que a leitura deve ocupar. Percebemos que a leitura aparece relacionada apenas à competência de ler e interpretar uma situação problema.

Às vezes, o professor na ânsia de atualizar-se frente ao que é exigido pelos PCN ou, até mesmo, pelas escolas, utiliza-se erroneamente de instrumentos e práticas que, usados assim, só servem para colaborar para uma maior rejeição do aluno frente a estas. No caso da leitura, que já sofre uma certa rejeição, esse *forçar*, na realidade, só distancia o aluno da leitura e, conseqüentemente, do conteúdo matemático.

Concluimos que, embora o professor P2 afirme utilizar a leitura como forma de avaliação, ele ainda limita essa leitura aos textos presentes no material didático e/ou a leitura de problemas elaborados por eles ou que estão nos livros, cobrando dos alunos uma leitura mecanizada e restrita a conceituação e a decifração de termos matemáticos por eles utilizados nas explicações de conteúdos.

Quadro 09 – Conceitos matemáticos e leitura

12. É importante trabalhar os conceitos matemáticos a partir de uma prática de leitura? Por quê?	
P1	Sim. Sem dúvida a leitura é pré-requisito para o entendimento de qualquer conceito.
P2	<p>Acredito que todo conhecimento é adquirido pela prática da leitura e, principalmente, quando se trata dos conceitos matemáticos que, sem dúvida, poderão ser também construídos por essa prática.</p> <p>O processo de intervenção com Leitura e Escrita nas aulas de Matemática em qualquer nível de ensino pode ajudar a promover a construção do conhecimento matemático de forma mais eficaz, considerando a preocupação com os conteúdos e a sua utilização paralela aos outros aspectos da contextualização. Com essa prática, as conexões entre os conceitos matemáticos, a História da Matemática, a Resolução de Problemas, os métodos de aprendizagem ativos e interativos poderão ser trabalhados com mais qualidade.</p> <p>A reflexão de textos e situações, em que são encontradas ideias matemáticas pode representar um novo rumo e promover uma aprendizagem significativa em Matemática, assim como a discussão de assuntos de outras áreas do conhecimento.</p>

Essa pergunta quer saber se o professor acha importante trabalhar os conceitos matemáticos a partir de uma prática de leitura. Todos respondam que sim. Entretanto, verificamos que P1 se contradiz ao responder “sim”, já que nas *questões 10 e 11* deixou claro não estabelecer práticas de leitura em suas aulas.

Já o P2 apresenta sua justificativa coerente com o que já afirmaram nas *questões 09, 10 e 11*, quando informa que a prática de leitura é importante para a decodificação e internalização dos conceitos, concepção esta enfatizada nos exemplos dados pela abordagem da leitura através da resolução de problemas, seja ela em uma concepção de situação problema não convencional ou a partir da abordagem da história da matemática.

Quadro 10 – A leitura como instrumento fortalecedor da aprendizagem matemática

13. Você utiliza-se da leitura para fortalecer o conhecimento matemático do seu aluno? De que forma isso é feito?	
P1	Não. O tempo em sala é muito restrito e não dá para cumprir a ementa, a leitura fica em segundo plano, e isso não acontece.
P2	Sim. Por meio das atividades, textos diversos etc.

A pergunta 13 complementa a pergunta 12, pois aquela quer saber se o professor entrevistado utiliza-se da leitura para fortalecer o conhecimento matemático do seu aluno e de que forma isso é feito em suas aulas. O que nos chamou a atenção foi a resposta do professor P1, pois na questão 12 ele afirmou que “[...] a leitura é pré-requisito para o entendimento de qualquer conceito.”, mas alega que não a utiliza por falta de tempo, relegando a leitura a segundo plano.

Percebe-se que o professor P2 utiliza-se de texto extralivro didático, buscando explorar a matemática não apenas nos textos presentes no livro didático, mas também levando os alunos a pesquisarem em textos presentes no seu dia-a-dia.

Dos cinco professores questionados/entrevistados, apenas três demonstraram interesse na pesquisa aqui apresentado e solicitaram que após a elaboração da intervenção, eu os enviasse o produto construído – O produto foi enviado. Todos os entrevistados foram enfáticos ao afirmarem ser muito difícil para eles e para os alunos aprenderem matemática a partir de uma prática de leitura, mas nenhum descartou a possibilidade de tentar pôr a proposta em prática.

O QUE PODEMOS CONCLUIR?

A partir da análise das entrevistas/questionários, constatamos que o professor de matemática necessita reconstruir seus conceitos de leitura e prática leitora. Essa construção deve acontecer no processo de formação desse professor e aprimorar-se em sua prática em sala de aula.

Os professores ora analisados apresentaram dificuldades em se veem como leitores, embora tenham se esforçado para demonstrar que a leitura faz parte de sua prática. Ao mesmo tempo que dizem que é importante ter uma prática leitora deixam claro que não leem e que não estimula isso em seus alunos, empregando diversas justificativas. Percebe-se em algumas falas, principalmente de P1 que a importância dada à leitura é muito mais por acreditar que não valorizá-la é admitir que não é um leitor e isso contraria a imagem que ele quer passar. P1 tem bem valorado a ideia de que um professor que não lê é absurdo, mas o valor dado por ele à leitura, ainda encontra-se muito no plano do discurso e não da ação.

Já P2 se vê como leitora, possui uma prática e tenta desenvolver essa prática junto aos seus alunos. Mas, como ela mesmo afirma, (quadro 03, questão 06) devido, em sua formação acadêmica ela não ter sido preparada e estimulada a trabalhar a matemática aliada à leitura, ela possui dificuldades, não sabendo como inserir a leitura em suas aulas. Ou seja, ela quer fazer, mas não sabe como realizá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo, SP: editora WMF Martins Fontes, 2010. (2007 e 2010).
CARRASCO, Lúcia Helena Marques. *Leitura e escrita na matemática*. In: _____. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* – 7. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 193 – 204.

DANYLUK, Ocsana. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil* – Porto Alegre, RS: Sulina, Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *The discourse of new labour: critical discourse analysis*. In: m. Wetherell, s. Taylor & s. J. Yates (eds.) *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage, 2001, p. 229-266.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: Exercício de Militância e Divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras 2008.

KLÜSENER, Renita. *Ler, escrever e compreender matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos*. In: _____. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* – 7. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 177 – 191.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da Leitura para a leitura do mundo* – São Paulo, SP: Editora Ática, 2009.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua* – São Paulo, SP: Cortez, 2001.

NORONHA, Claudianny Amorim. *LOGICISMO, FORMALISMO E INTUICIONISMO: Contribuições para reflexão do professor de Matemática* – 2004. In: SEMANA DE MATEMÁTICA DA UFRN, XVI., 2004, Natal. Banner. Natal-RN, 2004.

RABELO, Edmar Henrique. *Textos Matemáticos: produção, interpretação e resolução de problemas*. – Petrópolis, RJ : Vozes, (2002).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & realidade brasileira* – Porto Alegre, RS : Mercado Aberto, 2003.

SMOLE, Kátia Stocco, Diniz, Maria Ignez. *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. – Porto Alegre, RS : Artmed, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

v senacem

Seminário Nacional do Ensino Médio

UERN - MOSSORÓ (RN)
11, 12 E 13 DE ABRIL DE 2018

ISSN 2447-0783

II enacei

Encontro Nacional de Ensino
e Interdisciplinaridade