

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

ANA JÚLIA DE SIQUEIRA CALLEGARI

**PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2014

ANA JÚLIA DE SIQUEIRA CALLEGARI

**PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr^a Maria de Lourdes Rossi Remenche

CURITIBA

2014

Folha destinada à inclusão da **Ficha Catalográfica** (elemento obrigatório somente para as dissertações) a ser solicitada ao Departamento de Biblioteca do Campus UTFPR (prazo: 3 dias) e posteriormente impressa no verso da Folha de Rosto (folha anterior).



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Ponta Grossa

Nome da Diretoria
Nome da Coordenação
Nome do Curso



TERMO DE APROVAÇÃO

PROCESSO DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

por

ANA JÚLIA DE SIQUEIRA CALLEGARI

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 26 de fevereiro de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Maria de Lourdes Rossi Remenche
Prof^a Orientadora

Luciana Pereira da Silva
Membro titular

Nívea Rohling
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

É com todo o meu amor que dedico este
trabalho ao meu pai Edson, a minha mãe
Adriane e a minha querida irmã Ana
Luísa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por abençoar todos os dias da minha vida e da minha família.

Não poderia deixar de agradecer os meus pais por TUDO, por todo o apoio, todo o amor, todo o carinho durante todas as etapas da minha vida. Essa é só mais uma delas, e eu devo isso a vocês!

Também não poderia deixar de agradecer a minha irmã, Ana Luísa, o melhor presente que Deus poderia ter me dado, por todo o apoio e toda a ajuda, sem os quais esse trabalho jamais poderia ter sido realizado.

Agradeço a minha orientadora, Maria de Lourdes Rossi Remenche, por ter feito parte desta trajetória, e mesmo nos momentos em que chorei e pensei em desistir me deu todo o apoio e a força necessária para que este trabalho fosse concluído com êxito. Lourdes, MUITO OBRIGADA!

Agradeço a minha banca, Luciana e Nívea, por terem avaliado com carinho o meu pré-projeto e por fazerem parte de mais esta etapa da minha graduação. Obrigada!

Como disse a minha irmã, ao acompanhar a trajetória deste trabalho, eu devo agradecer a mim mesma por ter conseguido. Agradeço a mim mesma pela determinação que me fez chegar até aqui.

Zau, não poderia deixar de agradecer por você ser a melhor Zau que eu poderia ter!

“E volavo, volavo felice più in alto del sole ed ancora più su / Mentre il mondo pian piano spariva lontano laggiù / Una musica dolce suonava soltanto per me”

Tia Lu, obrigada por ter me abençoado logo que nasci, melhor madrinha não há!

Agradeço também ao meu avô Manoel Pedro, por todo o amor.

Impossível não agradecer as Divas da Linguística que marcaram a minha graduação. Andréia, Luciana, Rossana, Nívea, o que aprendi com vocês levarei por toda a vida.

Agradeço também a professora Silvana Ayub, por estar sempre presente.
OBRIGADA SIL!

Também não poderia deixar de agradecer o Professor Juarez Poletto, por ter sido o primeiro professor a reconhecer em mim a professora que nem eu mesma sabia ser.

Agradeço também ao professor Zama, por ser o mestre da razão e também da emoção.

Luma Estela Marchi, obrigada por ser simplesmente quem você é, com você aprendi que devemos manter as “aspas” à direita e à esquerda de nós.

Rodrigo Luciani Faria, como agradecer você? Sinceramente, falta léxico para isso então, OBRIGADA (coisa)!

Gisele Paixão de Oliveira, não poderia deixar de agradecer, muito obrigada por ter feito parte desta trajetória, minha graduação foi muito especial, e você fez parte dela.

Agradeço também ao amigo Vinícios Mazzuchetti pelo apoio infinito.

Agradeço a professora Maria de Fátima Abreu por ter acolhido o meu projeto em sua sala de aula. Assim como agradeço a todos do Colégio Estadual Professor José Guimarães, especialmente aos alunos da 3 série B por terem aceitado participar desta pesquisa.

Agradeço também a todos que de algum modo contribuíram para esta pesquisa.

Ideologia eu quero uma pra viver!
Cazuza, 1988.

RESUMO

CALLEGARI, Ana Júlia de Siqueira. **Processo de letramento no Ensino Médio: entre a teoria e a prática.** 2014. 77 FOLHAS. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo investigar o processo de letramento no Ensino Médio, ou seja, buscar identificar o nível de letramento de alunos concluintes do ciclo de Educação Básica. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura acerca dos processos de letramento no ensino de Língua Portuguesa, assim como o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares do Paraná para verificar as orientações legais sobre o assunto. Para a investigação, foram desenvolvidos e aplicados instrumentos de coleta de dados para análise. Os instrumentos analisados foram: questionários e propostas de produção textual dos alunos. A partir do material coletado e da leitura dos documentos oficiais, foi realizada a comparação do que é proposto nos documentos oficiais com as informações coletadas na turma alvo. A comparação evidenciou diferenças entre a prática pedagógica e as orientações legais previamente estudadas. Ao final da pesquisa e do trabalho com os gêneros escolares em sala de aula, foi constatado um avanço nas produções textuais dos alunos.

Palavras-chave: Processo de letramento. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Pesquisa Exploratória. Análise Qualitativa.

ABSTRACT

CALLEGARI, Ana Júlia de Siqueira. **Literacy process in High Schol:** between theory and practice . 2014. 77 FOLHAS. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2014

This Working End of Course aims to investigate the process of literacy in High School, it seek to identify the level of literacy of students graduating from basic education cycle. For this, a literature review of the processes of literacy in teaching Portuguese was performed, as well as the study of the National Curriculum Guidelines and the Paraná Curriculum Guidelines to verify the legal guidelines on the subject. For research, were developed and applied instruments to collect data for analysis. The instruments were questionnaires and textual production from the students. From the collected material and the reading of official documents, the comparison of what is proposed in the official documents with the information collected in the target class was held. The comparison showed differences between pedagogical practice and the legal advice previously studied. At the end of the research and work with school genres in the classroom, it was found an improvement in students' textual productions.

Keywords: Literacy process. Portuguese. High School. Exploratory Research. Qualitative Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Escolarização do pai.....	41
Gráfico 2 - Escolarização da mãe.	41
Gráfico 3 - - Formação escolar dos alunos: Ensino Fundamental.....	42
Gráfico 4 - Sobre a formação escolar dos alunos: Ensino Médio.....	42
Gráfico 5 – Coursou todos os anos do EM no Colégio Estadual Professor José Guimaraes.....	42
Gráfico 6 - Frequência de leitura do pai.	43
Gráfico 7 - Frequência de leitura da mãe.	43
Gráfico 8 - Frequência de leitura do aluno.	43
Gráfico 9 – O que os pais dos alunos costumam ler.	44
Gráfico 10 – O que as mães dos alunos costumam ler.....	44
Gráfico 11 – O que os alunos costumam ler.	45
Gráfico 12 - Quantos livros os alunos leram no ano de 2013.....	45
Gráfico 13 – Frequência com que os alunos escrevem textos.	46
Gráfico 14 – Gênero textual que os alunos preferem escrever.	46
Gráfico 15 - – Aspecto mais importante na escrita de um texto.	47
Gráfico 16 – O que os alunos consideram mais difícil na escrita de um texto.....	48
Gráfico 17 – Adequação ao gênero – Resumo UFPR 2012 (1ª versão)	51
Gráfico 18 – Adequação ao gênero – Resumo UFPR 2012 (2ª versão)	51
Gráfico 19 – Norma Culta– Resumo UFPR 2012 (1ª versão)	52
Gráfico 20 – Norma Culta – Resumo UFPR 2012 (2ª versão)	52
Gráfico 21 – Adequação ao gênero – Resumo UFPR 2011 (1ª versão)	53
Gráfico 22 – Norma Culta – Resumo UFPR 2012 (2ª versão)	54
Gráfico 23 – Adequação ao gênero – Texto de opinião (1ª e 2ª versão).....	55
Gráfico 24 - – Norma Culta – Texto de opinião (1ª versão).....	56
Gráfico 25 – Norma Culta – Texto de opinião (2ª versão).....	56
Quadro 1 – Seleção, organização e interpretação das ideias/utilização dos recursos linguísticos – Resumo UFPR 2012 (1ª e 2ª versão)	51
Quadro 2 – Seleção, organização e interpretação das ideias/utilização dos recursos linguísticos – Resumo UFPR 2012 (1ª versão)	54
Quadro 3 – Seleção, organização e interpretação das ideias/utilização dos recursos linguísticos – Texto de opinião (1ª e 2ª versão).....	56

LISTA DE SIGLAS

DCEs-PR	Diretrizes Curriculares Estaduais - PR
EM	Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM	17
2.2 LETRAMENTO	27
2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	31
3 METODOLOGIA	34
3.1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).....	35
3.1.2 Descrição do Local de Realização da Pesquisa.....	36
3.1.3 Descrição dos Participantes	37
3.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	37
3.3 GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	39
4 ANÁLISE	41
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	41
4.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61
ANEXO A	64
ANEXO B	65
ANEXO C	Erro! Indicador não definido.
ANEXO D	67
ANEXO E	68
ANEXO F	69
ANEXO G	71
ANEXO H	76

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa é decorrente da possibilidade de explorar as práticas de leitura e escrita de alunos que se encontram no processo de finalização da educação básica. Nesse sentido, Signorini discorre a respeito de letramento, escolarização e o sucesso na comunicação social:

No Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento tende a ser visto como credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas”, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos. (SIGNORINI, 2012, p.161)

Com base nessas considerações, o trabalho aqui proposto toma a escola como a principal agência de letramento, e visa investigar se os estudantes se apropriaram das práticas de leitura e escrita exploradas ao longo da educação básica, visto que o uso da palavra, principalmente da palavra escrita, é uma das formas de se exercer poder e controle social.

Segundo a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação é dever da família e do Estado, e deve estar baseada nos princípios de liberdade e na solidariedade humana. De acordo com o Artigo 2º dessa lei, a finalidade da educação é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Além disso, o Inciso X do Artigo 3º prevê a valorização da experiência extraescolar.

Em se tratando especificamente do Ensino Médio, a LDB, em seu Artigo 35 e respectivos incisos, assevera que, como o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, o aluno concluinte deve ter consolidado e aprofundado os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, para que assim possa prosseguir com seus estudos. O documento enfatiza que o aluno precisa estar preparado para o trabalho e para a cidadania, bem como, necessita de aprimoramento como pessoa humana, levando em consideração a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a formação do pensamento crítico, para que saiba se adaptar, de modo flexível, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriormente exigidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

Com base no que é proposto pela LDB, espera-se que um aluno que já concluiu o Ensino Médio seja capaz de ler e interpretar os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, desde uma receita de bolo, até um artigo de opinião. Do mesmo modo, espera-se que esses jovens tenham desenvolvido a habilidade de produzir os gêneros escritos em práticas sociais de comunicação, desde um relato de experiência, a uma carta de reclamação, quando a situação de interação exigir.

Para tanto, é necessário que a escola, como principal agência de letramento de nossa sociedade, encarregue-se de formar esses estudantes para as práticas sociais de leitura e escrita, pois a capacidade leitora e escritora, assim como a adequação da linguagem às diferentes situações comunicativas, são componentes essenciais para o pleno exercício da cidadania.

Isso porque o ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, como língua materna é composto, de acordo com Antunes (2003), pela abordagem da *oralidade, escrita, leitura e gramática*

A língua é produto da interação social. De acordo com Bakhtin (2006)¹ “a língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos”, ou seja, fruto da comunicação social. Em se tratando de sociedade e escolarização, pode-se dizer que a escola é a principal agência de letramento, mas não é a única, a família, a igreja, a rua, o ambiente de trabalho também são agências de letramento com papel expressivo na formação de cada cidadão.

Segundo Kleiman (2012)

podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos². As práticas específicas da escola, que forneciam parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não alfabetizado, passam a ser em função dessa definição, apenas *um*³ tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2012, p. 19)

¹A primeira edição da obra foi publicada em 1929 com a assinatura de Volochinov em Leningrado, para este trabalho será adotada a 16ª Ed, publicada pela editora Hucitec em 2006.

² Grifo meu

³ Grifo do original

Neste contexto epistemológico, é importante ressaltar que a alfabetização é uma prática de letramento, não sendo, portanto, sinônimo.

De acordo com Soares (1999), a palavra letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* (“condição de ser letrado”)⁴. Nesse caso, letrado assume o significado de educado; ou seja, aquele que tem a habilidade de ler e escrever⁵. A palavra *letramento* (*letra + mento*) possui o sufixo *mento* indicando o resultado de uma ação, portanto, pode-se definir letramento como, de acordo com Soares (1999): “o resultado da ação de “letrar-se” sendo assim:

LETRAMENTO é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 1999, p. 4)

A autora resalta a diferença entre apropriar-se da escrita e da leitura, do ato de ter aprendido a ler e escrever. Para ela, aprender a ler e escrever refere-se à aquisição de uma tecnologia, a codificar (escrever) e decodificar (ler) a língua escrita. Já a apropriação dessas habilidades é o ato de tornar a escrita “própria”, sendo assim, de assumi-la como sua “propriedade”.

O letramento, nessa concepção, pode ser entendido como a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de comunicação para agir no/sobre o mundo, e como resultado o sujeito terá se apropriado de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. É preciso enfatizar, porém, que se apropriar da escrita não é o mesmo que aprender a ler e a escrever, isso porque ser alfabetizado não é sinônimo de ser letrado. Ser alfabetizado significa saber ler e escrever, ou seja, é ter-se apropriado do código escrito. Já ser letrado é saber usar socialmente a prática da leitura e da escrita, é fazer da escrita algo próprio.

Por isso, este trabalho tem como foco a investigação, análise e avaliação de como os processos de letramento se concretizam na terceira série do Ensino Médio.

Para tanto, foram desenvolvidos instrumentos de coleta de dados sobre a competência leitora e escritora dos estudantes da turma 3ºB do Colégio Estadual Professor José Guimarães, conveniado ao Programa de Bolsas de Iniciação à

⁴ *The condition of being literate*

⁵ *Educated; especially able to read and write*

Docência de Língua Portuguesa (PIBID – Português da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)), do qual a autora desta pesquisa participa há um ano e meio. Os dados coletados serão analisados com o objetivo de identificar o nível de letramento dos estudantes ao finalizar a Educação Básica e, dessa forma, compará-los ao que prevê as orientações legais.

A proposta de pesquisa aqui desenvolvida pretende aliar a teoria estudada ao longo do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, à elaboração deste TCC, com a possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula na turma conveniada ao PIBID.

Para atingir esse objetivo foi necessário realizar uma revisão de literatura sobre os processos de letramento(s) no ensino de Língua Portuguesa como língua materna. Para a coleta de dados, desenvolvemos propostas de produção de texto e atividades de leitura, as quais foram aplicadas na turma-alvo. Além disso, aplicamos um instrumento para coleta de dados do contexto familiar dos alunos, com o objetivo de identificar possíveis influências dos hábitos familiares nas práticas realizadas pelos alunos. O material coletado será analisado neste trabalho, assim como, os dados obtidos serão comparados às orientações legais (PCN e DCPR) . Desse modo, o presente trabalho está dividido em: *fundamentação teórica*, a fim de delimitar as teorias que subjazem esse trabalho; *metodologia*, relatando os passos da pesquisa realizada, *análise*, destinada a discussão dos dados obtidos; e *considerações finais*, esta seção destina-se à conclusão deste trabalho, assim como expõe propostas de continuidade da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção dedica-se à apresentação dos referenciais teóricos que norteiam as diversas etapas desta pesquisa. Perpassando as concepções de língua e linguagem, as orientações legais referentes à educação, os conceitos de letramento e de sequência didática.

2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Dentro do contexto deste trabalho é importante aprofundar a concepção de língua e linguagem em que este trabalho está pautado, pois como se está buscando investigar os processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita nas aulas de LP, é necessário esclarecer que a perspectiva de linguagem adotada para este trabalho é a de uma ação social e dialógica, como pressupõe Bakhtin/Volochínov (2006) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a fim de corroborar com a perspectiva de que a língua é um construto social, e está relacionada às instituições detentoras de poder.

De acordo com o autor

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1929, P.96)

Nessa concepção, devemos levar em consideração o momento e as circunstâncias em que certo discurso foi proferido, pois “a língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (2006 [1929], p.97). O autor (2006 [1929]) defende ainda que toda palavra comporta duas faces. Isso porque, a palavra dita sempre procede de alguém, assim como se dirige para alguém, ou seja, a palavra é o produto da interação locutor e ouvinte.

Desse modo a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006 [1929], p.115).

Ao que diz respeito o ensino de língua materna – Língua Portuguesa - Geraldi (1992) explica na obra *Portos de passagem* que ao aprendermos uma língua

aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino é não só reduzir o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica. (GERALDI, 1992, p.179).

Além de discorrer a respeito do ensino de língua, o linguista explica os aspectos que compõem uma aula de língua portuguesa – leitura, escrita e análise linguística. No que tange à produção textual, Geraldi relata algumas condições mínimas necessárias para que o aluno possa produzir um texto. De acordo com o linguista, há cinco elementos para se criar as condições necessárias para a produção de textos na escola (1992, p. 160):

- a. se tenha o que dizer;
- b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d. o locutor se constitua como tal, enquanto o sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e. se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

Já no que tange às competências ligadas à leitura, Geraldi defende o trabalho integrado com a leitura levando sempre em consideração “o que se tem a dizer” e “as estratégias do dizer”. Isso porque, como já exposto nas palavras de Bakhtin, todo discurso, seja oral ou escrito, supõe um locutor/autor e um interlocutor/leitor.

Geraldi explica que é a partir das atividades de leitura e ou de produção escrita que as atividades de análise linguística ocorrem:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma característica da linguagem como objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1992, p.190).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a linguagem, objeto prioritário de estudo da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira Moderna, é a língua falada e escrita. Lembrando que as linguagens são concretizadas em textos, e por isso exige-se o domínio do conceito de texto em

sentido amplo. A concepção de linguagem assumida pelo documento é “linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação” (1992, p.39). Ou seja, a linguagem é considerada como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (1992, p.39).

Os PCN + expõem a análise e interpretação de textos como competências gerais, cuja aquisição depende de atividades, propostas pelo professor, de caráter específico, que desenvolvam competências específicas. Entre as competências e habilidades específicas provenientes do ensino por meio de textos, o documento em questão, descreve três habilidades específicas (BRASIL, 2000, p.58):

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica de um conto).

Além disso, os PCN+ ressaltam que “muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua” (BRASIL, 2000, p.58).

O documento apresenta os conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos no Ensino Médio no que diz respeito ao Ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), no que tange à representação e à comunicação. Organizando esquematicamente temos:

Conceitos:

- 1) Linguagens: verbal, não verbal e digital: embora o nome da disciplina Língua Portuguesa referir-se à linguagem verbal, tanto a linguagem não verbal como a digital, perpassam os conteúdos a serem desenvolvidos;
- 2) Signo e símbolo: “é importante ressaltar a diferença entre signo linguístico e símbolo: de um lado, o signo, aquilo que significa, o componente da trama

textual, a palavra; de outro, o sentido simbólico que o signo gera ao remeter a elementos extraverbais” (BRASIL, 2000, p.59);

- 3) Denotação e conotação: entende-se por denotação o vínculo direto de significação, e por conotação “o conjunto de alterações ou ampliações que uma palavra agrega ao seu sentido denotado” (p.59).
- 4) Gramática: vista como um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua.
- 5) Texto: “é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal” (BRASIL, 2000, p.59);
- 6) Interlocução, significação, dialogismo: englobam o público ouvinte ou o leitor específico, a situação de produção e a intencionalidade do autor;
- 7) Protagonismo: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem.

Competências e habilidades:

- 1) Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramática e textual: presume a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, o conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico e a leitura plena.
- 2) Ler e interpretar: para poder ser considerado leitor, pressupõem-se três domínios: “do código (verbal ou não) e suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo” (p.62).
- 3) Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos: ou seja, assumir a identidade do que se produz, seja uma proposta de redação, seja a construção de sentidos em uma atividade de leitura.
- 4) Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes: fazer uso das tecnologias disponíveis para contribuir com a sistematização dos conhecimentos.

O documento em discussão apresenta três sugestões de temas estruturadores para o Ensino de LP: *uso da língua; diálogos entre textos: um exercício de leitura; ensino de gramática: algumas reflexões; o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural* (BRASIL, 2000, p.71).

Os PCN's também discorrem a respeito da avaliação: segundo o documento, há vários modos para avaliar o aluno. Porém, o mais importante é que o professor saiba avaliar e valorizar “os ganhos que o estudante obteve ao longo de seu processo de aprendizagem, baseando-se nas matrizes de competências e habilidades” (2000, p.84).

Além dos PCN's, o estado do Paraná possui um documento com diretrizes próprias para a educação: as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa do Estado do Paraná* (doravante DCEs-PR). Este documento apresenta como visão de língua e linguagem os estudos provenientes do círculo de Bakhtin. De acordo com as DCEs-PR assumir essa concepção de linguagem implica em

saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão (PARANÁ, 2003, p.89)

Nesse sentido, este documento prevê que a escola é responsável por promover o letramento (leia-se aqui letramento escolar) do aluno, para que este esteja envolvido nas práticas de uso da língua. Essas Diretrizes ainda destacam que

o letramento vai além da alfabetização: esta é uma atividade mecânica, que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação); já aquele de acordo com Soares (1998), refere-se ao indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social. (PARANÁ, 2008, 50)

Para isso, o professor de LP é responsável por propiciar ao educando, situações em que seja possível praticar e discutir textos de diferentes esferas sociais. Mesmo porque os gêneros variam assim como a língua. E o “aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado a conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (2008, p.53).

No processo de ensino-aprendizagem de língua materna pressupõem-se algumas práticas discursivas como a oralidade, a escrita e a leitura. Seguindo os encaminhamentos metodológicos expostos pelo documento em questão, a primeira prática discursiva deve reconhecer as variantes linguísticas como legítimas. Assim como precisa

reconhecer que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma (PARANÁ, 2008, p.66)

Apesar de utilizarmos mais a fala do que a escrita no cotidiano, são realizadas poucas atividades com a prática da oralidade na escola. As Diretrizes não omitem a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula; chamando a atenção para a sua pertinência e apontando caminhos para a sua realização, o documento reforça a relevância da oralidade como um aspecto vital para o convívio em sociedade: “praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir” (PARANÁ, 2008, p.65).

São vários os gêneros orais (palestra, conversa, seminário, debate, leitura em voz alta, aula expositiva, apresentação teatral, entrevista, etc.), vários os elementos não verbais envolvidos na fala, como também são várias as maneiras de se portar linguisticamente em diferentes situações. Fazer com que o aluno perceba essas nuances é papel do professor. O texto traz vários exemplos de atividades para aperfeiçoar as habilidades linguísticas dos alunos com o intuito de proporcionar as ferramentas necessárias para que os alunos possam ter “condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições” (2008, p.66).

No que concerne à prática da escrita, o texto é considerado um “elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas” (p.68). É importante destacar, a princípio, que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná entendem o texto como “um elo de interação social”, e os gêneros discursivos como uma “construção coletiva” (2008, p.68). Dessa forma, a concepção de linguagem aqui explorada fundamenta-se nas ideias apresentadas por Bakhtin (2006 [1929]), ao estudar a natureza social dos enunciados. Para tanto, é necessário que o aluno se torne capaz de compreender aspectos funcionais de um texto. Dessa forma, faz-se necessário, no processo educacional da educação básica, explorar esse conhecimento com os alunos para que eles possam realizar um papel social ativo.

As DCEs baseiam-se em três etapas de produção, sugeridas por Antunes (2003), sendo flexíveis para o professor realizar as adaptações necessárias ao contexto em que serão aplicadas. São elas:

- planejamento: o momento em que aluno e professor ampliam as leituras, visando aumentar o domínio tanto do tema proposto quanto ao

gênero a ser produzido.

- a produção da primeira versão, atentando para questões como o tema, gênero, interlocutor, argumentos utilizados, etc.
- reescrita, na qual o aluno é levado a refletir sobre o texto produzido, se os objetivos da produção foram alcançados.

Seguindo esse processo de produção e reavaliação, o aluno será capaz de aumentar seu domínio cultural e discursivo, apreendendo as exigências dos gêneros trabalhados e, conseqüentemente, passa a ser capaz de avaliar os textos produzidos por ele e também por terceiros.

Para as Diretrizes, a leitura não é tarefa meramente passiva, isso porque a leitura é entendida como um ato dialógico, interlocutivo. Sendo assim, requer do leitor participação para a devida construção de um significado, assumindo o papel de “co-produtor” do texto lido. Para efetivar essa atuação como cocriador, o leitor precisa estar atento às várias nuances textuais, bem como estar previamente familiarizado com o contexto que envolve determinada produção (o produtor, a época, o veículo, possível público alvo). Nesse âmbito, a tarefa do professor é de fazer com que os alunos percebam esses detalhes, para que possam dar significação às leituras e posicionem-se criticamente diante do que é lido.

Complementando, o documento chama a atenção para o fato de precisarmos ler diferentes formas de texto, que não se utilizam apenas da linguagem verbal. Desenvolver a capacidade de ler (no sentido amplo da palavra, ler criticamente como participante ativo da criação de sentido) figuras, gráficos, fotos, tabelas, símbolos e demais linguagens não verbais, atingindo o que o documento chama de “multiletramento”.

O trabalho com a literatura é encaminhado nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa através de bases construídas a partir da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito. Essa abordagem encontra no leitor, no caso, o aluno, o ponto chave para a realização do aprendizado (2008, p. 74). Acredita-se, nesse momento, que o leitor é responsável por atribuir sentido ao texto literário. Dessa forma, cabe ao professor indicar textos que satisfaçam ao aluno e, após isso, ampliem o seu universo. Para isso, esse método propõe cinco etapas.

Em um primeiro momento, o professor precisa definir o horizonte de expectativas da turma, isto é, descobrir as áreas de interesse dos alunos através de seu nível cultural, nível de leitura e etc. Após esse primeiro momento, o professor

precisa atender ao horizonte de expectativas, isso se dá na forma da apresentação de textos próximos da realidade do estudante. Um texto muito distante do universo de expectativas do leitor causa pouca, ou mesmo nenhuma, alteração no seu saber.

No terceiro momento dá-se o rompimento do horizonte de expectativas. É aqui que o professor, após atender às expectativas dos alunos, os apresenta a textos que vão além desse horizonte. Isso pode se dar através de um tema diferente ou de uma variação estética de um assunto já dominado pelos discentes.

Na quarta etapa, o aluno é convidado a realizar um questionamento sobre o seu horizonte. Os novos textos apresentados pelo professor devem perturbar o horizonte atual do aluno, levando-o a sair de sua zona de conforto. Aqui, o estudante é levado a questionar seu próprio conhecimento estético, temático etc.

A quinta e última etapa desse processo é chamada de ampliação do horizonte de expectativas, levando o aluno a acrescentar os novos textos ao seu repertório, de modo a expandir o seu horizonte, facilitando a aquisição de novos textos posteriores.

Um trabalho realizado no sentido aqui apresentado, garante ao aluno um desenvolvimento por etapas. Existem textos literários mais acessíveis, enquanto outros mais complexos. Costuma-se ignorar completamente a origem social do aluno, bem como suas áreas de interesse, além de uma valorização demasiada do cânone literário, o que resulta em um estranhamento do aluno após ter um primeiro contato com o texto. Isso, por sua vez, torna a obra inacessível e a aula de literatura, conseqüentemente, uma atividade pouco proveitosa.

Atender às expectativas do estudante antes de apresentá-lo a obras mais complexas é um caminho mais seguro no trabalho a ser desenvolvido nessa área. Dessa forma, ele compreende diferentes estéticas e temáticas e, aos poucos, integrá-las à sua bagagem cultural.

Em relação as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para a Língua Portuguesa tratam do tópico análise linguística sob um viés diverso do tradicional. O termo, cunhado por Geraldini, representa toda uma nova forma de conceber o ensino da gramática. Segundo o documento, este modo de lidar com a linguagem seria caracterizado da seguinte maneira:

o trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2008,

p.60)

De modo resumido, a nova abordagem não entra em contradição com a gramática tradicional, mas sim adiciona um caráter mais amplo, em que explicitar as diferenças entre língua oral e escrita passa a ser tão importante quanto aspectos gramaticais. O aluno é considerado um sujeito que interage o tempo todo com a linguagem, e, por isso, fazê-lo refletir e construir com e sobre ela é essencial para “chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual” (PARANÁ, 2008, p.60), e não somente dominar estruturas e regras gramaticais como tem ocorrido nas últimas décadas.

A prática de análise linguística é realizada por meio do trabalho de reflexão do aluno sobre a organização textual para que este perceba quais foram as escolhas temáticas e estruturais do autor, levando em conta a quem se destina o texto. A partir disso, o texto, então, não é mais pretexto para o estudo da nomenclatura gramatical, e sim objeto de ensino.

Trabalhar a gramática sob essa ótica, é simplesmente guiar o aluno à compreensão do que é um bom texto, de como se organiza o mesmo, “como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto” (2008, p.61). Finalmente, considerar o conhecimento prévio, o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos é vital para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A análise linguística integra grande parte da essência do letramento escolar, pois contribui para a reflexão sobre fenômenos gramaticais que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler, escutar ou produzir textos.

Tal prática realiza intermédio às atividades de reflexão dos recursos linguísticos, bem como seus respectivos efeitos de sentido em textos, por exemplo. Trazer à tona a possibilidade da manifestação escrita seria a única forma de utilizar efetivamente a língua. De acordo com Antunes (2007, p. 130), tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas. Em outras palavras, é perfeitamente possível afirmar que a gramática é constitutiva do texto e o texto, por sua vez, estaria intrínseco às atividades e fatos linguísticos.

Os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. A partir deste ponto, devemos salientar a relevância de todas as gramáticas como um conjunto, no qual a ausência de uma quebra a fundamentação de todo um sistema linguístico.

Tendo por base as concepções de gramática e a plena ciência de que a riqueza linguística engloba um sistema que envolve todas em uma relação de simbiose, é perfeitamente possível afirmar que a função do professor deve estar ligada à ideia de instigar, no aluno, a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua. Quanto mais variado for o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), mais simples será a assimilação das regularidades que determinam o uso da língua nas mais distintas esferas do plano social.

De acordo com as DCE's, a avaliação deve ser um processo de aprendizagem contínuo e com prioridade à qualidade e ao desempenho do aluno ao longo do período letivo. Nessa direção, as Diretrizes aqui mencionadas, propõem como avaliar a *Oralidade, Leitura, Escrita, e Análise Linguística*.

Para a avaliação da *Oralidade* é importante prestar atenção à adequação do discurso/texto aos interlocutores e situações a que se dirige, ou seja, as adequações da fala. Com isso, é obrigação do professor verificar a participação de cada um dos alunos nos diálogos, relatos e discussões, assim como na clareza dos alunos ao exporem suas ideias, a fluência da fala, e a argumentação utilizada para defender o ponto de vista em questão.

A *Leitura* deverá ser avaliada com base nas estratégias empregadas pelos alunos para compreender o texto, o sentido construído, as relações intertextuais, as relações de causa e consequência entre as partes do texto, o reconhecimento das ideologias contidas no texto, a percepção de efeitos como - ironia e humor -, localização de informações explícitas e implícitas, a tese do texto, entre outros recursos que podem ser abordados.

A avaliação da *Escrita* deve partir do pressuposto de que o texto do aluno é uma fase de processo e de produção, e não um produto final, acabado. A adequação do texto escrito será determinada pelas circunstâncias de sua produção e o resultado dessa ação. Por isso o texto será avaliado com base nos seus aspectos discursivos-textuais, dando atenção a aspectos como coesão e coerência, adequação à proposta e ao gênero solicitado pelo professor, uso da linguagem adequada à produção solicitada, elaboração de argumentos sólidos, bem como

aspectos relacionados à paragrafação e à pontuação, entre outros.

Além disso, o documento também menciona como deve ser realizada a *Análise Linguística*. Essa deve levar em consideração diversos gêneros e por isso deve ser avaliada de maneira reflexiva e contextualizada.

De acordo com as DCE's, "o trabalho com a língua oral e escrita supõe uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor estabelecer as devidas articulações entre teoria e prática" (2008, p.83). O tópico *Avaliação* é encerrado da seguinte maneira:

Para que as propostas da Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura se efetivem na sala de aula, é imprescindível a participação pró-ativa do professor. Engajado com as questões de seu tempo, tal professor, respeitará as diferenças e promoverá uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos, tanto para derrubar mitos que sustentam o pensamento único, padrões preestabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como para construir relações sociais mais generosas e incluídas. (PARANÁ, 2008, p. 83)

Porém, em termos escolares, também é importante discutir as questões envolvidas em torno do conceito de letramento(s). Para isso é importante defender uma perspectiva de letramento, baseada na apropriação de gêneros textuais, isso porque os documentos legais que norteiam a educação brasileira, presumem o ensino de LP baseado no ensino-aprendizagem de diversos gêneros textuais. Este conceito será explorado na seção seguinte.

2.2 LETRAMENTO

Partindo de Kleiman (2012), em *Modelos de Letramentos e Práticas de alfabetização na escola*, sabe-se que os estudos sobre o letramento no Brasil, embora ainda estejam em uma etapa incipiente, são resultados da concretização do interesse teórico, da busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, partindo de um interesse social ou aplicado. De modo que os questionamentos promovidos a partir da discussão teórica procurem por respostas as quais possam "promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita" (2012, p.15).

Segundo o texto em estudo, o conceito de letramento começou a ser utilizado em meio acadêmico como uma tentativa de separar os estudos referentes ao

impacto social da escrita dos estudos sobre a *alfabetização*. Com o passar do tempo, esses estudos foram ampliados de modo a abranger e descrever as condições de uso da escrita, com a finalidade de determinar os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas, isso por que a escrita pode ser vista “como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder” (2012, p.16). Por isso, neste momento histórico dos estudos sobre letramento, o viés das pesquisas deixou de ser os efeitos universais promovidos pelo letramento para pressupor os efeitos que estariam, de certo modo, correlacionados às práticas sociais e culturais pertencentes aos diversos grupos que utilizam a escrita.

Após delinear brevemente o panorama nacional dos estudos relacionados ao letramento, Kleiman (2012) relata que “podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (2012, p.19). A linguista também afirma que o fenômeno extrapola o mundo da escrita e que embora a escola seja a mais importante das agências de letramento, a família, a igreja, a rua (como lugar de trabalho) representam orientações de letramento diferentes.

Para explicar as concepções de letramento, a autora expõe dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico. Segundo Kleiman (2012), o primeiro modelo pressupõe que há apenas uma maneira de se desenvolver letramento, e esta está diretamente associada com o progresso, a civilização e a mobilidade social. Deste modo

a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. [...] Assim a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada a função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação. (KLEIMAN, 2012, p. 21-22)

Já o segundo modelo, destaca o fato de que todas as práticas de letramento abrangem não somente a cultura, mas também as estruturas de poder numa sociedade. Diferentemente do modelo autônomo, o modelo ideológico assume práticas de letramento, no primeiro modelo existia apenas uma prática, apenas um

tipo de letramento. Por isso, de acordo com o modelo ideológico é possível que as práticas de letramento mudem de acordo com os diversos contextos.

Além disso, Kleiman em *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna* (2007), publicado na revista *Signo* de Santa Cruz do Sul, defende que é na escola, a principal agência de letramento de nossa sociedade, “que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” (2007, p.04). Ainda nesse texto, a linguista defende que para os estudos de letramento a concepção de escrita “pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados” (2007, p.15).

A autora também afirma que os eventos de letramento necessitam da mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos envolvidos nas atividades propostas. Ou seja, se houver algum evento de letramento direcionado para a resolução de alguma meta da vida social, serão criadas diversas oportunidades de aprendizagem para os participantes. E essas oportunidades serão diferentes entre si, levando em consideração as diferenças existentes entre os indivíduos participantes (2007, p.15).

Partindo para uma análise da obra *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*, no capítulo *Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural* de Bunzen (2010) podemos compreender letramento escolar como sendo: “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 conhecimento e (re)apropriação de discursos” (2010, p.101). Para o autor, ao se pensar em letramento escolar está pressuposto uma reflexão sobre as culturas escolares, as quais nos apresentam um conjunto de cenas de letramento específicas dessa esfera⁶, sempre ligadas aos aspectos já institucionalizados que fazem da escola uma organização. Segundo o autor, ações como o preenchimento do diário de classe, as interações diárias durante a *chamada* e o modo com que as

⁶ Bunzen assume o conceito de *esfera* utilizado nos estudos de Bakhtin.

informações são organizadas no quadro negro são exemplos do uso cotidiano do letramento escolar.

Bunzen (2010) ainda pondera que a escola é um espaço destinado a aprendizagens e à construção do conhecimento em relação a diversos objetos, tanto do mundo material quanto do mundo simbólico. Mesmo porque “o conhecimento escolar é nada mais do que uma construção coletiva” (2010, p.105). Também, pode-se admitir que a escola é uma esfera produtora de gêneros próprios (como a chamada, o ditado, a redação) e também é responsável por reacentuar axiologicamente gêneros do discurso produzidos em outras esferas, como por exemplo filmes, poemas, notícias, crônicas e romances. Além disso, a escola possibilita acontecimentos e encontros entre sujeitos, fatos que permitem a circulação de outros gêneros como piadas, músicas, fotografias, ou seja, há a realização de outras práticas sociais que não objetivam diretamente a aprendizagem formal, mas que, de certa forma, contribuem para a apropriação de determinadas práticas discursivas (2010, p.112-113). Por isso, Bunzen (2010) mobiliza o conceito de letramento escolar como “aquele que compreende a instituição “escola” como um espaço histórico e sociocultural, ou seja, como uma esfera da atividade humana e de circulação de discursos” (2010, p.115).

Em acréscimo ao que já foi mencionado, no que tange o conceito de letramento, Rojo (2010) apresenta a noção de fala letrada, e apresenta a definição de letramento dada por Garton e Pratt em 1989 como sendo, “o domínio da linguagem falada e da leitura e da escrita” (2010, p.53). Rojo prevê, que tanto os gêneros orais como os escritos deverão estar englobados nos eventos de letramento previstos pela escola, isso por que existe relações entre a oralidade e a escrita no letramento (2010, p.54).

Em *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania* (2004), Rojo parte do pensamento popular, eternizado na frase de Ziraldo “Ler é melhor do que estudar” para defender o conceito de letramento. De acordo com a linguista “a maior parte da população, embora hoje possa estudar, não chega a ler” (2010, p.01). Isso porque, segundo Rojo, a formação escolar brasileira não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes. Para ela, as práticas didáticas do letramento escolar desenvolvem apenas “uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas envolvidas pela sociedade” (2010, p.01).

A autora defende que ser letrado e ler na vida e na cidadania é:

escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes do contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p.02)

Após ter discutido a concepção de língua, os encaminhamentos legais para a educação brasileira e os conceitos de letramento, é importante também discutir as questões metodológicas relacionadas ao encaminhamento das aulas de LP. Para isso, é necessário discutir o conceito de sequência didática cunhado por Dolz e Scheneuwly.

2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam a sequência didática como o procedimento a ser adotado para o ensino-aprendizagem da expressão oral e escrita. Com base nas ideias desses autores, uma sequência didática (doravante SD) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno um gênero textual oral ou escrito.” (DOLS, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.82). Uma SD tem como finalidade contribuir para que o aluno domine melhor um gênero de texto, permitindo que ele escreva ou fale de modo mais adequado, de acordo com a situação de comunicação exigida.

Sabe-se que não falamos e escrevemos da mesma maneira em todas as situações de comunicação, embora entre a diversidade de gêneros seja possível determinar algumas regularidades, como defendido por Bakhtin na obra já mencionada (2006 [1929]). Por isso é importante que a escola explore gêneros que o aluno não domina, ou domina de modo insuficiente. Assim, as SDs têm por objetivo capacitar o aluno para novas práticas de linguagem, ou então, para práticas dificilmente domináveis.

As sequências didáticas possuem uma estrutura base, a qual segue a ordem: *Apresentação da situação, Produção Inicial, Módulos, Produção Final*. A *apresentação da situação* compreende a descrição detalhada da tarefa a ser realizada, seja uma tarefa de expressão oral ou escrita. É durante a apresentação que o professor explica qual é o gênero objeto da produção, para quem a produção

será dirigida, a forma específica do gênero e os participantes dela, também é responsabilidade do professor preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, mostrando aos alunos exemplos do gênero, trabalhar com o plano das ideias e dos argumentos envolvidos para a produção. Para que, desse modo, os alunos tenham o que dizer no momento da primeira produção.

Logo após, os alunos realizam a *produção inicial* que fornecerá dados para o professor avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos, identificando as dificuldades reais da turma, para que assim possa desenvolver atividades e exercícios específicos capazes de minimizá-las. Neste momento, os alunos elaboram um primeiro texto oral ou escrito, revelando para si mesmos e para o professor as representações obtidas. De acordo com os autores “cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada” (2004, p.86). O papel principal da primeira produção é a de regular a SD, isso porque ela serve como um momento de observação, o qual permite a adaptação da sequência às dificuldades dos alunos. Por essa razão, as primeiras produções não recebem uma nota.

Após a realização da produção inicial, iniciam-se os *Módulos* cujo objetivo é o de trabalhar com os problemas ou equívocos que apareceram na primeira produção, com a finalidade de dar aos alunos os subsídios necessários para superá-los. Na preparação dos módulos há três aspectos importantes a serem considerados, de acordo com os autores: *trabalhar problemas de níveis diferentes; variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições* (2004, p.88-90).

O primeiro aspecto é responsável por trabalhar principalmente com a *representação da situação de comunicação*, ou seja, com a imagem precisa do destinatário do texto e do gênero em questão; com a *elaboração dos conteúdos* e com o *planejamento do texto*, o aluno deve ser capaz de selecionar e organizar as informações que irão compor o texto, e por fim, com a *realização do texto*. Nesse momento, o aluno deve escolher a linguagem apropriada, englobando o vocabulário, os tempos verbais e os organizadores textuais.

Já o segundo aspecto tem por objetivo a diversificação das atividades e dos exercícios propostos, de modo que os alunos tenham diferentes possibilidades de acesso às noções e aos instrumentos linguísticos necessários para ter sucesso em uma produção. Para isso, o professor pode lançar mão de *atividades de observação e análises de textos*, as quais servem de ponto de referência para os estudantes;

também é possível realizar *tarefas simplificadas de produção de textos*, as quais impõem limites rígidos aos alunos, destacando certos problemas de linguagem que deverão ser gerenciados simultaneamente; assim como atividade que permitam a *elaboração de uma linguagem comum* podem ser realizadas. Esta última deve ser trabalhada durante toda a sequência e, também, no momento da elaboração dos critérios explícitos que norteiam a produção de um texto oral ou escrito.

Por fim, é a partir da *capitalização das aquisições* que os alunos adquirem uma linguagem técnica comum e constroem, progressivamente, conhecimentos sobre o gênero. Toda SD é finalizada com uma produção final, a qual permite que os alunos coloquem em prática as noções e os instrumentos sistematizados nos módulos. Assim como representa para o professor uma oportunidade de realizar uma avaliação somativa, baseada nos critérios elaborados durante a SD, os autores enfatizam que “esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final” (2004, p.91).

O conceito de sequência didática, exposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é, de certo modo, retomado nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), isso porque as Diretrizes defendem o ensino sistematizado dos gêneros textuais. Podemos dizer que as práticas de análise linguística sugeridas pelas DCEs para complementar o ensino-aprendizagem de textos, faz parte do que Dolz, Noverraz e Schneuwly denominam de *módulos*.

Tomando como base o referencial teórico descrito acima, desenvolvemos as sequências didáticas aplicadas na turma do PIBID de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Professor José Guimarães. E é a partir dos dados coletados durante as aulas que este Trabalho de Conclusão de Curso está pautado. Nas seções a seguir será descrito detalhadamente como ocorreu a coleta de dados, assim como, os procedimentos analíticos.

3 METODOLOGIA

A proposta de trabalho sistematizada neste Trabalho de Conclusão de Curso teve como base a pesquisa exploratória a partir de uma abordagem qualitativa. O objetivo foi o desenvolvimento de instrumentos de coleta de dados, propostas de produção textual e atividades de leitura com foco nas habilidades previstas nos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, como por exemplo os PCN's. Os dados coletados foram analisados a luz das orientações contidas nos PCN e nas Diretrizes Curriculares do Paraná, a fim de verificar a distância/proximidade entre os documentos orientadores e as aprendizagens que efetivamente acontecem.

A abordagem/análise qualitativa concebe que o fenômeno pesquisado será melhor compreendido no contexto em que ocorre. A pesquisa documental fornece uma rica fonte de dados para serem analisados. Por isso, esta pesquisa buscou coletar dados por meio de questionários, atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo do semestre e auto-avaliações (tanto da pesquisadora como dos pesquisados envolvidos no projeto). Os dados foram coletados na turma 3ºB, do ensino médio, do Colégio Professor José Guimarães, a turma possuía cerca de 30 alunos, entre 16 e 18 anos. O material coletado foi analisado e interpretado crítica e sistematicamente.

O fato da população a ser analisada não ser numerosa, não desqualifica a pesquisa a ser desenvolvida, isso porque,

a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo [...]. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. (NEVES,1996, p.01)

Além disso, Neves (1996) também defende que, nas pesquisas qualitativas, o pesquisador procura entender os fenômenos pesquisados, a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada. Para, então, tecer a sua interpretação dos fenômenos estudados durante a realização da pesquisa.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O trabalho de conclusão de curso aqui desenvolvido partiu da possibilidade de unir as atividades desenvolvidas para o PIBID com a produção desta pesquisa. Isso

porque o PIBID permite aliar a teoria estudada durante a graduação à prática docente. Os dados coletados durante o programa serviram de base para a elaboração deste trabalho.

3.1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O programa oferece bolsa de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dedicam ao estágio em escolas públicas e que quando graduados, comprometam-se com o exercício do magistério na rede pública de ensino. De acordo com o portal do MEC

O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas[...] (BRASIL, sd)⁷

Antes dos bolsistas iniciarem o projeto nas escolas há um período de estudo na universidade. Os bolsistas se reúnem juntamente com o coordenador de área (professor universitário que coordena o projeto) para estudar e debater textos teóricos que servirão de base para a elaboração das sequências didáticas a serem desenvolvidas. Após o período de reunião, os pibidianos se reúnem em duplas para iniciarem o período de observação nas escolas.

O período de observação é muito importante para o andamento do projeto, e normalmente leva cerca de um mês. Neste período os bolsistas são ambientados à escola, conhecem a direção, a metodologia, o professor supervisor e os alunos com que irão trabalhar. É nesse período que os integrantes do projeto identificam a necessidade da turma e desenvolvem um projeto em conjunto com o professor coordenador e com o professor supervisor do projeto didático.

O projeto desenvolvido para o PIBID que está sendo contemplado nesta pesquisa foi realizado entre os meses de junho e dezembro do ano de 2013, no

⁷ Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467.

Colégio Estadual Professor José Guimarães, especificamente na turma 3º Ano B do Ensino Médio. Durante os meses de junho e julho, realizamos reuniões periódicas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) coordenadas pela Professora Doutora Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes. No mês seguinte, as duplas iniciaram o processo de observação nas turmas alvo, e neste tempo, as duplas que estavam ambientadas no colégio José Guimarães elaboraram em conjunto com a professora supervisora Maria de Fátima Abreu, o projeto intitulado: “De olho no ENEM e no Vestibular: aprimorando habilidades de leitura e escrita”.

Como já mencionado, o projeto foi desenvolvido levando em consideração a necessidade dos alunos, e por se tratar de uma turma do último ano do Ensino Médio e da representatividade dos exames seletivos das universidades para esses alunos, optou-se por desenvolver um trabalho específico com as propostas de redação desses exames. Esse projeto foi efetivamente aplicado entre os meses de agosto e dezembro, de acordo com a disponibilidade do calendário escolar, havendo semanas em que ministramos duas aulas, e semanas em que foram ministradas quatro aulas, o que permitiu o cumprimento do planejamento inicial.

3.1.2 Descrição do Local de Realização da Pesquisa⁸

O Colégio Estadual Professor José Guimarães, situado à rua Presidente Pádua Fleury, 418, Hauer, na cidade de Curitiba-PR, possui 1.113 alunos,

O ensino é sistematizado por blocos desde 2009. Essa modalidade de ensino é organizada por blocos de disciplinas semestrais estruturadas por séries e divididas em blocos I e II, os quais duram três anos letivos separados em seis semestres. Desse modo, as disciplinas de base nacional comum são ofertadas obrigatoriamente em todas as séries. E, por isso, cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprindo em, no mínimo cem dias letivos, previstos no Calendário Escolar. Por esse motivo o PIBID, teve a duração de apenas seis meses nesta escola, já que cada bloco de disciplinas, equivalem a um ano letivo da mesma matéria.

⁸ Os dados aqui mencionados foram fornecidos pela professora formadora do PIBID

3.1.3 Descrição dos Participantes

Os participantes dessa pesquisa são vinte e três alunos⁹, da 3 série do ensino médio, com idade entre 16 e 18 anos. A partir da aplicação de um questionário semi-estruturado¹⁰, verificou-se que 75% da turma é composta por alunos naturais de Curitiba, 91,30% do total de alunos cursaram o ensino fundamental totalmente em escola pública: já o ensino médio, 100% deles alegaram ter cursado exclusivamente em colégios públicos. Além disso, 86,96% dos estudantes cursaram todo o ensino médio no Colégio Professor José Guimarães.

Em relação à escolarização dos pais, 39,13% dos informantes responderam que tanto o pai como a mãe possuem o ensino médio completo.

3.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para gerarmos os dados obtidos para a pesquisa utilizamos as produções textuais dos alunos, exercícios de leitura e compreensão de textos e os dados fornecidos por meio de um questionário.

Durante as aulas do PIBID, os alunos trabalharam principalmente com os gêneros considerados escolares, e que são eventualmente exigidos nas provas dos principais exames seletivos, como o vestibular da UFPR¹¹ e o ENEM¹². Desse modo, os alunos produziram: dois resumos (primeira versão e reescrita de cada produção), um simulado do ENEM (elaborado e aplicado pela escola), uma redação dissertativo-argumentativa, um texto de opinião e, por fim, um relato de experiência.

Primeiramente os alunos realizaram a produção de dois resumos. A primeira proposta de produção textual foi retirada do exame da UFPR do ano de 2012, cujo texto base intitula-se “Doutor Advogado e Doutor Médico: até quando?”, adaptado da revista *Época* e escrito pela colunista Eliane Brum.

⁹ Todos assinaram o termo de consentimento.

¹⁰ O questionário encontra-se em anexo, Anexo A

¹¹ Universidade Federal do Paraná

¹² Exame Nacional do Ensino Médio

Após a correção da primeira versão do texto foi elaborada uma aula de exercícios de análise linguística explorando as dificuldades da turma.

Na sequência os alunos realizaram a reescrita do texto, buscando corrigir e aprimorar a própria produção, levando em consideração o conteúdo abordado na aula de análise linguística. Como o resultado da primeira produção foi relativamente insatisfatório, optamos por realizar mais uma produção do mesmo gênero textual, e deste modo, utilizamos a proposta de redação da UFPR do ano de 2011. A qual tinha como texto base, uma adaptação do texto: “Promessas, não realidades” de Renato Lessa, publicado na revista Ciência Hoje.

Procedemos com uma sequência didática igual a da primeira produção. Após realizarmos a correção da primeira versão, elaboramos outra aula de exercícios de análise linguística, abordando pontos diferentes dos abordados na primeira produção, após essas atividades, os alunos realizaram a reescrita do texto.

Logo após os alunos realizaram na escola um simulado específico para o ENEM cujo tema era “A redução da maior idade penal no Brasil”. Este simulado foi elaborado pelo Departamento de Educação Básica do Estado do Paraná e disponibilizado para as escolas. A professora formadora da escola forneceu cópias das redações produzidas para que pudéssemos utilizá-las como meio de diagnosticar as possíveis dificuldades da turma, para que deste modo, elaborássemos a proposta seguinte de produção textual.

Partindo das informações obtidas por meio da produção diagnóstica realizada por meio do simulado, elaboramos uma aula com uma temática polêmica, amplamente discutida durante o ano de 2013, o estatuto do nascituro. Para isso utilizamos dois textos base, os quais defendiam posicionamentos opostos, um dos textos a favor do estatuto “O que o projeto de lei nº. 478/2007 diz?” e outro contrário à proposta: “Estatuto do Nascituro: mulheres são apenas um vaso de planta”. Após a discussão dos textos e da temática, a proposta de redação foi explicada.

O objetivo dessa proposta foi discutir, nos moldes da redação do ENEM o tema: “ A não legalização do aborto no Brasil constrói novos futuros?”. Para isso os alunos deveriam apresentar uma proposta de intervenção social que respeitasse os direitos humanos em relação à temática apresentada e discutida anteriormente.

Durante o semestre letivo em que acompanhamos a turma, nosso país passava por uma série de manifestações sociais, por isso, aproveitando que o tema

estava em alta, exploramos com os alunos algumas charges, um quadrinho, e alguns textos relacionados ao assunto, fazendo correlações entre as diversas sequências didáticas.

O texto base para o resumo da UFPR 2011 tratava das manifestações sociais que haviam ocorrido naquele ano na Espanha. As duas atividades de leitura também tinham textos com a temática das manifestações sociais, desta vez as que estavam ocorrendo no Brasil: “Onda de protestos no Brasil ainda não é revolta popular: saiba por quê.” e “Como dizia Maquiavel, tenha o povo ao seu lado”. Sabemos que para escrever é preciso ter o que dizer, por isso exploramos em diversos textos o tema, e então pedimos que os alunos redigissem um texto argumentativo expondo o posicionamento frente as manifestações sociais que estavam ocorrendo em nosso país. Os textos seriam divulgados em sala, após a reescrita.

No último dia letivo do PIBID, pedimos aos alunos participantes do projeto que escrevessem um relato de experiência contando como havia sido o semestre letivo com as bolsistas do PIBID. Para isso, o texto deveria ser direcionado a nós e expor a opinião dos alunos em relação às potencialidades e às do projeto. O objetivo principal era a produção de um texto a partir das próprias experiências

3.3 GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Embora 22 alunos tenham participado da pesquisa, o número de informantes em cada proposta de redação é diferente, pois os alunos faltavam com frequência, nem todos os alunos entregavam as propostas ao final das aulas e, nem sempre, os alunos estavam presentes nas duas aulas – produção inicial e reescrita.

Durante as aulas do PIBID, os alunos não tinham conhecimento de que os dados por eles fornecidos seriam futuramente utilizados neste TCC. Isso porque, de acordo com a professora regente da turma, se os alunos soubessem que estariam sendo avaliados para uma pesquisa, eles deixariam de produzir, fosse por vergonha, fosse por insegurança. Por isso, ao final do projeto, comunicamos aos alunos que iríamos utilizar os dados por eles fornecidos para a elaboração deste trabalho. Neste momento conversamos com os alunos e explicamos que a participação na pesquisa era facultativa, que a identidade dos alunos seria preservada e que o material seria utilizado apenas para este trabalho.

Neste momento, os alunos preencheram um questionário¹³ e assinaram um termo de consentimento¹⁴, todos os alunos da turma aceitaram participar da pesquisa. Desta maneira, utilizamos para análise:

- a. 22 resumos da UFPR 2012 e 22 reescritas
- b. 16 resumos da UFPR 2011
- c. 22 textos de opinião e 22 reescritas.

Para a análise, levamos em conta quatro critérios principais:

1. Domínio da norma padrão: neste tópico analisamos a articulação entre as informações, e os desvios ortográficos tais como: ortografia, acentuação e pontuação;
2. Adequação ao gênero: aqui qualificamos apenas com SIM (para atendeu ao gênero solicitado) e NÃO (quando houver algum desvio no gênero produzido) É preciso identificar o parcialmente também – prof, para colocarmos parcialmente, eu terei que corrigir tudo de novo, quando nós conversamos pela primeira vez tínhamos determinado apenas sim e não.;
3. Seleção, organização e interpretação das ideias do texto base: para isso utilizamos uma escala de 0 a 10;
4. Utilização dos recursos linguísticos: também foram qualificados em uma escala de 0 a 10.

Assim, pretendemos transformar os textos dos alunos em dados numéricos para que possamos delinear algumas considerações finais acerca das propostas didáticas desenvolvidas para o projeto.

A seção seguinte é dedicada à análise dos dados coletados.

¹³ Anexo A

¹⁴ Anexo B

4 ANÁLISE

Esta seção dedica-se especialmente à análise dos dados obtidos nas pesquisas através da aplicação de questionários e do material coletado em sala de aula, como as propostas de produção textual.

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Durante a coleta de dados realizada para esta pesquisa, os alunos responderam a um questionário¹⁵, o qual buscava coletar informações a respeito da formação social e escolar desses discentes. Em relação à escolaridade dos pais dos pesquisados, coincidentemente, 39,13% dos pais e das mães possuem Ensino Médio Completo, apenas 4,34% desses pais possuem ensino superior, seja ele completo ou incompleto, como sugerem os gráficos abaixo:

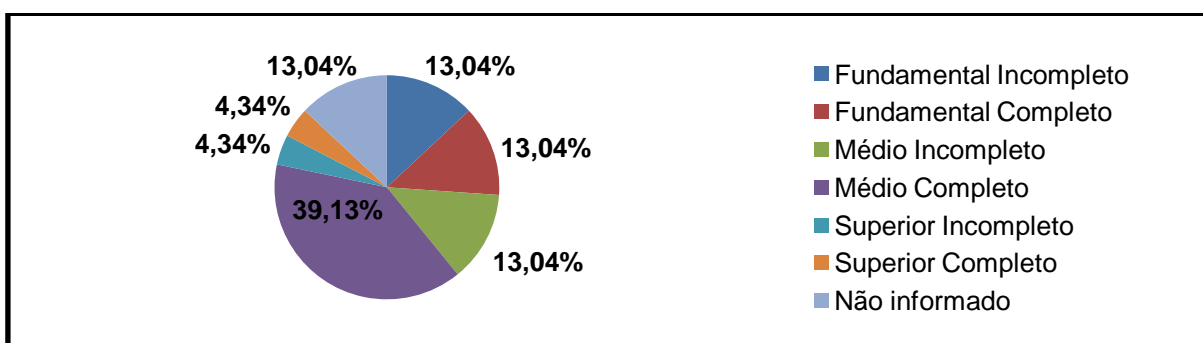


Gráfico 1 - Escolarização do pai.

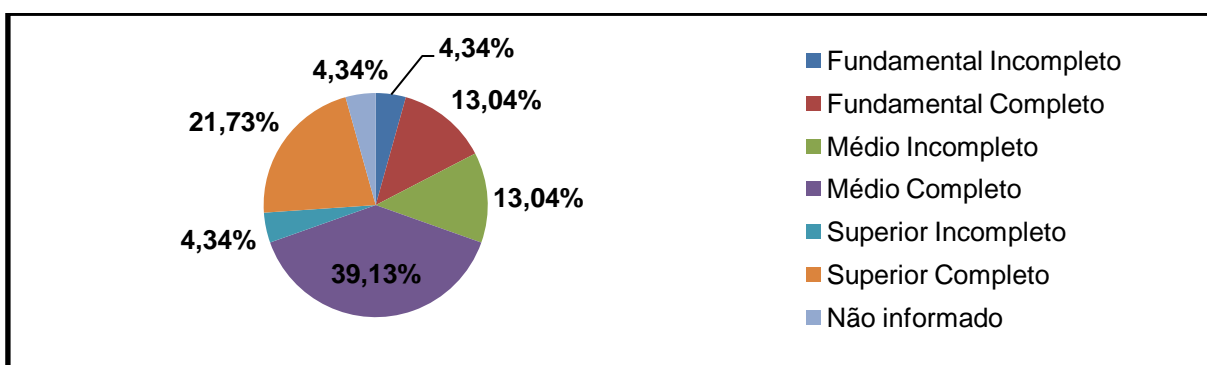


Gráfico 2 - Escolarização da mãe.

¹⁵ Anexo A

No que diz respeito à formação acadêmica dos alunos, 91,30% estudaram o Ensino Fundamental Completamente em escola pública, o restante do percentual informou ter estudado parcialmente em escola pública/particular. Já em relação ao Ensino Médio, 100% dos alunos cursaram totalmente em escola pública. E destes, 86,96 % cursaram o Ensino Médio totalmente no Colégio Estadual José Guimarães. Como indicam os gráficos que seguem.

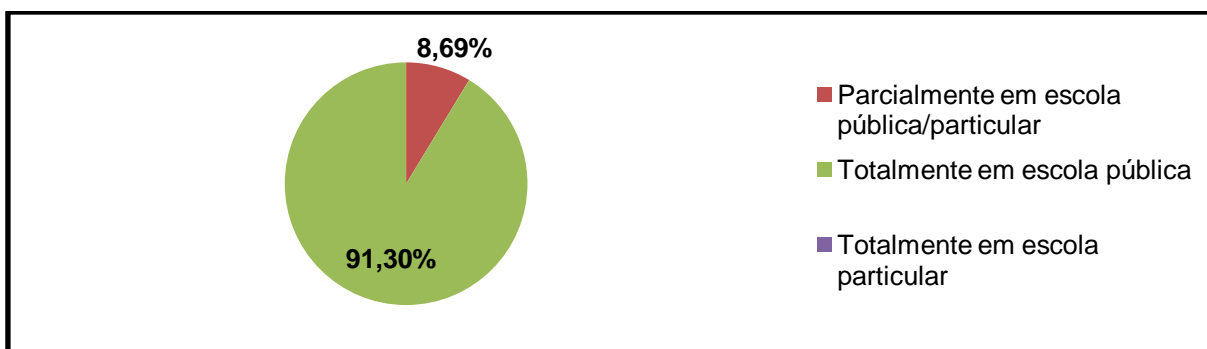


Gráfico 3 - Formação escolar dos alunos: Ensino Fundamental.

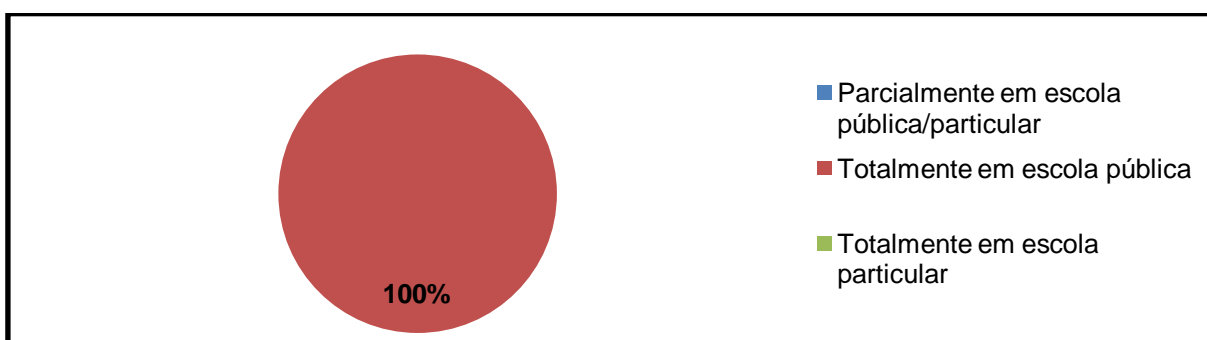


Gráfico 4 - Sobre a formação escolar dos alunos: Ensino Médio.

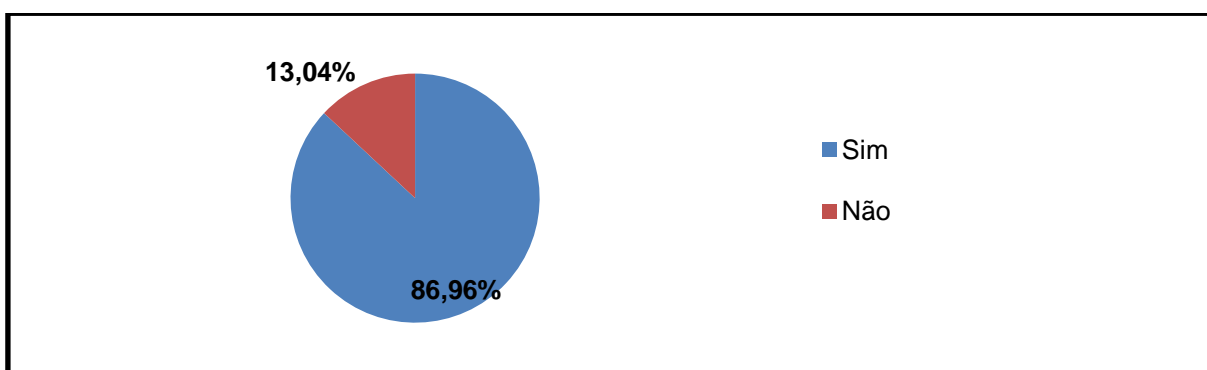


Gráfico 5 - Cursou todos os anos do EM no Colégio Estadual Professor José Guimarães.

Investigamos também as práticas familiares de leitura, para isso questionamos com qual frequência os pais e os alunos costumavam ler. Apenas 13,04% dos pais e 17,39% das mães costumam ler com frequência. Já entre os

alunos, 47,82% disseram ler frequentemente. Já os alunos, 47,82% disseram ler frequentemente. Em relação à possibilidade de resposta “algumas vezes”, os dados obtidos foram: 47,82% dos pais, 60,86% das mães e 43,47% dos alunos. Os gráficos abaixo sugerem um aumento na frequência de leitura dos alunos, em relação à frequência de leitura dos pais; provavelmente pelo fato desses alunos ainda estarem na escola, eles ainda são estimulados a praticar a leitura.

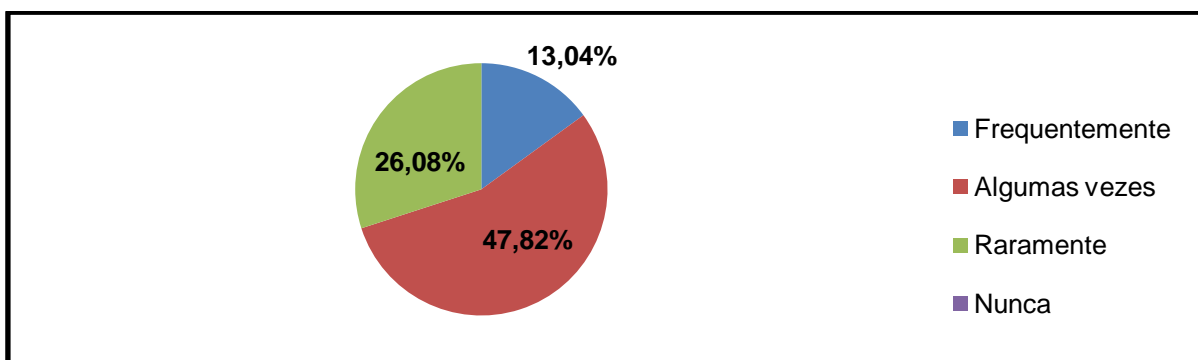


Gráfico 6 - Frequência de leitura do pai.

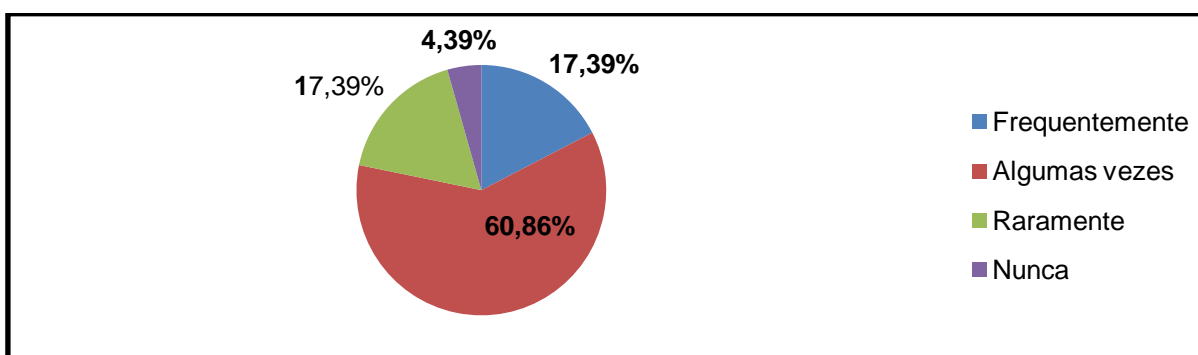


Gráfico 7 - Frequência de leitura da mãe.

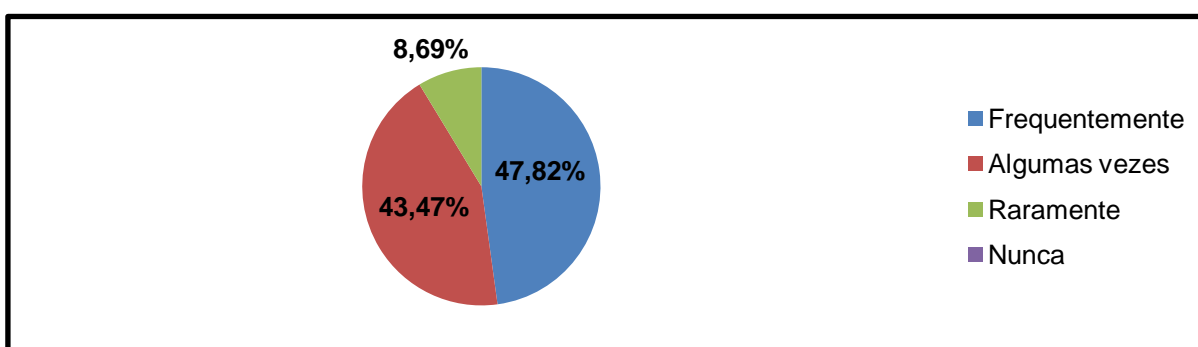


Gráfico 8 - Frequência de leitura do aluno.

Para complementar a pergunta referente à frequência de leitura, também questionamos os alunos sobre o que eles e seus pais costumam ler, os estudantes tinham como opções: jornais, revistas, livros, textos informativos, alguns discentes

não responderam a questão e, por isso aparece nos gráficos a opção: não informado. Além disso, era possível marcar mais de uma alternativa.

De acordo com as respostas dos alunos, 62,96% dos pais costumam ler jornais; 18,51% leem textos informativos; 7,4% leem livros e 3,7% costumam ler revistas. As mães, em contrapartida, leem mais livros do que os pais (31,57%), assim como também leem mais revistas (28,94%), no que diz respeito a leitura de jornais e de textos informativos o percentual é o mesmo 18,42%.

Já os alunos pesquisados responderam que leem principalmente livros (32,07%) e revistas (28,30%); no que diz respeito à leitura de jornais 22,64% dos discentes declararam ler esse tipo de material; 15,09% dos estudantes também leem textos informados, o percentual restante corresponde à opção outros e, nesse caso, obtivemos como resposta: histórias em quadrinho e mangás.

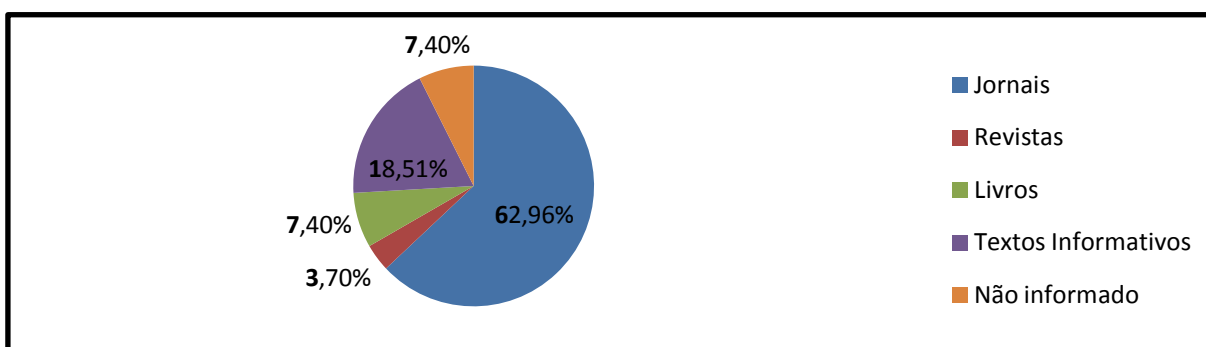


Gráfico 9 – O que os pais dos alunos costumam ler.

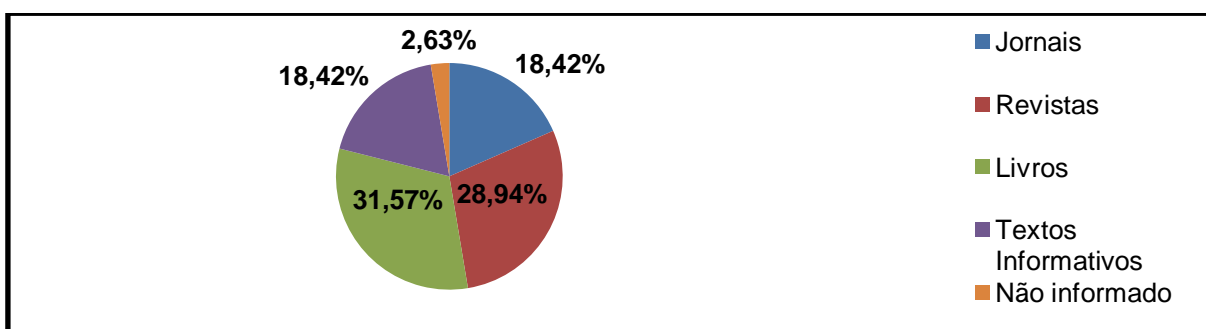


Gráfico 10 – O que as mães dos alunos costumam ler.

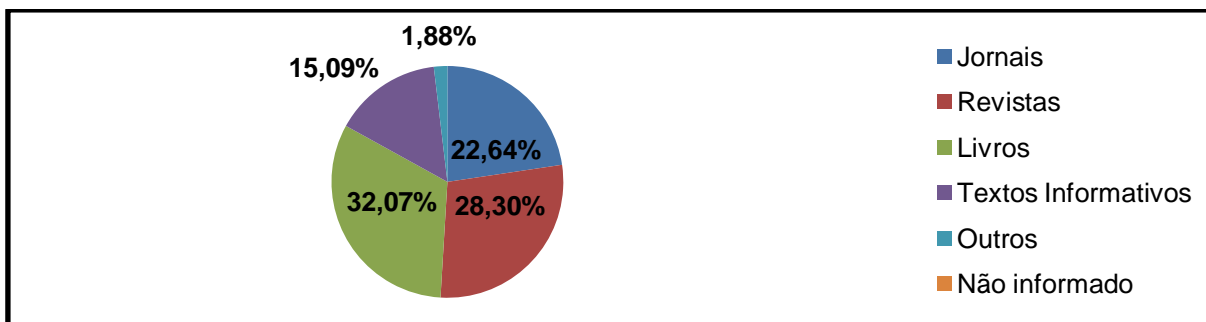


Gráfico 11 – O que os alunos costumam ler.

Com base nos dados coletados, foi possível perceber que filhos de pais e mães que liam com maior frequência, também apresentam maior frequência de leitura, provavelmente esses alunos são influenciados pelos pais a manterem os mesmos hábitos.

Em relação à quantidade de livros lidos em 2013, verificamos que 39,13% dos estudantes leram de um a dois livros durante o ano; 30,43% leram de três a quatro; 21,73% leram entre sete e oito livros e apenas 8,69% leram mais do que dez livros.

Esses dados caminham no sentido inverso do esperado para alunos que estão no fim da trajetória escolar, e por isso, deveriam ter sido preparados para ser leitores frequentes. Levando em consideração o fato de se tratar de um turma cujo objetivo final era o de prestar o exame vestibular, para assim ingressar em uma universidade. Esperava-se uma média de leitura maior do que a obtida. Mesmo porque, se levarmos em consideração apenas o vestibular da Universidade Federal do Paraná, sabemos que, para a prova de literatura, a universidade indica cerca de dez livros. Com base nos dados coletados, podemos presumir que a turma não leu, durante o ano letivo, nem as obras indicadas para o exame da federal.

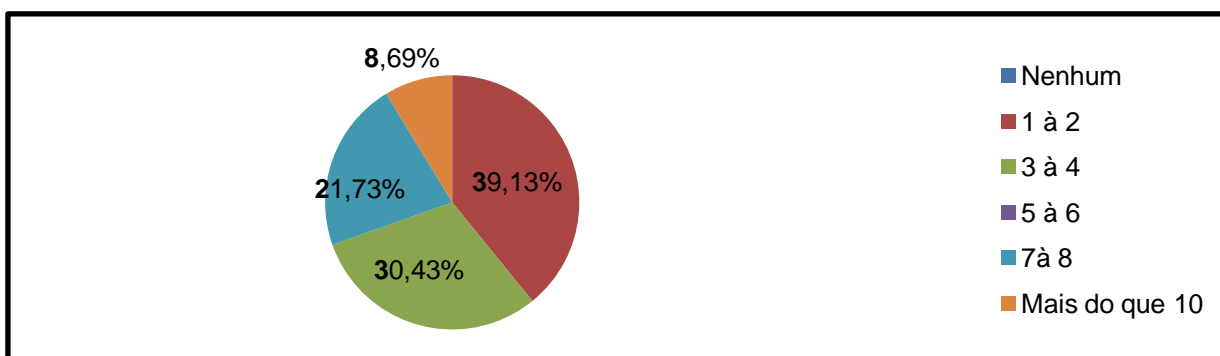


Gráfico 12 - Quantos livros os alunos leram no ano de 2013.

Como letramento presume tanto leitura como a escrita, investigamos também a prática de escrita na vida acadêmica dos alunos. Questionamos os discentes a

respeito da frequência com que eles costumavam escrever textos. Como essa parte do questionário não era estruturada, os dados foram contabilizados a partir das semelhanças das respostas. Dos alunos participantes, 52,17% afirmaram escrever textos com frequência (“frequentemente”); 21,73% destes alunos disseram que produzem textos semanalmente; apenas 8,69% dos estudantes “raramente” escrevem textos. Os dados coletados estão sistematizados no gráfico abaixo:

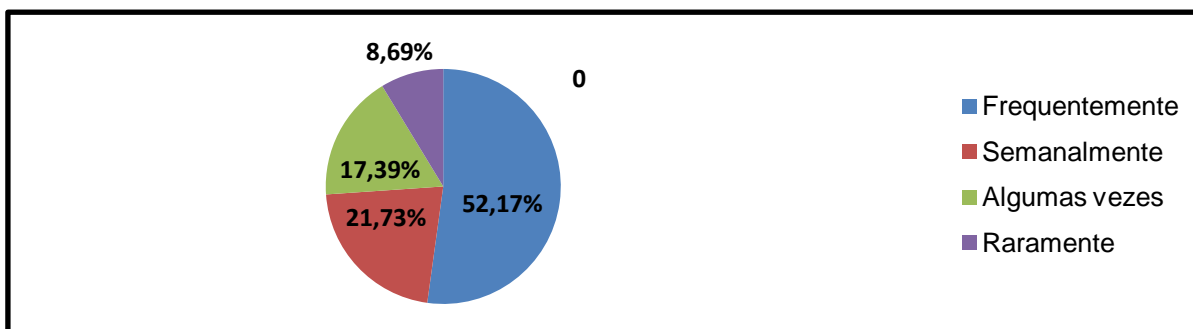


Gráfico 13 – Frequência com que os alunos escrevem textos.

Também questionamos sobre qual gênero que os alunos preferiam escrever, e 56,52% dos alunos responderam preferir escrever textos dissertativo-argumentativos. Durante as aulas, quando solicitamos uma produção desse gênero, apenas seis dos vinte e três alunos realizaram a entrega da produção. Como segundo gênero na lista de preferências do alunos, temos os textos argumentativos, com 21,73% dos estudantes; a opção outros, apresentou 13,04%, e como resposta os adolescentes disseram gostar de escrever poemas, bilhetes e emails, por fim 8,69% dos alunos assumiram gostar de escrever resumos.

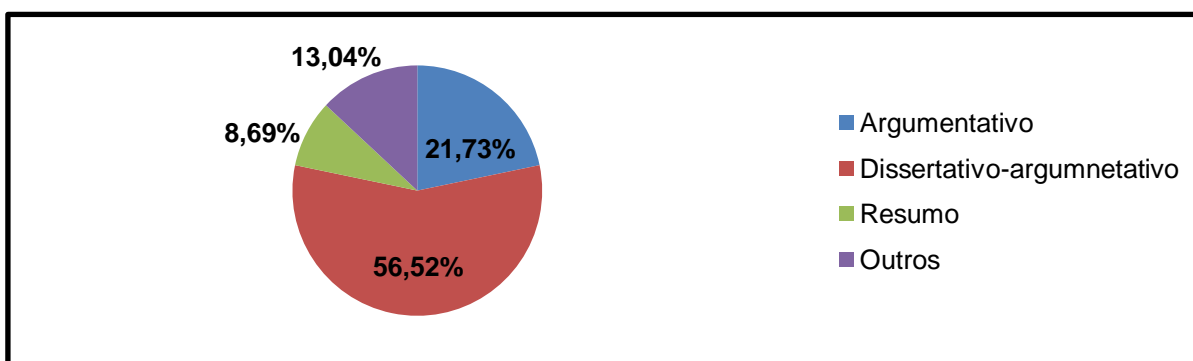


Gráfico 14 – Gênero textual que os alunos preferem escrever.

Questionamos o que os alunos consideravam mais importante na escrita de um texto, novamente, a questão era aberta, por isso, agrupamos as respostas de acordo com os pontos em comum. Nesse sentido, mais da metade dos estudantes

(52,17%) atribuíram maior importância aos “argumentos”, 21,73% foram enquadrados como “outros” por não apresentarem similaridade com as demais respostas, e por também não haver nenhum tipo de coincidência entre elas, 13,04% dos estudantes consideram mais importante a “linguagem” utilizada na escrita do texto, 8,69% atribuiu maior importância à estrutura do texto, e por fim, 4,34% acreditam que a “conclusão” é a parte mais importante.

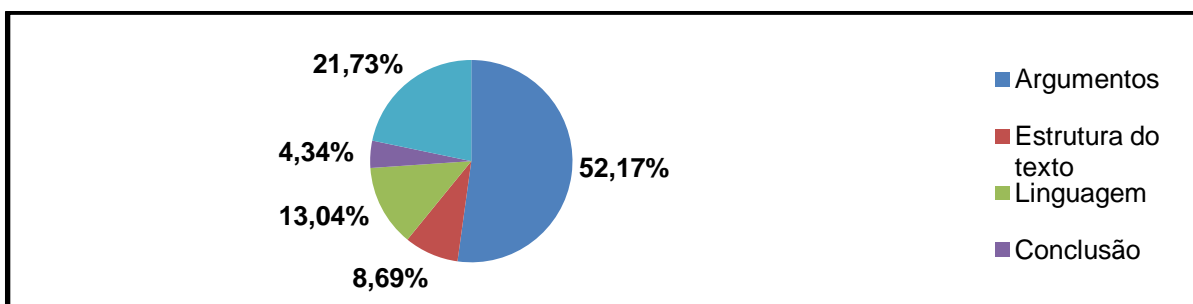


Gráfico 15 - Aspecto mais importante na escrita de um texto.

Os acadêmicos do 3º ano B também foram questionados em relação ao aspecto que apresentava maior dificuldade para o aluno no momento de escrever um texto. Novamente, por se tratar de uma questão aberta, para analisar os dados, os agrupamos a partir das semelhanças no conteúdo das respostas. As que não eram possíveis de serem enquadradas nos grupos principais, foram classificadas como “outros”, totalizando 17,39% das respostas, entre as respostas obtidas tínhamos “o uso de “s”, “ss”, “sc” e “ç”; a escolha adequada das palavras; “saber escrever”. Também com 17,39% os alunos responderam que a maior dificuldade na escrita de um texto é mantê-lo coeso e coerente. Com 13,04% os discentes responderam – “separar e organizar as ideias”, assim como “a pontuação”; já com 8,69% temos quatro tipos de respostas – “conclusão”, “norma padrão”, “seleção de argumentos ou a argumentação” e a “tese”. Por fim, com 4,34% temos a “introdução”, como demonstrado no gráfico abaixo.

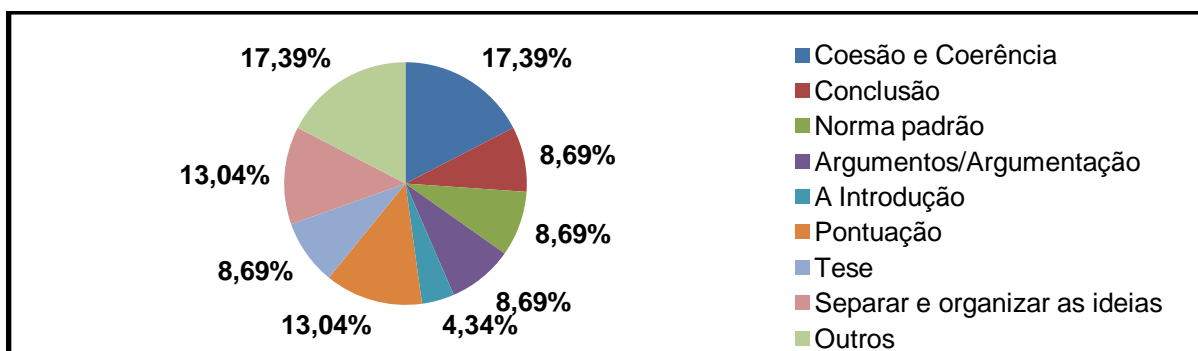


Gráfico 16 – O que os alunos consideram mais difícil na escrita de um texto.

Após a tabulação dos dados, foi possível perceber que principalmente no que tange às respostas relacionadas à escrita estavam fortemente ligadas aos conteúdos das aulas ministradas. Provavelmente por se tratar da proximidade temporal entre o trabalho com determinados gêneros e conteúdos, com a aplicação do questionário analisado. Nesse sentido, quando os alunos responderam sobre o gênero preferido, a maior parte das respostas estavam relacionadas a algum gênero trabalhado em sala. Assim como, quando responderam a respeito do aspecto mais importante na escrita de um texto, os alunos relatavam aspectos que eram constantemente abordados em sala. De mesmo modo quando questionados sobre a maior dificuldade ao escrever um texto, era possível perceber que a resposta do aluno estava relacionada ao aspecto que corrigíamos com maior frequência na produção do aluno. Na sequência, será apresentada a análise dos dados obtidos por meio da coleta de dados a partir das propostas de produção de textos realizadas pelos alunos.

4.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Como já mencionado na metodologia deste trabalho, tivemos como objeto de pesquisa três propostas de redação¹⁶, sendo elas: duas propostas de resumo da UFPR (2012 e 2011), porém só a proposta de redação de 2012 possuiu textos de reescrita como parte do corpus. Isso se deve ao fato de apenas quatro alunos terem entregue a reescrita, inviabilizando a análise das segundas versões. A terceira

¹⁶ Todas as propostas encontram-se em anexo: Anexo C, Anexo D, Anexo E

proposta de produção textual teve como gênero um texto de opinião, nesse caso há a reescrita dos textos.

Durante a realização das aulas, percebemos que quando os alunos não concluíam suas produções em sala, e precisavam concluir em casa, eles não entregavam os textos na aula seguinte, por este motivo não possuímos a reescrita do segundo resumo produzido – UFPR 2011. Para contornar esta situação, realizamos a última produção como se fosse uma atividade avaliativa, com a obrigação de ser concluída em sala de aula. Desta forma, planejamos as sequências didáticas de modo que os alunos tivessem uma aula (cinquenta minutos) para realizar as produções.

Para analisarmos as produções, definimos como critérios de correção: a *adequação ao gênero textual*; a *seleção, organização e interpretação das ideias* e em paralelo analisamos também a *utilização de recursos linguísticos*; na sequência também analisamos o *domínio da norma culta*, e para isso separamos os dados em dois grupos: *articulação entre as informações* (levando em consideração os aspectos relacionados com a coesão e com a coerência) e os *desvios ortográficos* (aqui ponderamos aspectos como ortografia, acentuação e pontuação).

Os dados coletados foram inicialmente organizados em tabelas, para facilitar a contagem dos dados, em seguida alguns dados foram convertidos em gráficos, enquanto outros permaneceram na forma de tabela, por se tratarem de um tipo diferente de variável.

No que tange à *adequação ao gênero*, os dados foram analisados em três parâmetros: a. atendeu ao gênero solicitado (SIM); b. atendeu parcialmente ao gênero solicitado (PARCIALMENTE); c. não atendeu ao gênero solicitado (NÃO). A variável *parcialmente* foi composta por textos que tangenciaram a proposta, em algum ponto do texto houve o atendimento ao gênero solicitado, e em outros ocorreram traços pertencentes a outros gêneros, por exemplo, nos resumos, alguns textos possuíam trechos que resumiam o texto base e em outros trechos expressavam claramente a opinião do aluno. Na análise da *adequação ao gênero*, foi possível converter a quantidade de cada parâmetro em porcentagem, dando origem a um gráfico.

Já para analisarmos a *seleção, organização e interpretação das ideias* e a *utilização de recursos linguísticos* optamos por organizar os dados por meio de uma

escala de zero a dez e, assim, extrair a média dos dados. Para facilitar a análise, os dados serão apresentados em tabelas, sendo possível comparar a primeira com a segunda versão (quando esta existir). Em relação ao domínio da norma culta, também foi possível enumerar os resultados e converter os dados em gráficos, os quais estão divididos em *articulação entre as informações* e *desvios ortográficos*.

A primeira proposta de produção textual realizada pelos alunos foi feita com base no enunciado de produção textual de um resumo do vestibular da UFPR do ano de 2012. O texto a ser resumido era uma adaptação de um artigo de opinião, publicado na revista *Época* e escrito por Eliane Brum, cujo título “*Doutor Advogado e Doutor Médico: até quando*”.

O enunciado de produção do exame exigia que os alunos escrevessem um resumo do texto, com 10 linhas no máximo. Segundo o enunciado, os alunos deveriam apresentar o ponto de vista da autora, assim como, os argumentos por ela utilizados para justificar sua tese, os alunos não poderiam copiar enunciados do texto, logo deveriam fazer uso das próprias palavras para cumprir os requisitos da produção. Além disso, os alunos deveriam mencionar no corpo do resumo o autor e a fonte do texto objeto da proposta.

Após a realização da primeira versão do texto, e com base nas dificuldades constatadas na correção, realizamos uma aula de atividades e exercícios¹⁷, a fim de tentar minimizar as dificuldades no momento da reescrita. Posteriormente a correção foi transformada nos dados que seguem abaixo.

Na primeira produção textual, apenas 25% dos alunos conseguiram produzir um texto adequado ao gênero solicitado, 30% desses alunos atenderam parcialmente aos requisitos do gênero, e 45% da turma não conseguiu atender ao gênero solicitado, esses alunos produziram um texto de opinião ao invés de um resumo. Na reescrita do texto, entretanto, 100% dos alunos atenderam ao gênero solicitado.

¹⁷ Anexo F

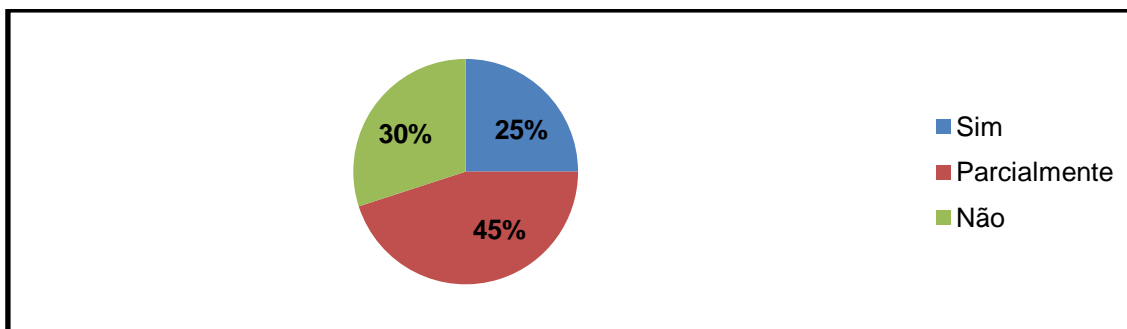


Gráfico 17 – Adequação ao gênero – Resumo UFPR 2012 (1ª versão)

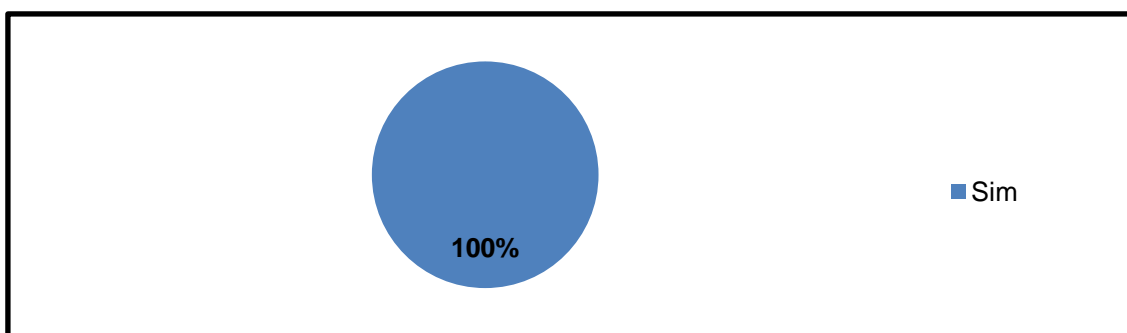


Gráfico 18 – Adequação ao gênero – Resumo UFPR 2012 (2ª versão)

Na sequência avaliamos a *seleção, organização e interpretação das ideias e a utilização de recursos linguísticos*. Nesse caso, a avaliação dos dados se deu através de uma escala e, por meio da média aritmética, obtivemos os dados abaixo:

	1ª versão	2ª versão
Seleção, organização e interpretação das ideias	2,35	4,70
Utilização dos recursos linguísticos	2,65	4,55

Quadro 1 – Seleção, organização e interpretação das ideias/utilização dos recursos linguísticos – Resumo UFPR 2012 (1ª e 2ª versão)

A partir dos dados expostos na tabela, é possível perceber que a média da turma praticamente dobrou na segunda versão dos textos produzidos. Verificamos que a aula de exercícios, assim como a discussão das dificuldades dos alunos em conjunto com a turma, promoveram um amadurecimento na produção textual desses estudantes.

Por fim, analisamos os aspectos relativos às dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à norma culta. Tanto na primeira versão, como na segunda, o maior percentual de equívocos se deu em relação à *articulação entre as informações*, na primeira versão – 57,39%; na segunda versão – 56,52%. Como erros frequentes, foi possível identificar a troca de *mas* por *mais*, assim como falhas de concordância entre singular e plural, por exemplo, “doutores em geral por ser mais estudados acabam sendo tratado”.¹⁸

Quanto aos desvios ortográficos, houve um aumento na segunda versão (43,47%) em relação à primeira (42,60%), indicando uma aproximação das porcentagens entre a articulação das informações e os desvios ortográficos.

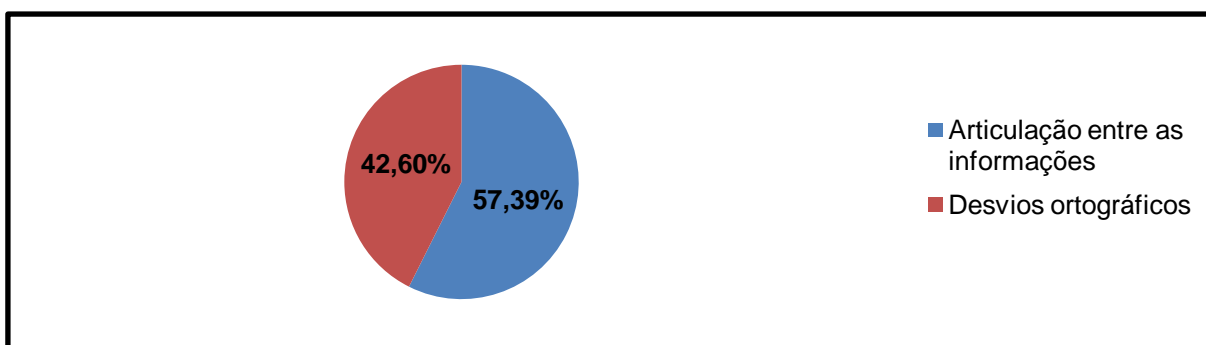


Gráfico 19 – Norma Culta– Resumo UFPR 2012 (1ª versão)

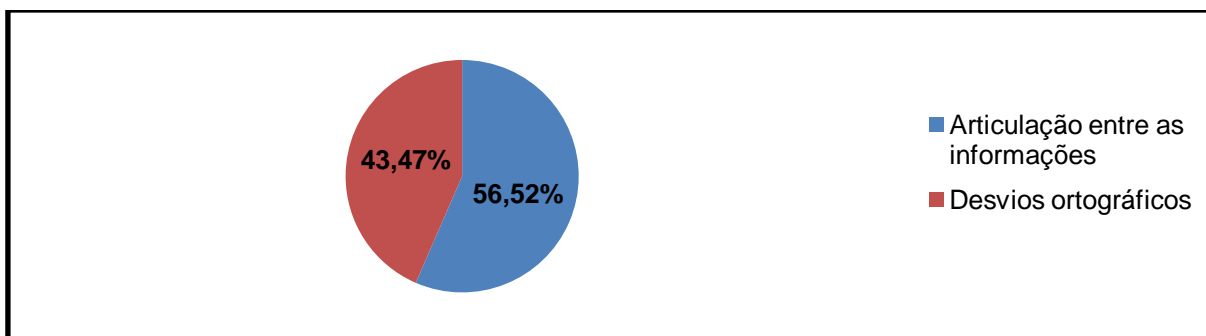


Gráfico 20 – Norma Culta – Resumo UFPR 2012 (2ª versão)

Como havia sido a primeira vez que os alunos produziram um resumo nos moldes da UFPR, optamos por expandir a sequência didática e realizar mais uma proposta desse mesmo gênero. Por isso, os alunos tiveram como proposta de redação o resumo da UFPR do ano de 2011 cujo o enunciado de produção solicitava

¹⁸ “doutores em geral por serem mais estudados – frase corrigida por mim.

apenas que os alunos realizassem, em no máximo dez linhas, o resumo do texto base. O texto a ser resumido é de autoria de Renato Lessa e se intitula “Promessas, não realidades”, e foi publicado na revista Ciência Hoje. O tema do texto são as manifestações sociais que estavam ocorrendo na Espanha, no ano de sua publicação.

Nessa produção, 100% dos alunos entregaram propostas adequadas ao gênero solicitado. No que diz respeito às médias em relação à *seleção, organização e interpretação das ideias* e a *utilização de recursos linguísticos*, obtiveram médias maiores do que na proposta de produção textual anterior. Nesse parâmetro de análise, os alunos atingiram 5,25 em relação à *seleção, organização e interpretação das ideias*, e 5,35 na *utilização de recursos linguísticos*. Já em relação ao uso da norma culta, houve uma redução no percentual de falhas em relação à articulação entre as informações (54,45%), e um aumento em relação aos desvios ortográficos (45,54%).

Após essa primeira produção, realizamos outra aula de exercícios¹⁹ para preparar os alunos para a reescrita, porém apenas quatro alunos entregaram a segunda versão do texto, inviabilizando a análise dos dados.

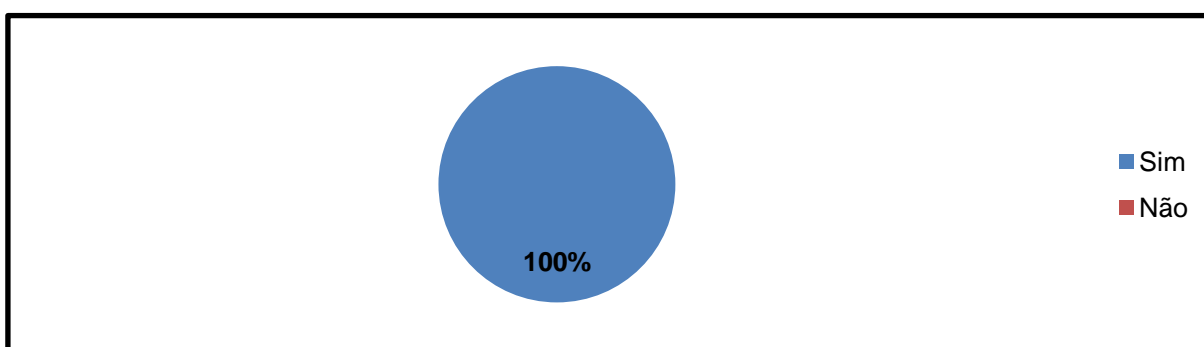


Gráfico 21 – Adequação ao gênero – Resumo UFPR 2011 (1ª versão)

	1ª versão
Seleção, organização e interpretação das ideias	5,25

¹⁹Anexo G

Utilização dos recursos linguísticos	5,35
--------------------------------------	------

Quadro 2 – Seleção, organização e interpretação das ideias/utilização dos recursos linguísticos – Resumo UFPR 2012 (1ª versão)

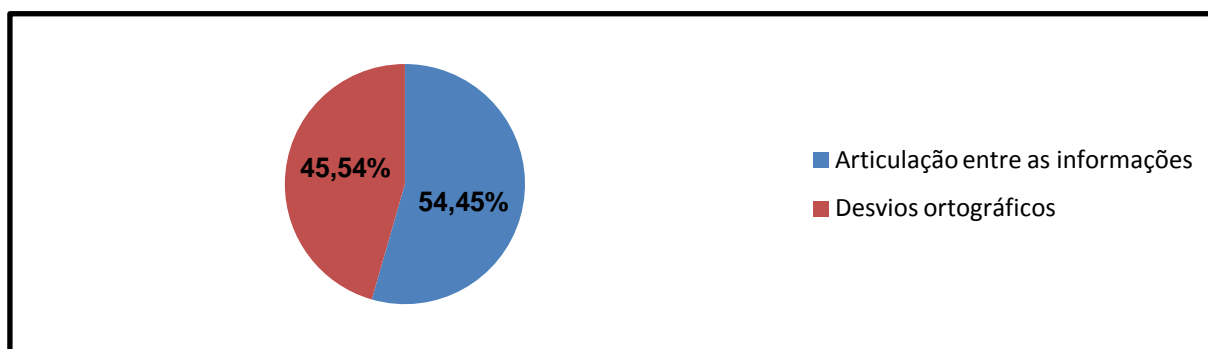


Gráfico 22 – Norma Culta – Resumo UFPR 2011 (1ª versão)

Partindo da temática do texto base do resumo produzido, manifestações sociais na Espanha, aproveitamos o fato de que o Brasil estava passando por um momento histórico semelhante – manifestações sociais – para iniciar uma nova sequência didática em que os alunos leram textos de gêneros textuais diferentes, como por exemplo: *Onda de protestos no Brasil ainda não é revolta popular; saiba por quê*, escrito por Bruna Souza Cruz para o portal de educação do site UOL; *Como dizia Maquiavel, tenha o povo ao seu lado*, de Lilian Venturini colunista do Estado de S. Paulo. Ambos são textos de opinião, e para esse trabalho, exploramos com os alunos atividades de leitura, buscando identificar a tese, os argumentos, os conectivos e demais aspectos textuais, possíveis de serem explorados durante a aula.

Além de textos de opinião, os alunos tiveram como leitura complementar um quadrinho e duas charges²⁰ sobre a temática explorada. O objetivo era trabalhar com os alunos aspectos verbais e não verbais por trás das ilustrações. Após a leitura e discussão do material entregue aos alunos, eles tiveram uma aula para produzir um texto de opinião²¹ com aproximadamente 20 linhas, com o objetivo de

²⁰Anexo H

²¹ Enunciado de produção segue em anexo; Anexo E

posicionar-se em relação às manifestações sociais que estavam acontecendo em nosso país. Escolhemos tal temática por se tratar de um assunto recente, o qual os alunos estavam vivenciando diariamente, o que favoreceria o repertório dos alunos, fornecendo os subsídios necessários para que os alunos realmente tivessem “o que dizer”. De acordo com os dados coletados, podemos perceber um amadurecimento linguístico nas produções dos alunos.

Embora seja um gênero diferente, dos primeiros textos produzidos, o texto de opinião exige dos alunos uma boa organização das ideias. Assim como, cuidado na seleção dos argumentos que irão sustentar a tese e um bom domínio da norma culta. O gênero, em questão, também exige um posicionamento claro e coeso do autor, não sendo possível “ficar em cima do muro” em relação ao tema. Nesse sentido, os dados coletados demonstram uma maior qualidade nos textos produzidos pelos alunos. Novamente 100% dos alunos cumpriram o requisito *adequação ao gênero*.

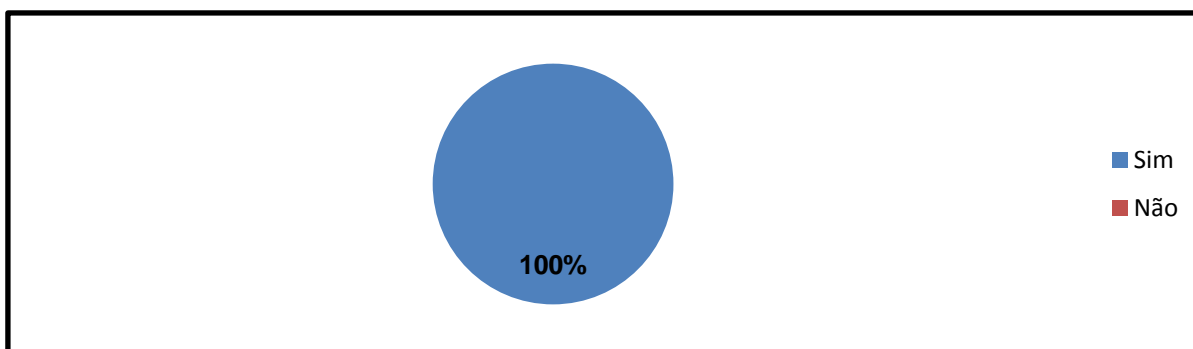


Gráfico 23 – Adequação ao gênero – Texto de opinião (1ª e 2ª versão)

Em relação ao próximo parâmetro de análise *seleção, organização e interpretação das ideias* e a *utilização de recursos linguísticos*, se comparamos com as produções anteriores verifica-se um avanço. Na primeira produção dos alunos, a média em relação ao primeiro tópico da tabela era de 2,35; já na última versão do texto de opinião, os alunos atingiram 7,47 pontos na média para o mesmo tópico. Quanto ao segundo tópico da tabela, no primeiro texto produzido pelos alunos a média era de 2,35 e no último texto escrito por eles, em relação a este mesmo ponto, a média atingida foi de 7,14. Como indica a tabela:

	1ª versão	2ª versão
Seleção, organização e interpretação das ideias	6,38	7,47
Utilização dos recursos linguísticos	5,95	7,14

Quadro 3 – Seleção, organização e interpretação das ideias/utilização dos recursos linguísticos – Texto de opinião (1ª e 2ª versão)

No último campo de nossa análise, também percebemos uma melhora crescente dos alunos em relação ao uso da norma culta. Na primeira versão do texto produzido, a diferença percentual entre a *articulação entre as informações* e os desvios ortográficos é de 9,41%, já na segunda versão, essa diferença é de apenas 3,09%. Como indicam os gráficos abaixo.

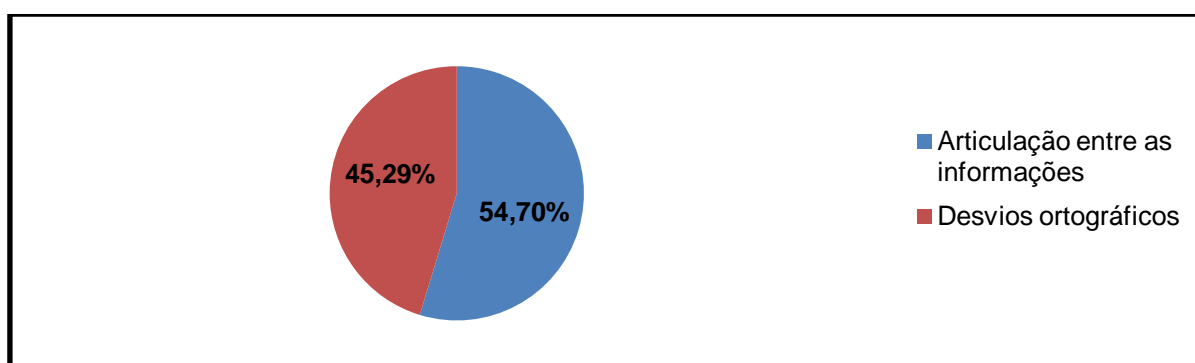


Gráfico 24 - - Norma Culta – Texto de opinião (1ª versão)

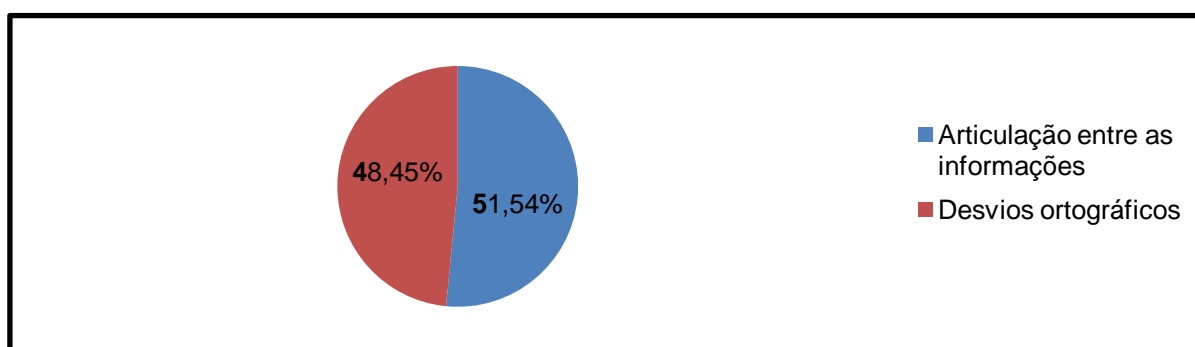


Gráfico 25 – Norma Culta – Texto de opinião (2ª versão)

A aproximação dos percentuais indica que a dificuldade dos alunos em articular as informações do texto, em relação à dificuldade que os mesmos alunos possuíam com os desvios ortográficos foi praticamente superada. Se compararmos com o primeiro texto produzido, a diferença entre esses parâmetros era de 14,79%.

Com base nos dados coletados, é possível perceber que mesmo em um curto período de tempo, o projeto desenvolvido especialmente para a turma surtiu efeito. Em termos de práticas de leitura e escrita de gêneros os alunos demonstraram amadurecimento durante o projeto.

De acordo com Kleiman (2007, p.16) um projeto de letramento é um conjunto de atividades originadas de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que circulam socialmente, assim como a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor. No caso da turma alvo deste projeto, o interesse comum era a realização das provas de produção textual do vestibular da UFPR e do ENEM, por isso desenvolvemos nosso projeto de letramento com base nas propostas de redação desses exames.

Partindo da análise já realizada dos dados, os alunos poderão realizar esses exames com condições diferentes das diagnosticadas no começo do projeto. Tanto em termos de leitura como em termos de escrita, houve um crescimento dos alunos. Ao final do projeto, foi possível perceber a diferença na qualidade dos textos produzidos. Levando em conta principalmente a seleção, organização e interpretação das ideias, tal como a utilização de recursos linguísticos, os dados já explorados comprovam o aperfeiçoamento nas produções textuais dos alunos objeto desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar as práticas de letramento, em especial de leitura e escrita, considerando as orientações legais referentes à educação. Primeiramente realizamos a leitura de todo o referencial teórico que embasou este trabalho, para então elaborar um projeto específico para a turma alvo da pesquisa.

Durante as observações das aulas, realizadas por cerca de um mês, antes de começarmos a lecionar na turma, percebemos que os gêneros textuais estavam presentes nas aulas de língua portuguesa, assim como as atividades de leitura e, de certo modo, a literatura. Porém, o trabalho desenvolvido com os gêneros, tanto no que diz respeito à leitura de textos como no que tange à produção textual realizada pelos alunos, não estavam em consonância com a proposta de trabalho descrita nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa do Estado do Paraná.

Por isso, a proposta didática deste trabalho procurou colocar os alunos em contato com exemplos de textos dos gêneros que iriam escrever, assim como procurava-se também discutir as peculiaridades e regularidades de cada gênero, para que assim os alunos tivessem base o suficiente para “ter o que dizer”. Depois de produzida a primeira versão, as maiores dificuldades da turma deverão ser trabalhadas em sala pelo professor, e no caso de dificuldades próprias de um aluno, o professor deve desenvolver uma atividade específica para este aluno, para que assim, os alunos tenham os subsídios necessários para reescrever o texto. Constatamos que as produções dos alunos não estavam passando por este processo, logo a apropriação da produção textual pelo aluno acabava sendo comprometida. Assim como as aulas de análise linguística faziam uso do texto como pretexto para o ensino de gramática e não como forma de sistematizar as dificuldades da turma.

Após essas constatações, desenvolvemos um projeto com sequências didáticas específicas, as quais seguiam os encaminhamentos metodológicos propostos pelos PCN's e pelas DCE's, para então verificarmos como se daria o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita dos alunos.

Após a constatação da divergência das aulas de língua portuguesa com os encaminhamentos metodológicos das orientações legais e, da aplicação de um projeto de letramento dados foram coletados.

De acordo com a análise dos dados, as diferenças de percentuais obtidas em relação à primeira produção textual realizada e, a última produção indicam que o projeto desenvolvido e aplicado gerou aprendizagens nas produções dos alunos. Assim como os dados reforçam a importância da análise linguística e da reescrita da produção textual para o trabalho com os gêneros.

Diante desse cenário, vale ressaltar a importância do planejamento das sequências didáticas para o trabalho com gêneros orais e escritos, nesse sentido

O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola [...] e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas [...] e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua relevância em nossa sociedade. (KLEIMAN, 2007, p.17)

Porém, como Kleiman (2007) defende, para que ocorram mudanças na atuação do professor, é necessário que ocorram mudanças nos cursos universitários de graduação. É importante lembrar que a naturalização da escrita “obscurece o fato de os usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que pode contribuir para a desigualdade e a exclusão” (2007, p.18)

É no sentido de contribuir para a redução das desigualdades existentes entre os alunos que dominam e os alunos que não dominam as convenções da escrita que esta pesquisa buscou cumprir com sua função social, isso porque

o agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo. (KLEIMAN, 2007, p.21)

Porém, para que isso seja possível, Kleiman (2007, p.21) conclui seu texto afirmando “para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer”. De nada adianta, apresentar documentos legais aos futuros professores, explicando o que deve ser feito, sem que se mostre o caminho para que isso seja feito. O caminho para a

mudança no panorama nacional da educação embora lento exige dedicação e formação continuada para que seja bem desenvolvido e recompensador.

A pesquisa aqui desenvolvida vem reforçar esta ideia, muitas vezes vista como uma utopia, como algo pertencente apenas ao mundo dos professores, daqueles que acreditam que podem fazer a diferença dentro de sua sala de aula e também fora dela.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181p.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 168p.

Araújo, Agenor de Miranda. **Ideologia.** Santa Mônica: Universal Music Group, 1988.

BAHKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Huitec, 2006. 193p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC / SEF, 2000. 71p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. 542p.

BRASIL. **Núcleo de Letramento do Professor.** Disponível em: <
<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>> Acessado em: 03 de ago. 2013.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Claudia.; SITO, Luanda.; GRANDE, Paula de. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 2010. 351p.

GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. 252p.

KLEIMAN, Angela B.; CECINEROS, Rosana C.; TINOCO, Glícia A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p.69-82.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-57.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane G.; ABREU-TARDELLI, Lilia S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf> Acesso em 20 de jun. de 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 147-160.

PARANÁ. Governo do Paraná. Secretaria do Estado da Educação do Paraná Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008. 102p.

ROJO, Roxane Helena R. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 245p.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 320p.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.161-199p.

SOARES, Magda B. O que é letramento?. In: _____. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Antêntica, 1999. p. 15-25.

VÓVIO, Claudia.; SITO, Luanda.; GRANDE, Paula de. **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2010. 351p.

ANEXO A

Nome: _____ Idade: _____

Cidade onde nasceu: _____ Idade do pai: _____ Idade da mãe: _____

Escolarização do pai: () não desejo informar () fundamental incompleto () fundamental completo () médio incompleto
() médio completo () superior incompleto () superior completo - Profissão do pai: _____

Escolarização da mãe: () não desejo informar () fundamental incompleto () fundamental completo () médio incompleto
() médio completo () superior incompleto () superior completo - Profissão da mãe: _____

A respeito da sua formação escolar responda:

Você cursou o **ensino fundamental**: () parcialmente em escola pública/particular – **Quais:** _____
() totalmente em escola pública () totalmente em escola particular

Você cursou o **ensino médio**: () parcialmente em escola pública/particular – **Quais:** _____
() totalmente em escola pública

Você cursou os 3/4 anos do Ensino Médio no Colégio Estadual José Guimarães? () Sim () Não

Se **não**, em que outro(s) colégio(s) você estudou? _____

A respeito dos seus hábitos de leitura e da sua família, responda:

Quando você era criança seus pais liam histórias para você? () Sim () Não

Seu pai lê com que frequência: () frequentemente () algumas vezes () raramente () nunca

O que ele costuma ler: () Jornais () Revistas () Livros () textos informativos () outros: _____

Sua mãe lê com que frequência: () frequentemente () algumas vezes () raramente () nunca

O que ela costuma ler: () Jornais () Revistas () Livros () textos informativos () outros: _____

Você lê com que frequência: () frequentemente () algumas vezes () raramente () nunca

O que você costuma ler: () Jornais () Revistas () Livros () textos informativos () outros: _____

Qual livro você está lendo no momento: _____ () Nenhum

Quantos livros você leu este ano: () nenhum () 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7-8 () mais do que 10

A respeito do seu processo de aquisição de escrita responda:

Com que frequência você escreve textos: _____

Que gênero textual você prefere escrever: _____

O que você acha mais importante na escrita de um texto: _____

O que você acha mais difícil na escrita: _____

Para você, qual é a função social da escrita: _____

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, aceito participar deste estudo, entendo que a participação é de minha inteira responsabilidade, declarando que os dados informados são reais, autorizo o uso do material por mim escrito única e exclusivamente para a pesquisa bem como tenho ciência de que não serão individualmente revelados.

Data_____
Assinatura

ANEXO E

Nome: _____ Data: _____

 1ª versão 2ª versão 3ª versão

Redija um texto de opinião, com no mínimo 20 e no máximo 25 linhas, posicionando-se sobre as manifestações sociais que estão ocorrendo em nosso país. Os Textos serão divulgados em sala de aula. Para produzir seu texto, observe:

- a) Retome os textos lidos em sala, anote os argumentos que mais lhe agradam, pois eles podem ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver.
- b) Ao compor seu texto, leve em consideração o interlocutor: quem irá ler a sua produção. A linguagem deve ser adequada ao gênero e ao perfil do público leitor.
- c) O texto poderá ser redigido em primeira pessoa do singular ou do plural.
- d) Escolha os argumentos, entre os que anotou, que podem fundamentar a ideia principal do texto de modo mais consciente, e desenvolva-os.
- e) Pense num enunciado capaz de expressar a ideia principal que pretende defender.
- f) Pense na melhor forma para concluir seu texto: retome o que foi exposto, ou confirme a ideia principal, ou faça uma citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema debatido.
- g) Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.

Ao terminar a produção de seu texto, releia e observe se os seguintes pontos foram contemplados:

- Apresentação explícita de uma tese (ponto de vista).
- Seleção de argumentos consistentes (justificativos para o ponto de vista) e se estão bem desenvolvidos.
- Fidelidade ao tema.
- Título coerente.
- Uso de conectivos que articulem as partes do texto com coerência (mas, porém, contudo, entretanto, dessa forma, isso porque, embora, todavia, deste modo, embora, em contra partida, com base em, diante de, portanto, logo, por isso ...).
- Linguagem padrão.
- Manutenção da forma verbal escolhida.
- O texto como um todo é persuasivo.

ANEXO F

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ GUIMARÃES:

NOME: _____ DATA: _____

EXERCÍCIOS

Sumarização:

Exemplos:

- a. *No supermercado, Paulo encontrou Margarida, que estava usando um lindo vestido azul de bolinhas amarelas.*

Sumarização: Paulo encontrou Margarida.

Informações excluídas: circunstâncias que envolvem o fato (no supermercado), qualificações/descrições de personagens (que estava usando um lindo vestido de bolinhas amarelas).

- b. *Você deve fazer as atividades, pois, do contrário, não vai aprender e vai tirar nota baixa*

Sumarização: Você deve fazer as atividades.

Informações excluídas: justificativas para uma afirmação.

1. Sumarize os períodos abaixo, quando possível.

- a. Maria era uma pessoa muito boa. Gostava de ajudar as pessoas.

- b. Discutiremos a construção de textos argumentativos, isto é, aqueles textos nos quais o autor defende determinado ponto de vista por meio do uso de argumentos, procurando convencer o leitor da sua posição.

- c. Não corra tanto com o seu carro, pois, quando se corre muito, não é possível ver a paisagem e, além disso, o número de acidentes fatais aumenta com a velocidade.

- d. O principal suspeito do assassinato era o marido: era ciumento e não tinha um álibi, dado que afirma ter ficado rondando a casa para ver se a mulher se encontrava com o amante.

- e. De manhã, lavou a louça, varreu a casa, tirou o pó e passou a roupa. À tarde, foi ao banco pagar contas, retirar talão de cheques e extrato e, à noite, preparou aula, corrigiu os trabalhos e elaborou a prova.

- f. O Iluminismo ataca as injustiças, a intolerância religiosa e os privilégios típicos do Antigo Regime.

- g. A pena de morte tem muitos argumentos a seu favor, mas nada justifica tirar a vida de nosso semelhante.

-
- h. No resumo de uma narração, podem-se suprimir as descrições de lugar, de tempo, de pessoas ou de objetos, se elas não são condições necessárias para a realização da ação. Por exemplo, descrever um homem como ciumento pode ser relevante e, portanto, essa descrição não poderá ser suprimida, se essa qualidade é que determinará que o homem assassine a sua esposa. Já a sua descrição como alto e magro poderá nesse caso ser suprimida.
-

2. Assinale no quadro o procedimento que você utilizou, preenchendo os parêntesis com as letras dos períodos correspondentes.

- (A) Apagamento de conteúdos facilmente inferíveis a partir de nosso conhecimento de mundo.
- () Apagamento de sequência de expressões que indicam sinonímia ou explicação.
- () Apagamento de exemplos.
- () Apagamento das justificativas de uma afirmação.
- () Apagamento de argumentos contra a posição do autor.
- () Reformulação das informações utilizando termos mais genéricos. (ex:homem, gato, cachorro → mamífero).
- () Conservação de todas as informações, dado que elas não são resumíveis.

3. Relacione os verbos abaixo com os atos que indicam:

- () define, classifica, enumera, argumenta
- () incita, busca levar a
- () afirma, nega, acredita, duvida
- () aborda, trata de
- () enfatiza, ressalta
- a. Posicionamento do autor em relação à sua crença na verdade do que é dito.
- b. Indicação do conteúdo geral.
- c. Organização das ideias do texto.
- d. Indicação de relevância de uma ideia do texto.
- e. Ação do autor em relação ao leitor.

ANEXO G

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ GUIMARÃES:

NOME: _____ Nº _____ DATA: _____

EXERCÍCIOS

Conectivos são palavras utilizadas para estabelecer relações, por exemplo: de exemplificação, de causa/consequência, de explicação, de conclusão etc.

Podemos citar 3 conectivos: *porque* - indicador de causa e consequência, *mas* - exposição de argumentos contrários, *portanto* - para concluir uma ideia.

1 - Use os conectivos sugeridos abaixo para completar a tabela:

logo - já que - no entanto - assim - entretanto - uma vez que - todavia - pelo fato de - devido a - apesar de - contudo - isso posto - ainda que - como - por isso - porém - assim sendo.

Conectivos que indicam contraste entre ideias ou argumentos contrários	Conectivos que introduzem conclusões	Conectivos que introduzem

2 - Agora, una as duas orações em um só período. Estabeleça as relações de diferentes formas usando os conectivos adequados. Veja o exemplo:

Paulo faltou à aula. Ele estava doente.

Paulo faltou à aula porque estava doente.

Como Paulo estava doente, faltou à aula.

Pelo fato de estar doente, Paulo faltou à aula.

a. *Seu namoro foi proibido. As famílias eram inimigas.*

b. *As chuvas abriram muitos buracos na rua. A rua foi interditada.*

c. *O rio estava poluído. Os peixes conseguiram sobreviver.*

3 - Há certos recursos da linguagem - *pausa, melodia, entonação* e até mesmo, *silêncio* - que só estão presentes na oralidade. Na linguagem escrita, para substituir tais recursos, usamos os *sinais de pontuação*.

Estes são também usados para destacar palavras, expressões ou orações e esclarecer o sentido de frases, a fim de dissipar qualquer tipo de ambiguidade. Observe a frase abaixo:

O juiz declarou ter julgado o réu errado.

O modo com que a frase foi escrita, deixa ao leitor ao menos duas opções de interpretação, estas seriam:

- A) O juiz declarou ter errado no julgamento do réu.
- B) O juiz declarou que julgou como réu a pessoa errada.

Agora, leia a frase abaixo:

Os jurados julgaram o rapaz doente.

Quando analisada, o que se percebe é que a construção sintática apresenta algumas inadequações – fato que possibilita o termo “doente” adquirir interpretações distintas. Com base nessa premissa, responda:

- a) Quais seriam essas interpretações?

- b) As inadequações, por vezes constatadas, levam-nos a crer que o discurso carece de uma reformulação. Assim sendo, retrate as formas pelas quais essa mudança se manifestaria, tendo em vista a importância de uma mensagem clara e objetiva.

Observe a frase abaixo, a maneira com que a vírgula foi utilizada permite interpretar o texto de diversas maneiras, mudando o sinal de pontuação (,) como você poderia solucionar a ambiguidade presente nesta sentença?

Se você tivesse ido à festa com José, encontraria sua namorada:

4 - Nas frases a seguir, existe um problema de coesão quanto aos conectivos utilizados, identifique os erros e reescreva corrigindo -as .

- a. Em São Paulo já não chove há mais de dois meses, apesar de que já se pense em racionamento de água e energia elétrica.

b. As pessoas caminham pelas ruas, despreocupadas, como se não existisse perigo algum, mas o policial continua folgado tomando o seu café no bar.

c. Talvez seja adiado o jogo entre Botafogo e Flamengo, pois o estado do gramado do Maracanã não é dos piores.

5 - Una as frases abaixo de modo a transformá-las em uma única sentença e deixá-las coesas:

a) O solo do Nordeste é muito seco e aparentemente árido. Quando caem as chuvas, imediatamente brota a vegetação.

b. Uma seca desoladora assolou a região Sul, principal celeiro do país. Vai faltar alimento e os preços vão disparar.

c. O trânsito em São Paulo ficou completamente paralisado dia 15, das 14 às 18 horas. Fortíssimas chuvas inundaram a cidade.

6 - Assinale a opção em que a supressão das vírgulas alteraria o sentido do anunciado:

- a) os países menos desenvolvidos vêm buscando, ultimamente, soluções para seus problemas no acervo cultural dos mais avançados;
- b) alguns pesquisadores, que se encontram comprometidos com as culturas dos países avançados, acabam se tornando menos criativos;
- c) torna-se, portanto, imperativa uma revisão modelo presente do processo de desenvolvimento tecnológico;
- d) a atividade científica, nos países desenvolvidos, é tão natural quanto qualquer outra atividade econômica;
- e) por duas razões diferentes podem surgir, da interação de uma comunidade com outra, mecanismos de dependência.

7 - Assinale a série de sinais cujo emprego corresponde, na mesma ordem, aos parênteses indicados no texto:

"Pergunta-se () qual é a ideia principal desse parágrafo () A chegada de reforços () a condecoração () o escândalo da opinião pública ou a renúncia do presidente () Se é a chegada de reforços () que relação há () ou mostrou seu autor haver () entre esse fato e os restantes ()".

a) ,, ? ? ? , , , , .

b) : ? , , ? , _ _ _ ?

e) : , , , ? , , , .

c) _ _ ? , , . _ _ _ _ .

d) : ? , . _ _ , , , ?

8 - Assinale a alternativa que apresenta redação CORRETA em relação à pontuação.

- a) O crescimento econômico é o melhor remédio para as doenças do desemprego, mas, por si só também, não é suficiente para reduzir a pobreza e nem as disparidades sociais.
 b) O crescimento econômico é o melhor remédio para as doenças do desemprego mas, por si só, também, não é suficiente, para reduzir a pobreza e nem as disparidades sociais.
 c) O crescimento econômico, é o melhor remédio para as doenças, do desemprego mas por si só também não é suficiente para reduzir a pobreza e nem as disparidades sociais.
 d) O crescimento econômico, é o melhor remédio para as doenças do desemprego, mas, por si só também, não é suficiente para reduzir a pobreza e, nem as disparidades sociais.

9 –

Resumir significa escrever somente o mais importante do tema

Texto	Resumo
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Os combustíveis</p> <p>Um combustível é uma substância que, quando se combina com o oxigênio, arde libertando luz e calor.</p> <p>O papel, a madeira, o carvão, a gasolina, o álcool e os gases metano, propano e butano são exemplos de combustíveis.</p> <p>Um combustível tem armazenado no seu interior uma grande quantidade de energia química. Esta energia liberta-se quando o combustível entra em contacto com o oxigênio.</p> <p>Nas combustões, o oxigênio recebe o nome de comburente porque é a substância que origina a combustão e sem cuja presença não seria possível este processo.</p> </div> <p style="text-align: center; font-size: small;">Nº de palavras: 89</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Os combustíveis</p> <p>Um combustível é uma substância que ao se combinar com o oxigênio arde produzindo luz e calor.</p> <p>Alguns combustíveis são: papel, carvão, gasolina, álcool, butano e metano.</p> <p>O combustível tem armazenado no grande quantidade de energia química. A energia liberta-se em contacto com o oxigênio.</p> <p>O oxigênio chama-se comburente.</p> </div> <p style="text-align: center; font-size: small;">Nº de palavras: 47</p>

A partir deste exemplo, busque resumir o texto abaixo retirando o que é desnecessário para o seu entendimento. Lembre-se, busque usar menos palavras do que o texto original.

Medidas de quantidade de matéria	
<p>A massa de um corpo permanece constante, não varia, seja qual for a sua temperatura, a sua pressão ou o lugar do universo em que se encontre. Por isso a massa é a propriedade que melhor nos permite medir quantidades determinadas de matéria.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>O volume dos sólidos e líquidos varia pouco com a pressão e a temperatura, mas esta propriedade costuma utilizar-se só para medir quantidades de líquidos, porque para os sólidos torna-se complicado na maior parte dos casos: na mercearia não pedimos um litro de laranjas.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Uma grandeza relacionada com a massa, ainda que diferente dela, é o peso. O peso de um corpo depende da sua posição sobre a terra. Assim, por exemplo, um corpo pesa mais nos pólos que no Equador, e mais na superfície da terra que a 10 000 km. de altura. Não deves confundir massa com peso. O peso mede-se em newtons.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Nº de palavras: 146	Nº de palavras: _____

ANEXO H

