

Residência Pedagógica

CONTRATEMPOS E PERSPECTIVAS
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jancen Sérgio Lima de Oliveira
(ORGANIZADOR)



**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRATEMPOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

JANCEN SÉRGIO LIMA DE OLIVEIRA
(Organizador)

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
contratempos e perspectivas no ensino de
Língua Portuguesa

GRADUS EDITORA
2020

As informações contidas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.
As opiniões nela emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da Gradus Editora e de seus Comitês.



PUBLICAÇÃO DA GRADUS EDITORA

Rua Luiz Gama, 227
Bauru, São Paulo
E-mail graduseditora@gmail.com
Telefone: (14) 99161-3826
www.GRADUSEDITORA.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Residência Pedagógica [e-book/impresso]: contratempos e
perspectivas no ensino de língua portuguesa / organizador:
Jancen Sérgio Lima de Oliveira. – Bauru, SP: Gradus Editora,
2020.

61fl. : il. (algumas color.) ; 16x23 cm/adap.

Inclui bibliografias.
ISBN: 978-65-88496-06-0

1. Educação – Brasil 2. Língua Portuguesa – Brasil. I.

CDD: 360.00



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
contratempos e perspectivas no ensino de
Língua Portuguesa

© 2020 – Gradus Editora

LIMA DE OLIVEIRA, Jancen Sérgio. Residência Pedagógica: contratempos e perspectivas no ensino de língua portuguesa. 1.ª Ed: Gradus Editora. Bauru – SP. 121 p. 2020. ISBN: 978-65-88496-06-0.

Organizador:

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Autores:

Amanda Gabriella Lima Leal
Ana Carolina Carneiro de Sousa
Ana Jackeline Pinheiro Porto
Ana Karolina de Melo Pessoa Oliveira
Damarys Alves da Silva Barbosa
Elizangela Sousa Araujo
Érica Sousa Torres
Francisco de Assis Oliveira Filho
Heloiza Ribeiro de Sena Monteiro
Jaqueline Salviano de Sousa
Jancen Sérgio Lima de Oliveira
Joyce de Oliveira Silva
Jhonnatas dos Santos Sousa
Joseane dos Santos Sousa
Mária das Graças de Sousa Alves
Renara Oliveira Pierote
Sibele Serejo Lima
Vilma Nunes da Silva Fonseca

Comitê Editorial – Gradus Editora (biênio 2020-2021):

Editoração: Lucas Almeida Dias

Arte: Lucas Rafael da Silva

Revisão: Matheus de Oliveira Silva

Diagramação: Paulo Ricardo Cavalcante

Comitê científico:

Dra. Janaína Muniz Picolo
Dr. Tiago Yamazaki Izumida Andrade
Dr. Vitor Sérgio de Almeida
Ma. Ana Lydia Sant' Anna Perrone
Ma. Camila Mossi Quadros
Me. Dorgival Pereira da Silva Netto
Ma. Élica Cristina de Carvalho Castilho
Me. Filipe Pimenta Carota
Me. Jean Carlos da Silva Roveri
Me. José Augusto A. Rabelo

Apresentação

O fazer docente na escola pública será sempre um desafio diante dos paradigmas sociais aos quais os discentes estão inseridos. E resta claro a importância social do trabalho docente, uma vez que atua diretamente na formação ética, profissional e cultural dos cidadãos, bem como na socialização do conhecimento e superação das dificuldades inerentes à profissão.

O programa Residência Pedagógica (RP), por sua vez, desponta com o objetivo de “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.” (EDITAL CAPES, n 06, 2018).

O organizador desse livro elenca textos que demonstram a relação dialógica do residente, preceptor, docente orientador e aluno na operacionalização deste programa. Aquele que vivencia a formação do professor nas Instituições de Ensino Superior (IES) sabe das dificuldades encontradas para a inserção do aluno no espaço escolar. Os textos aqui presentes evidenciam as diversas alternativas metodológicas trabalhadas pelos residentes na sala de aula.

O maior desafio do estágio supervisionado é aprender a caminhar dos conteúdos do currículo para os conteúdos escolares, através dos eixos organizadores do ensino da área. A RP facilita essa transição de forma eficaz, uma vez que o ensino, a pesquisa e a extensão acontecem de forma mais interativa, conforme relatam os textos, transformando as salas de aula em laboratórios vivos.

É importante salientar que os saberes são dinâmicos e, assim, cabe aos professores a constante tarefa de reavaliar o processo de ensino e aprendizagem. A efetivação prática deste trabalho consiste na junção dos conhecimentos científicos aos pedagógicos, adequando a realidade daquela escola à uma nova forma de ensinar.

A RP viabiliza experiências privilegiadas aos residentes, proporcionando aos sujeitos do processo uma aprendizagem significativa na prática pedagógica da sua formação inicial. Este livro proporciona uma

nova leitura, uma análise crítica sobre o estágio supervisionado nas universidades brasileiras.

Para aqueles que vivenciam a formação do professor nas IES, a RP inicia uma proposta de melhoria na qualidade do ensino, porque suas ações vão além do inserir o aluno no ambiente escolar. O seu formato é diferente, já que o aluno assume uma liberdade de ação que ultrapassa os limites da sala de aula.

O trabalho dos docentes é bastante amplo e a esses profissionais cabe o papel de agentes transformadores da realidade e organizadores do trabalho escolar. As diversas metodologias apresentadas nos capítulos demonstram a diversificação possível no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas.

As atribuições do preceptor devem remeter à orientação dos residentes, ao planejamento das atividades escolares e ao encaminhamento das discussões pautadas para o docente orientador, que, por sua vez, mediará essa relação entre residente e preceptor.

Assim, o aprimoramento da qualidade do ensino e a integração entre a escola e a universidade devem ser realizadas em uma análise crítica dos saberes da docência e a implementação contínua de novas perspectivas na aprendizagem proporcionadas pela Residência Pedagógica.

Agosto, 2020

Prof.^a Heloíza Ribeiro de Sena Monteiro

SUMÁRIO

Apresentação.....7

CONTRATEMPOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jancen Sérgio Lima de Oliveira11

AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE REDAÇÃO DO ENEM: UMA EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ana Jackelline Pinheiro Porto

Joyce de Oliveira Silva.....19

A CONSCIÊNCIA DOS SONS DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE REALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA BNCC

Jhonnatas dos Santos Sousa.....31

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Érica Sousa Torres

Joseane dos Santos Sousa

Renara Oliveira Pierote.....41

O ALUNO COMO SUJEITO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Ana Karolina de Melo Pessoa Oliveira

Jaqueline Salviano de Sousa.....49

OFICINA DE LEITURA DE CONTOS EM AULAS NO ENSINO MÉDIO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elizangela Sousa Araujo

Vilma Nunes da Silva Fonseca.....61

**TEORIA E PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE
GRAMÁTICA UTILIZADA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Damarys Alves da Silva Barbosa.....75

**UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA NO ENSINO DE LITERATURA
BRASILEIRA: CONSTRUINDO SENTIDOS EM UMA PRÁTICA
MULTILETRADA**

Amanda Gabriella Lima Leal

Ana Carolina Carneiro de Sousa.....85

**PRÁTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DA POESIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Francisco de Assis Oliveira Filho

Maria das Graças de Sousa Alves

Sibele Serejo Lima.....97

**HIPÓTESES E ANALOGIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jancen Sérgio Lima de Oliveira.....105

SOBRE OS AUTORES.....115

CONTRATEMPOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

O que você quer ser quando crescer? Esta pergunta pode ser familiar a muita gente, já que desde pequeno nos fazem questionamentos semelhantes a este. As respostas podem ser as mais diversas, que vão de médico, advogado ou engenheiro até a agente especial e super-herói. Quando tive a ideia deste livro, me veio à cabeça uma série de questionamentos que espero que sejam respondidos com os capítulos que se seguem. Aqui vamos ler alguns relatos e pesquisas desenvolvidas em contextos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Neste livro, não pretendemos apenas aprofundar a nossa percepção acerca do fazer docente, pretendemos, por outro lado, entender e discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa, mas pela visão de quem saiu recentemente da academia, dos egressos do programa Residência Pedagógica (RP), que levou milhares de alunos a terem o primeiro contato, ainda na graduação, com a sala de aula, assumindo o papel de responsável pela ação docente, tendo como auxílio, o acompanhamento direto de um docente orientador e de um professor preceptor.

Muitos dos chamados Residentes já participaram anteriormente de programas semelhantes, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, porém, na RP, pudemos ter a experiência de regência de aulas, de poder ensinar e nos sentir parte do processo no qual nos sentíamos tão distante, onde a troca de conhecimentos acontece de maneira horizontal e dialógica, uma vez que os residentes aprendem com o preceptor e também com os alunos.

A Residência Pedagógica possui seus Núcleos de Desenvolvimento Profissional (NDP). Cada NDP é formado por um docente orientador (um professor universitário), professores preceptores

(professores da educação básica) e pelos residentes (discentes de graduação em licenciatura). Cada um deles possui sua função predeterminada para o pleno desenvolvimento da equipe.

O docente orientador, alguém tão essencial no trabalho do residente, tem a função de auxiliar e orientar os novatos, discutindo com eles sobre os projetos, planos de aula que serão desenvolvidos na sala de aula, bem como sobre as dificuldades apresentadas pelos residentes. O preceptor, por sua vez, é outra figura importante, que não só ensina, mas também aprende com os residentes e do mesmo modo com os alunos. Assim, todos ensinam e aprendem, já que todos possuem seus conhecimentos distintos e igualmente relevantes.

Os alunos! O que seriam os professores – e aí incluímos os residentes também – sem a presença e a participação dos alunos? O planejamento, as horas de estudo e preparação dos materiais seriam em vão, caso não pudéssemos contar com estudantes interessados em aprender e se aventurar pelas trilhas da linguagem.

Quando a linha tênue que separa um discente de licenciatura cursando os últimos períodos de seu curso de um professor iniciante é ultrapassada, isto é, quando um graduando se torna um professor (ainda que residente ou estagiário) e, quase como um ato perlocucionário, um aluno o chama de “professor” pela primeira vez, novos horizontes se abrem e, com eles, novos contratempos e novas responsabilidades são adquiridas, aquele que até pouco tempo precisava empenhar-se para garantir o seu aprendizado, agora necessita esforçar-se, também, em prol do aprendizado de seus alunos.

O professor iniciante, após anos na universidade, quando finalmente é “lançado” em uma sala de aula de educação básica, encontra-se em uma situação que pode ser comparada a um distópico curso de preparação de nadadores. Imaginemos, junto com Busquet (1974), um curso de natação em que no primeiro ano são ensinados conteúdos teóricos como fisiologia da água, sociologia da natação, formação dos oceanos e psicologia do nadador, com bastantes textos, mas sem água. No segundo ano, os alunos poderiam observar nadadores experientes executarem seu trabalho por meses. Somente após esta *grande* formação,

seriam lançados ao mar em águas profundas, durante um grande temporal.

Os professores, apesar de serem profissionais que antes mesmo de começarem a trabalhar “foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos” (LORTIE, 1975 apud TARDIF 2000, p. 13), não podem simplesmente ser lançados em uma sala de aula, sem uma formação que alie a teoria à prática desde os primeiros anos de formação. Um professor necessita ser incluído em seu local de trabalho desde os primeiros anos de sua formação, para que ele aprenda a tão essencial teoria e possa aprender também com as vivências idiossincráticas que só são adquiridas no dia a dia na sala de aula, no contato direto com os alunos.

Há algum tempo, a professora Linda Darling-Hammond (2014) fez um levantamento de pesquisas e constatou que professores graduados que participaram de programas extensivos são mais satisfeitos com sua formação, além de serem vistos por colegas professores e por diretores como mais bem preparados para realizar o seu trabalho. Isso ocorre, possivelmente, porque em programas como este, os professores-alunos podem levar os problemas que surgem diariamente nas escolas para serem discutidos e resolvidos com base em teorias e experiências do – usando os termos da Residência – docente orientador, preceptor ou de colegas de formação em Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar que quando apresento no título deste livro “Contratempos e perspectivas no ensino de Língua Portuguesa”, em nenhum momento estou dizendo que os alunos não “sabem português”, muito menos quero dizer que exista algum brasileiro falante nativo de português que desconheça a sua língua. Todos os brasileiros que usam o português no seu dia a dia sabem português, pois se comunicam diariamente com esta língua.

Quando me refiro ao “ensino de Língua Portuguesa”, me refiro, estritamente, ao ensino da língua enquanto disciplina escolar. Aprendi tanto em teorias como em minha prática que discursos extremos que menosprezam os alunos, afirmando que eles desconhecem a sua própria língua, não fazem o menor sentido. O que eles podem desconhecer são as regras prescritivas da gramática tradicional. De todo modo, não faremos

aqui a diminuição da Língua à gramática.

Discursos como os citados acima, como bem aponta Antunes (2003, p. 20), causam a falsa sensação no aluno de que ele “não sabe português”, ou de que “o português é uma língua muito difícil” e em consequência vemos alunos com aversão às aulas de português, já que se sentem inferiores a não conseguirem ver diferenças entre uma oração subordinada adverbial causal e uma oração coordenada sindética explicativa, entre outros casos.

Nos capítulos que iremos ler neste livro, poderemos conhecer um pouco do trabalho vivenciado diariamente pelos residentes – para não dizer *resistentes* – de Língua Portuguesa, de universidades de alguns estados brasileiros. Antes disso, no tópico a seguir, iremos ver algumas opiniões de residentes sobre as ações desenvolvidas ao longo do programa em suas respectivas escolas.

O QUE DIZEM OS RESIDENTES: DIFICULDADES ENCONTRADAS E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

Mensalmente os residentes de Língua Portuguesa relatavam seus aprendizados, atividades, dificuldades e expectativas em relatórios mensais fotográficos. Tive acesso a alguns relatórios e irei apresentar algumas das dificuldades mais enfrentadas pelos residentes vinculados a uma determinada universidade federal.

Um dos pontos que eram citados nos relatórios se refere à estrutura das escolas nas quais os residentes desempenhavam o seu papel, além da receptividade do corpo discente destas. Ademais, os residentes ressaltaram significativamente que os alunos, em sua maioria, eram muito receptivos e participavam ativamente das atividades propostas. Assim, essa postura dos alunos funcionava como um retorno positivo para os residentes e foram mencionados como essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Vejamos, pois, o excerto abaixo, retirado de um relatório fotográfico mensal de atividades do residente (RM):

Até o presente momento, os residentes não encontraram dificuldades, pois o colégio oferece uma boa estrutura, algo que é fundamental para o professor e para o aluno. Em relação aos alunos, eles são receptivos, fazem as atividades propostas, ou seja, há uma boa relação entre professor e aluno. As pequenas dificuldades que ocorreram não interferiram nesse processo de obtenção de conhecimento. (RM1)

É oportuno ressaltar que em outro relatório mensal, o grupo de residentes que o desenvolveu relatou que, pelo menos até aquele mês, não encontrou dificuldades, pois de forma semelhante ao grupo do relato anterior, conta com alunos e preceptora dispostos e participativos:

As dificuldades encontradas, até o presente momento, foram inexistentes, visto que o colégio, a preceptora e os alunos se mostraram extremamente solícitos às atividades propostas pelos residentes, pois um dos principais objetivos deste colégio é o desenvolvimento pessoal, intelectual e crítico dos alunos, dessa forma, todas as atividades que têm isso como objetivo são aceitas no colégio. (RM2)

Cabe ressaltar que o relato acima deixa claro que a participação da gestão escolar também tem grande importância no sucesso do ensino escolar, uma vez que uma equipe gestora comprometida (não podemos esquecer da falta de apoio financeiro que muitas escolas públicas são vítimas) pode facilitar o acesso dos docentes e discentes a materiais, atividades e equipamentos de qualidade, que por sua vez, auxiliam no trabalho do professor e dos residentes.

Um dos tópicos de auto avaliação que os residentes preenchem no relatório diz respeito à avaliação do desempenho da equipe. Neste, os bolsistas avaliam a si mesmos e o processo como um todo. Reproduzo a seguir excertos de tal tópico, retirados de dois relatórios.

A equipe está atuando de forma que contribua para uma boa interação entre o grupo. Sempre que almejado, a equipe discute os conteúdos referentes às aulas, no qual, todos que desejam, participam e tentam, da melhor forma possível, uma boa comunicação para que não haja empecilhos que atrapalhem esse processo. (RM1)

O grupo está atuando de forma interativa e eficiente, em que há um

compartilhamento de conhecimentos, assim como sugestões para se chegar a resultados almejados pelo programa. Sempre são realizadas reuniões para compartilhar ideias, dificuldades específicas identificadas nos alunos, assim como possíveis soluções para se tentar reverter o quadro. (RM3)

Posta assim a questão, é de se dizer que os residentes avaliam de forma positiva o trabalho que desenvolveram em suas escolas. Alguns pontos são destacados como importantes para um bom trabalho em equipe: interação, comunicação, compartilhamento de ideias e de propostas de soluções, além da discussão de conteúdos ministrados nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso insistir também no fato de que as experiências acumuladas durante o período de regência no programa Residência Pedagógica demonstram que os residentes, ao longo de cada nova experiência exercida na escola, aprimoraram suas competências e seus desempenhos na elaboração de atividades a serem trabalhadas com os alunos.

Além disso, foram exitosos durante as aulas sobre os mais variados conteúdos ministrados durante seus períodos de regência de classe. Outrossim, o trabalho dos bolsistas (residentes, preceptores e docente orientador) transformou as muitas experiências vivenciadas nas escolas com os alunos e professores, em um verdadeiro processo de ensino e aprendizagem. Não podemos perder de vista que o comprometimento entre as equipes e o bom relacionamento com os alunos proporcionam condições mais eficazes de ensino, pois quando os alunos são respeitados e valorizados pelos professores, sentem-se mais motivados a colaborar com o seu próprio aprendizado.

Em linhas gerais, com base em todos os fatores que já foram discutidos ao longo deste capítulo e serão discutidos ainda nos próximos, retorno às respostas dadas à pergunta inicialmente aqui relatada: “O que você quer ser quando crescer? ”. Nunca é demais lembrar que nós, professores, não somos apenas “repassadores de conteúdo”, mas, em sala

de aula, desempenhamos papéis, que na teoria, nem pensávamos em exercer. Ajudamos a formar bem mais que profissionais, mas seres humanos, críticos capazes de transformar o mundo através do conhecimento. Diante disso, parece que o sonho de criança parece um pouco mais real, pois enfim, a prática docente nos torna educadores e por que não super-heróis?

REFERÊNCIAS

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

BUSQUET, Jaques. **Ensinando a Física**. São Paulo: Autores Associados, 1974.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE REDAÇÃO DO ENEM: UMA EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ana Jackelline Pinheiro Porto
Joyce de Oliveira Silva

INTRODUÇÃO

Os currículos dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) possuem, por via de regra, maior parte voltada para a abordagem de teorias, que são relevantes, pois servem de embasamento para formação de professores e apresentam aos futuros profissionais conteúdos necessários para o exercício da profissão. No entanto, a abordagem de teorias durante toda graduação, sem relação com a prática, pode configurar um dos maiores desafios da docência. Nessa perspectiva, há a necessidade da inserção de graduandos na prática docente a fim de tentar minimizar os impactos que podem ser causados por essa lacuna.

Por isso, programas de Iniciação à Docência são meios de promover, ainda na graduação, a inserção de discentes no campo da prática no intuito de apresentá-los à realidade escolar. Neste capítulo, falaremos, especificamente, sobre um desses programas, o Programa de Residência Pedagógica, que visa contemplar a regência em sala de aula, bem como a intervenção pedagógica. É importante destacar que o trabalho foi realizado por dez residentes, divididos em grupos, que contaram com a colaboração de uma docente orientadora da área, no nosso caso de Língua Portuguesa, e uma preceptora.

Nosso objetivo neste relato é descrever nossa experiência enquanto residentes de Língua Portuguesa em uma escola pública de tempo integral, na cidade de Teresina-Piauí, além de apresentar as estratégias utilizadas por nós, ex-residentes do programa, para o ensino de redação no Ensino Médio e propor um quadro metodológico do que trabalhamos. As estratégias que serão descritas são: Gramática e Músicas: um diálogo possível e A Literatura e as Séries Televisivas: as interfaces na construção da redação.

Apresentaremos os conteúdos trabalhados e as ferramentas utilizadas na abordagem por meio de um relato, quadro e, por fim, colocaremos nossas conclusões a respeito dessas práticas.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE REDAÇÃO

O ensino de redação em escolas sempre se fez presente na educação básica, sendo utilizada para a escrita de diversos gêneros e tipos textuais. Entretanto, desde a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2009, para o ingresso em universidades e institutos de educação públicos, uma nova função foi dada à redação: a atribuição de notas e até mesmo para a aquisição de bolsas em faculdades privadas.

Dessa forma, as escolas tiveram que reforçar o ensino dessa matéria e descobrir novas metodologias para que seus alunos alcançassem notas altas, pudessem ser aprovados e, conseqüentemente, levassem o nome da escola como referência em aprovação no exame. Para buscar novas formas de ensino, as escolas comumente partem da Cartilha do Participante, produzida pelo Ministério da Educação (MEC), que orienta os participantes para o que deve conter de uma forma geral em seus textos dissertativos-argumentativos, como a introdução (com tema e tese), o desenvolvimento (com argumentos) e a conclusão (com uma proposta de intervenção), apontando também o que é avaliado no texto em suas cinco competências.

Na escola que atuamos não era diferente, partíamos, com a orientação da preceptora, dessa cartilha, porém buscamos deixar as aulas de redação mais didáticas e comunicativas com outras áreas também, utilizamos diversas relações que estabelecemos para levar aos alunos o ensino não apenas da disciplina, mas mostrar para eles que é possível utilizar os próprios conhecimentos das suas bagagens de conhecimentos e experiências para construir uma redação de qualidade, esses conhecimentos envolvem a Gramática, músicas mais atuais, movimentos e obras literárias que conheçam e gostem e algumas populares séries televisivas. Nos tópicos seguintes, mostraremos como estabelecemos tais relações na prática e amparadas em alguns estudos já realizados.

GRAMÁTICA E MÚSICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Para a escrita de uma redação é preciso, dentre outros fatores, possuir ao menos uma base gramatical, pois assim é possível pôr as palavras sob determinadas regras imprescindíveis para que se tenha uma coesão e uma coerência no texto. Além disso, a redação do Enem, nosso foco no momento, possui ao menos três competências que correspondem a esses aspectos gramaticais, são elas a competência 1, em que é avaliado no texto o domínio da escrita formal da Língua Portuguesa; a competência 3, que avalia a seleção, relação, organização e interpretação do que é proposto na redação para se defender um ponto de vista, isto é, o candidato tem que ser coerente nesse momento ao apresentar e defender sua perspectiva; a competência 4, que observa se o escritor demonstrou na escrita o conhecimento de mecanismos linguísticos para formar sua argumentação (BRASIL, 2018).

Dessa forma, percebendo a importância de se trabalhar com a Gramática durante as aulas não apenas nas aulas desse conteúdo, mas também de redação, utilizamos como uma das bases a gramática de Patrocínio (2014), utilizada em todo o terceiro ano do Ensino Médio da escola que atuamos. Deste livro, seguimos, com a orientação da preceptora, a ordem de alguns assuntos que deveriam ser explicados nas aulas de Gramática e Redação para que servisse de base para os alunos no momento da escrita da redação, isto é, iniciávamos na teoria e partíamos para a prática no processo de escrita.

Os assuntos que explicamos no período que atuamos na escola são: concordância verbal e nominal, orações subordinadas substantivas, adjetivas, adverbiais e reduzidas, uso da crase e da vírgula.

Partindo dos primeiros conteúdos, trabalhamos com a concordância nominal em um primeiro momento de forma expositiva, em que explicamos de que forma o adjetivo, pronome, numeral e artigo deveriam concordar com o substantivo de determinada frase, apontando também as opções de realizar isto, para que em seguida fosse exemplificado esse tipo de concordância em redações com pontuações altas no ENEM. Já na concordância verbal também explicamos aos alunos como o verbo concorda com o núcleo do sujeito em número e

pessoa e partimos para exemplos não só do livro-base, mas também de redações. Ao final do ciclo de explicação desses dois assuntos, realizamos atividades de fixação e partíamos para a escrita de redações, em que corrigíamos com o olhar mais voltado para esses assuntos recém-explicados, para sanar as possíveis dúvidas dos alunos.

Seguindo a ordem de conteúdos, trabalhamos também com as orações subordinadas substantivas, adjetivas (restritiva e explicativa), adverbiais e reduzidas (infinitivo, particípio e gerúndio), em que, assim como nos conteúdos anteriores, fizemos a explicação, partimos para exemplos tanto na Gramática como em redações. Entretanto, com as orações subordinadas adverbiais, os alunos mostraram certa dificuldade na aprendizagem, possivelmente pela quantidade (nove) existente.

Percebendo a dificuldade dos alunos em relação a esse conteúdo, realizamos algumas pesquisas para levar algo presente no cotidiano e na vida deles e que sabíamos que era algo apreciado pelos jovens da atual geração, assim, encontramos diversos artigos que apontavam a música como uma ferramenta de auxílio para o processo de aprendizagem, tais artigos abordaram o uso da música na área de Geografia, em Muniz (2012), de Inglês, em Ferraz e Audi (2013) e em todo o contexto escolar, em Soletti (2013). Apesar de não termos encontrado nenhum com foco na área de Língua Portuguesa, resolvemos utilizar esse mecanismo para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, levamos algumas músicas do gênero sertanejo, algumas que remetiam às suas infâncias, de desenhos animados, também de forró e até mesmo do *funk*. Assim, levamos as letras impressas aos alunos, reproduzimos as músicas e pedimos a eles que tentassem identificar as orações subordinadas adverbiais presentes dentro das letras das músicas. Com essa atividade, os alunos puderam perceber que essas orações estão mais presentes em suas vidas e são mais utilizadas do que imaginavam, podemos afirmar também que foi uma das melhores atividades que realizamos com eles, pois eles mostraram bastante entusiasmo e interesse em participar. Assim como no ciclo anterior, ao final desse também praticamos a escrita da redação e voltamos os olhares para o uso adequado ou não dessas orações nas produções.

Nos dois últimos conteúdos, crase e vírgula, buscamos partir não de uma aula explicativa, mas sim da prática, para que tivéssemos uma noção inicial de que forma os alunos estavam utilizando-as. Assim, escrevemos na lousa algumas frases e pedimos que alguns alunos fossem até ela e utilizassem a crase ou a vírgula onde acreditassem estar adequado. Após essa atividade, explicamos aos alunos qual era a forma mais adequada, de acordo com os pressupostos gramaticais, de utilizá-las. Finalizando esse ciclo propomos aos alunos um tema para que eles praticassem a escrita não apenas desses dois últimos conteúdos, mas de todos que explicamos, assim, observamos como cada um aplicou os assuntos explicados em suas redações.

Ao final da relação que fizemos entre a Gramática e a Redação, percebemos que, apesar das dificuldades encontradas, trabalhar com a teoria gramatical e a prática de escrita, juntamente com outro mecanismo pedagógico, como a música, em sala de aula é uma forma possível de proceder o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que seja algo de comum conhecimento entre os professores, é preciso reafirmar sempre, uma vez que isso normalmente não ocorre na educação básica. Assim, cabe ressaltar que isso foi possível nessa escola por inúmeros fatores, desde a existência do Programa Residência Pedagógica, até o apoio da docente orientadora, da preceptora e dos próprios alunos.

A LITERATURA E AS SÉRIES TELEVISIVAS: AS INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DA REDAÇÃO

A escrita é uma atividade que exige do indivíduo a organização das ideias de modo que seja possível compreendê-las em palavras. No Ensino Médio, essa atividade torna-se ainda mais complexa, pois nesse nível escolar é esperado dos alunos o domínio de diferentes gêneros e, conseqüentemente, uma escrita adequada. O texto dissertativo, especificamente o modelo utilizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio, requer ainda mais a adequação da escrita dentro dos parâmetros que são colocados para classificação.

Durante as aulas iniciais do programa, percebemos que muitos alunos tinham ciência dessa necessidade de adequação da escrita para cumprir com os parâmetros exigidos para uma nota aprovativa. E é nessa preocupação em cumprir com o que é exigido que percebemos um dos maiores problemas na construção das redações: o uso de expressões, frases ou contextualizações desconexas com os temas propostos, que acabavam não fazendo sentido, no texto, da forma que eram colocadas, mas que apareciam para demonstrar que havia o repertório cultural que é exigido para a prova.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de demonstrar aos alunos que eles poderiam utilizar, principalmente para contextualização, fatos do repertório que eles possuíam, para que então fizessem o que é solicitado, mas entendendo, de fato, o que estava sendo colocado por eles.

Isso nos lembra de o que diz Antunes (2013) a respeito da escrita. Segundo a autora um grande equívoco em torno do ensino da língua consiste em acreditar que ensinar apenas a nomenclatura gramatical é suficiente para que os alunos sejam eficientes na leitura e escrita de textos e, além disso, afirma que não há conhecimento gramatical e lexical que supra a deficiência de não ter o que dizer e complementa que se faltam ideias e informações, irão faltar palavras.

Nesse sentido, buscamos trabalhar muito além de apresentar apenas frases soltas com a justificativa de que se encaixariam em diversos temas de redação. Por isso, procuramos apresentar meios que fossem próximos à realidade dos alunos, mas que poderiam servir de repertório para eles. Parafraseando Antunes, tínhamos a intenção de que eles “tivessem o que dizer”, mas entendendo, de fato, o que diziam.

A Literatura foi uma das alternativas colocadas em sala de aula como ferramenta que pode ser utilizada em uma redação do Enem. Partimos da ideia de se beneficiar do fato das aulas de Literatura também fazerem parte do universo da Língua Portuguesa.

Além disso, também corroboramos com a ideia apresentada por Zafalon (2013), que coloca o texto literário como meio não apenas de mostrar os fatos, mas algo que também revela a complexidade dos pensamentos presentes nesses fatos, podendo, assim, se observar a

diferença do homem de cada época e de cada lugar. Dessa forma, compreendemos que se torna possível entender e fazer analogias com o texto literário, pois por meio dele é possível perceber semelhanças e diferenças do homem de diferentes épocas e, por isso, a Literatura oferece um grande leque de leituras que oportunizam relações com a redação.

Em uma aula com o tema voltado para “Saúde mental”, apresentamos e relembramos aos alunos, o poeta Mario de Sá-Carneiro, especificamente, seu poema “Dispersão”, do movimento do Modernismo, que exprime em seus versos a confusão interior do homem e, de forma literária, coloca o que ocorre interiormente com as pessoas nos dias atuais.

Em uma aula com o tema voltado para “Violência Urbana”, utilizamos como exemplo o livro “Capitães de Areia”, de Jorge Amado, que narra a história de crianças abandonadas e marginalizadas, que moravam na rua e sobreviviam de furtos. Assim, o livro mostra outra faceta dos crimes em que, assim como na realidade, ocorrem pelo fato do indivíduo ser condicionado a isso.

Nas aulas também discutimos e demonstramos que livros da literatura atual, adotados pela maioria, também podem ser utilizados nas redações. Dessa forma, por meio desses exemplos, demonstramos o quanto a literatura pode fazer analogia com a realidade e, assim, servir para contextualizar a redação e, principalmente, demonstramos que eles têm repertório para contemplar o que é exigido na prova, não havendo a necessidade de utilizarem contextualizações que sequer entendiam de fato.

Buscando levar aos alunos novas formas de agregar aos textos que se relacionasse à realidade deles, pensamos em algo que nos últimos anos do Exame Nacional do Ensino Médio vem acontecendo de forma recorrente, a citação de séries televisivas para exemplificar temas ou reforçar e defender seus argumentos. Partindo dessa ideia, pesquisamos alguns artigos que já falavam sobre o uso de séries no contexto da sala de aula, mas encontramos seu uso mais comum para ensino de uma cultura ou uma língua, como no artigo de Vanz e Mello (2018), assim, resolvemos levar para as aulas algumas séries que poderiam ser citadas pelos alunos em suas redações.

Dentre as séries que levamos, destacamos duas que os alunos

mostraram um maior interesse, pois eles conheciam e iniciaram discussões sobre algumas temáticas presentes nelas e poderiam utilizar em suas produções. A primeira série televisiva é “Black Mirror”, criada por Charlie Brooker e iniciada em 2011, que trata de ficção científica e aborda temas que trazem críticas e reflexões sobre a sociedade moderna. Nessa série os episódios não possuem relação uns com os outros, assim, cada um tem personagens e temas distintos, por isso, destacamos um episódio que tem um conteúdo mais relacionado com a vida dos jovens alunos.

O episódio que levamos como exemplo para os alunos foi “Queda Livre”, que gira em torno de uma personagem que posta tudo que faz e é atribuída a ela e a todas as outras personagens, notas públicas que indicam se a pessoa está no auge ou não, com essa nota é possível subir ou cair de classe social, assim, os personagens vivem em função de viver de aparências nas redes sociais. Levando esse episódio aos alunos, conseguimos discutir sobre diversos temas, como a falsa aparência que é passada pelas pessoas na *internet*, a falta de humanidade, a dependência e submissão das pessoas em relação às redes sociais, entre outros temas. Esses temas poderiam ser citados pelos alunos nas redações, visto que é preciso estar preparado para qualquer temática no ENEM e essas poderiam ocorrer. Além disso, tais discussões serviram também para refletir sobre as próprias vivências em relação à *internet* e tudo que a envolve.

Outra série que apresentamos aos alunos foi “13 Reasons Why” (13 Porquês), baseada no livro de Jay Asher e adaptada por Brian Yorkey, iniciada no ano de 2017. Essa série aborda inúmeras temáticas que envolvem o universo dos adolescentes, tendo como temas centrais o *bullying* e o conseqüente suicídio da personagem principal. Partindo dessa série buscamos iniciar discussões acerca da tecnologia, que também é tratada na série, da exposição, do *bullying* e da saúde mental, visto que além de serem possíveis temáticas na redação do ENEM, foram utilizadas como forma de facilitação de diálogo com os alunos sobre essa temática tão delicada e muitas vezes colocada em segundo plano nas escolas.

Partindo da Literatura e dessas séries televisivas, realizamos a prática da redação partindo do tema “Saúde Mental de Crianças e

Adolescentes Frente às Novas Tecnologias”, em que os alunos poderiam exercitar a citação de movimentos e/ ou obras literárias e séries que fossem do conhecimento deles. Tivemos resultados que ultrapassaram as expectativas, pois os alunos citaram obras e séries que já haviam lido e assistido, o que novamente reforça a ideia de que quanto maior for a aproximação do conteúdo com a bagagem de conhecimento que os alunos possuem, o ciclo de ensino e aprendizagem ocorre de forma muito mais fluida.

A partir das práticas que vivenciamos e aplicamos no período de atuação no Programa de Residência Pedagógica, construímos o seguinte quadro metodológico-prático acerca das estratégias pedagógicas para o ensino de redação do ENEM.

Quadro 1: Estratégias Pedagógicas para o Ensino de Redação do Enem

Conteúdo	Metodologia	Prática
Gramática e Redação	Aula expositiva/explicativa, exercícios de fixação, exemplos em redações com notas altas, utilização de músicas atuais.	Escrita da redação sobre temas atuais e correção com foco nos assuntos explicados, para sanar as dúvidas dos alunos.
Literatura e Redação	Apresentar obras literárias, que faziam analogia com os temas propostos nas redações e que serviam para contextualização do assunto.	Demonstrar aos alunos de que forma poderiam fazer a contextualização por meio das obras literárias apresentadas e, além disso, propor a escrita do texto.
Séries Televisivas	Levar exemplos de séries atuais, do conhecimento	Elaborar e propor temas em que os

	dos alunos, destacar temáticas para discussões e que podem ser temas da redação do ENEM	alunos citem séries que conheçam para exemplificar acerca de determinada temática e/ou apresentar e defender seus argumentos.
--	---	---

Fonte: produzido pelas próprias autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das estratégias pedagógicas utilizadas para proporcionar a aprendizagem dos alunos em relação ao texto dissertativo-argumentativo, realizamos reflexões e críticas ao processo como um todo. Concluímos que a elaboração das redações criou uma relação para além da base gramatical, sendo mais ligada aos conhecimentos e experiências dos alunos. Deixamos claro que a Gramática não deve ser ignorada ou esquecida, mas sim relacionada a outros fatores, para que os alunos possam entendê-la e utilizá-la de forma consciente e não apenas mecânica.

Além disso, compreendemos que a prática da escrita tornou-se mais clara e passou a fazer mais sentido no que diz respeito, principalmente, na relação entre o tema e as colocações dos alunos, pois no início, como colocado anteriormente, era bastante comum o uso de expressões, frases e contextualizações que não tinham coerência da forma como eram colocadas. Assim, levar à sala de aula algo do conhecimento dos alunos, como músicas, séries, obras literárias é necessário para que no momento da escrita eles utilizem com propriedade citações e defendam seus argumentos.

Apesar dos inúmeros fatores positivos consequentes dessas estratégias, apontamos que nem todas as escolas possibilitam uma renovação na forma de ensino, uma vez que existem fatores internos e externos que limitam as práticas. Assim, neste capítulo não tivemos a intenção de prescrever a fórmula para um ensino perfeito, mas sim

apontar algumas possíveis práticas para dinamizar o ensino da redação, uma vez que a cada ano vemos ela se tornar um processo mais mecanizado, já que o objetivo principal é preencher os espaços com o que é ideal para se obter a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio.

Destacamos também a importância do Programa Residência Pedagógica para que tais práticas pudessem ocorrer, além das valiosas orientações da docente orientadora e preceptora de Língua Portuguesa. Assim, além do programa possibilitar a inserção dos graduandos de licenciatura em sala de aula, proporciona um novo olhar às escolas, o que permite novas práticas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretório de Avaliação da Educação Básica. **Cartilha do Participante**. Brasília, DF, 2008.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio**. 4. Ed. São Paulo: FTD, 2014.

SOLETTI, Andréia Pagnan. **O Uso da Música em Sala de Aula: um estudo de caso na escola estadual de ensino médio professor Jacinho Silva do município de Cotiporã/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FERRAZ, Monica, AUDI, Luciana C.C. Ensino de Língua Inglesa com Música. **Revista Eletrônica Pro-Docência/Uel**. Edição n.º. 3, vol. 1, jan-jun. Londrina, 2013.

MUNIZ, Alexsandra. A Música nas Aulas de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. Uberlândia, 2012.

VANZ, Fiana Aparecida, MELLO, Thaís Nicolini de. **Séries e o Ensino de Línguas: práticas multidisciplinares**. 7º Seminário Nacional e 1º Seminário Internacional de Língua e Literatura – Teoria e Ensino: Vozes, Linguagens, Contextos. Passo Fundo, 2018.

ZAFALON, M. **Leitura e ensino da literatura**: reflexões. 2013. Disponível em:<
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf>. Acesso em: 01 ago 2020.

A CONSCIÊNCIA DOS SONS DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE REALFABETIZAÇÃO POR MEIO DA BNCC

Jhonnatas dos Santos Sousa

INTRODUÇÃO

São muitos os fatores que nos levam a refletir sobre o papel do professor de Língua Portuguesa em sala de aula. Quais desafios encontrarão? Como resolver os problemas diários? Como ensinar? E outros questionamentos que nos deparamos frente à realidade escolar. Muitos desses desafios podem ser trabalhados ou sanados se forem diagnosticados e corrigidos durante a formação do discente de licenciatura. Para o aperfeiçoamento dos futuros professores de português, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) implementou no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o programa Residência Pedagógica (RP) no ano de 2018, tendo a professora doutora Antônia Dalva França Carvalho como coordenadora institucional.

De acordo com Soares (2019), o Subprojeto Letras/Português da RP tem como objetivo principal a formação do profissional de Letras por meio de projetos e ações que contemplem a teoria, a reflexão e a prática do saber/fazer docente. O programa propõe um período de regência de classe (Ensino Fundamental e Ensino Médio) com um total de 100h/a. Foi durante esse período de regência que pude fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que durante esse processo houve um excelente acompanhamento dos responsáveis pela escola-campo, incluindo a professora preceptora da turma de atuação.

O resultado dessa avaliação revelou que ao menos 2 alunos da classe não estavam aptos para acompanhar os conteúdos propostos ao nível do 5º ano do Ensino Fundamental, pois não haviam sido bem alfabetizados, apresentando dificuldades de leitura, comunicação oral,

escrita e linguística. Eles possuíam conhecimentos básicos que precisavam ser aperfeiçoados individualmente sem prejuízo aos outros alunos da turma. Esse desafio deveria ser solucionado a fim de evitar futuras repetências, a evasão escolar e ainda contribuir para um melhor resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Após uma reflexão dialogada com a teoria, sobre o caso, mostrou-se necessário buscar medidas para a implementação de uma metodologia de ensino que pudesse aproveitar o conhecimento já adquirido pelos alunos. Assim, procurou-se utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ferramenta basilar na elaboração de materiais pedagógicos. Sendo ela um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica aplicado apenas à educação escolar (BRASIL, 2017, p. 7).

Para o planejamento das aulas foi utilizada a ferramenta online “BNCC na Prática”, disponibilizada pela Somos Educação (www.bncnpratica.com.br). Que auxilia o professor no planejamento de seu plano de aula de acordo com as normas vigentes.

A Revista Educar Transforma (2019) aponta a aplicação da BNCC aos conceitos de desenvolvimento de competências como um fundamento pedagógico focado no ‘saber’ e no ‘saber fazer’ dos estudantes. Nesse sentido, através de experiências vivenciadas com os alunos, pretendeu-se desenvolver unicamente a habilidade de consciência dos sons da linguagem no processo de realfabetização, sendo o ouvir e a consciência dos sons da fala algumas das habilidades dos componentes fundamentais na alfabetização.

ETAPAS DO PROCESSO DE REALFABETIZAÇÃO

Freire (1996) já nos alertava que o processo de ensinar exige que saibamos escutar nossos alunos. Ele nos mostra que isso deve ocorrer de forma horizontal, afinal de contas essa é, sem dúvida, uma das primeiras habilidades que desenvolvemos antes mesmo de falar.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* (FREIRE, 1996, p. 127).

É preciso aprender a ouvir o mundo, ouvir as pessoas, compreender suas palavras para discernir suas ideias e construir um pensamento crítico. De acordo com Soares (2003) a alfabetização seria o processo de aquisição do código escrito, assim como, da habilidade de escreve-lo e também de sua leitura. E ainda afirma que a alfabetização seria a compreensão e a expressão de significados através do código escrito. Segundo Sebra e Dias (2011) as crianças com dificuldades na alfabetização possuem obstáculos na discriminação, segmentação e manipulação dos sons da fala. Entretanto, afirmam ainda que esses obstáculos podem ser diminuídos através de atividades introdutórias relacionadas a consciência fonológica. Com esse propósito, me propus a tentar realfabetizar os alunos a partir do ‘ouvir’. Entendo a alfabetização, assim como Freire (1996), como um procedimento inacabado, o que torna a sua inconclusão parte da experiência do aprendizado. Por isso o uso do termo realfabetização, tendo em vista que os alunos ainda precisavam desenvolver suas habilidades linguísticas e reiniciar o processo de alfabetização.

O texto “A trajetória Contínua da Alfabetização”, publicado na Revista Educar Transforma (2019), apresenta as ideias de Renata Rossi – mestra em Educação, Linguagem e Psicologia pela USP – de que a alfabetização é mais intensa nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, embora possa começar antes e continuar após esse período, de maneira contínua.

Para o desenvolvimento das atividades, foram escolhidos os dois alunos que demonstraram maior dificuldade: um do sexo masculino e uma do sexo feminino. Ambos recebiam acompanhamento individualizado semanalmente durante o período de regência.

As aulas seguiram a sequência determinada a seguir. Elas iniciavam-se com a distinção dos sons; em seguida, se despertava a consciência das palavras e, depois, a consciência silábica. Posteriormente, apresentava-se a consciência de aliterações e rimas. Como a recepção foi positiva finalizou-se a experiência com o ensino do isolamento dos sons e sua segmentação.

1. Distinção de sons e a consciência de palavras:

Para que os alunos pudessem interagir com maior fluidez, iniciamos as atividades de forma simples com as distinções sonoras através de brincadeiras com os olhos vendados. O objetivo foi reconhecer o timbre e identificar o lugar de origem desses sons além de desenvolver suas habilidades cognitivas. Essa atividade também despertou neles a compreensão do princípio alfabético (grafemas) e as unidades de som (fonemas). Baseou-se nos seguintes objetivos da BNCC: (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas; (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

A consciência de palavras deve ser desenvolvida para que os alunos possam saber que uma frase pode ser segmentada em partes menores: as palavras. Assim poderão identificar o início e o fim de uma frase. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida inicialmente uma estratégia simples de contagem de palavras através do som das palmas em pequenas frases, sendo que o som de cada palma corresponderia a uma palavra oralizada. Em seguida, foram utilizadas frases maiores. No primeiro momento, oralmente e, posteriormente, com a ajuda de uma ficha contendo a frase escrita. Não foram encontradas dificuldades durante a aplicação. Ao invés disso, notou-se uma empolgação dos alunos pelas próximas aulas. Essa etapa foi importante para que, posteriormente, se trabalhasse as divisões silábicas com mais facilidade. Baseou-se no seguinte objetivo da BNCC: (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

2. Consciência silábica:

De acordo com Sebra e Dias (2011), é importante ficar atento ao modo como se apresenta a unidade ao aluno durante o processo de alfabetização, devendo observar o que se aplicará dentro a parte ou o todo. As autoras afirmam que há o método analítico e o método sintético. Sendo eles

Nos métodos sintéticos, são usados procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo). Ou seja, as unidades ensinadas são menores que as unidades de significado da língua em questão. Logo, podem ser apresentadas inicialmente as letras, os sons das letras ou as sílabas. Tal apresentação pode ocorrer conforme uma ordem específica ou sem uma sequência previamente determinada. Após a introdução das unidades mínimas, ensina-se a sua síntese em unidades maiores, formando sílabas, palavras, frases e, finalmente, textos. Nos métodos analíticos, ao contrário, as unidades apresentadas inicialmente são unidades de significado, sejam elas palavras, frases ou textos. Assim, os métodos analíticos partem de unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores (do todo para a parte). (SEBRA; DIAS, p. 307)

Após segmentarem bem as frases em palavras, seguiu-se para a divisão silábica utilizando o método analítico descrito por Sebra e Dias (2011), partindo do todo para a parte. Esse passo demandou mais tempo e esforço, tanto na aplicação quanto na compreensão dos alunos. Buscou-se aproveitar palavras internalizadas já conhecidas e aplicadas com frequência, por ambos, em seu dia a dia. De início, foram utilizadas palavras com apenas duas sílabas e, à medida que os estudantes iam compreendendo e conseguindo diferenciar os sons, seguíamos para palavras com maior número silábico. Os estudantes apresentaram dificuldades com palavras de número silábico elevado. Entretanto, persistiram com as atividades e conseguiram, após várias aulas, compreender os sons de sílabas mais complexas com “lh”, “ch”, “rr”, “ss” e “ão”.

Para a elaboração das aulas, baseou-se nos seguintes objetivos da BNCC: (EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas; (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais; (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

3. Consciência de aliterações e rimas:

Essa etapa veio com o objetivo de apresentar às crianças, através do que chamamos de aliteração, as palavras que possuem sons consonantais iniciais semelhantes. Faz-se necessário salientar que a intenção da aula foi fazer com que os alunos pudessem identificar essas semelhanças entre os sons, e não necessariamente conhecer ou decorar o termo “aliteração”. A apresentação das palavras foi feita oralmente, iniciando-se com apenas duas palavras e aumentando-se a dificuldade progressivamente. Utilizou-se como recurso, pequenos ditados populares e trava-línguas que os estudantes já conheciam ou que eram de fácil aprendizado. As aulas ajudaram os alunos a identificar a repetição de sons consonantais e a fazer um melhor isolamento dos sons. Para a elaboração das aulas baseou-se no seguinte objetivo da BNCC: (EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

A fim de explorar a consciência fonológica, empregou-se ainda as rimas que, diferente da aliteração, foram trabalhadas apenas com os sons finais das palavras. A intenção continuou sendo de desenvolver a capacidade de identificação dos sons e suas semelhanças através de pequenos versos. O propósito era trabalhar canções, brincadeiras e poemas, entretanto, não foi possível aplicar esses recursos devido ao cronograma do programa RP e a outras demandas da escola. Acredito que a ausência dessas experiências não trouxe prejuízos ao desenvolvimento das atividades e ao alcance dos objetivos propostos.

4. Isolamento e síntese de sons:

A etapa do isolamento dos sons possuiu alguns desafios, sendo a mudança no cronograma o maior deles, pois foi necessário um aumento

no número de dias para um melhor aprendizado. Portanto, as aulas tiveram que ser dinamizadas e reorganizadas.

Sebra e Dias (2011) apontam quais são as unidades mínimas de análise em relação a fala e escrita. São elas: “... métodos global (unidade mínima é a palavra), silábico (unidade mínima é a sílaba) e fônico ou fonético (unidade mínima é o fonema)” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307). Sendo assim, foi apresentado aos estudantes que as palavras são construídas por meio dos fonemas. Os alunos já conheciam as letras do alfabeto, facilitando o ensino dos sons das mesmas. Além disso, se atentou ao fato de que é necessário não confundir os nomes com os sons das letras.

Aplicaram-se palavras com duas vogais e duas consoantes por serem mais fáceis, como: casa, pato, sapo, gato e lata. Inicialmente, houve certo receio em fazer as pronúncias, mas, após a demonstração de vários exemplos, as crianças começaram a se arriscar na pronúncia dos sons. Essa foi uma fase importante do processo, pois, sem ela, fica difícil o ensino e a prática da substituição dos sons com a finalidade de criar novas palavras.

Com o auxílio de fichas pedagógicas impressas, foram apresentadas variadas letras isoladas que possibilitariam a criação de palavras. Dessa forma, o exercício proposto em classe era que os alunos pudessem ouvir a palavra pronunciada e encontrar em suas fichas as letras que corresponderiam aos sons necessários para a construção do vocábulo. Essa atividade auxiliou os estudantes a fazerem uma melhor soletração e, conseqüentemente, aprimorar o processo de leitura. Para a elaboração das aulas baseou-se no seguinte objetivo da BNCC: (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.

RESULTADOS

A execução dos objetivos desenvolvidos e aconselhados pela BNCC nem sempre vai de encontro com a realidade escolar, dificultando a aplicação dessas normas. Entretanto, elas servem como um meio de

nortear e auxiliar o professor na elaboração de seu planejamento escolar baseado nos requisitos essenciais para a evolução escolar dos estudantes.

Uma das maiores dificuldades encontradas durante a prática das atividades foi, sem dúvida, cumprir as etapas no cronograma estipulado. Tendo em vista que não seria adequado que os alunos ficassem por um longo período fora do convívio de sala de aula e, pelo mesmo motivo, deixassem de acompanhar os novos conteúdos apresentados pela professora titular. Outro ponto de dificuldade foi associar as necessidades dos alunos, da escola e da universidade por meio do programa RP, todos com objetivos e prazos que nem sempre se ligavam.

A experiência com o ensino focado nas competências dos sons proporcionou resultados positivos no aprimoramento das habilidades essenciais para o desenvolvimento da leitura dos alunos. Ela foi parte do processo de reforço na alfabetização deles, que já conseguiam fazer as separações silábicas e possuíam uma melhor compreensão da Língua Portuguesa. Entretanto, é importante ressaltar que esse processo pode ser encarado como finalizado ao que se propôs, embora ainda seja necessário aprimorar e relacionar a experiência com as atividades desenvolvidas em sala de aula durante o ano letivo com a professora preceptora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo a Residência Pedagógica como uma oportunidade para desenvolver habilidades e competências de ensino na formação de professores, um processo de imersão na realidade educacional piauiense. Soares (2019) afirma que existe um distanciamento entre o cotidiano escolar e as universidades criando, dessa forma, um abismo entre a teoria e a prática de ensino.

A vivência da RP foi capaz de aperfeiçoar e potencializar conceitos e teorias que até então eram abstratas, proporcionando assim um ambiente propício de prática pedagógica. Foi por meio desse ambiente e com a assistência da professora preceptora e da docente orientadora que pude repensar a prática docente como sendo uma oportunidade para agir em favor de uma educação de qualidade. Pensando em qualidade de

ensino, me propus a auxiliar alunos com dificuldade de letramento. A experiência foi enriquecedora pois abriu oportunidades de empregar concepções que trouxessem vantagens no aperfeiçoamento educacional dos estudantes e no meu desenvolvimento profissional como professor de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

REVISTA EDUCAR TRANSFORMA. **A trajetória contínua da alfabetização**. 5 ed. ano 5. Jun., 2019.

REVISTA EDUCAR TRANSFORMA. **BNCC: Uma jornada da teoria à prática**. 5 ed. ano 5. Jun., 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Maria Vilani. **Entre práticas e teorias: subprojeto letras/português sob o olhar dos residentes do Programa de Residência Pedagógica da UFPI**. *Educação Pública*, v. 19, n° 29, 12 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/29/entre-praticas-e-teorias-subprojeto-letrasportugues-sob-o-olhar-dos-residentes-do-programa-de-residencia-pedagogica-da-ufpi>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**. v. 28, ed. 87, p. 306-320, 2011.

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Érica Sousa Torres
Joseane dos Santos Sousa
Renara Oliveira Pierote

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é marcado pela obrigatoriedade do ingresso de crianças a partir de quatro anos no ambiente de ensino. Porém, ainda que seja um direito assegurado por lei, não há garantias de que as crianças permaneçam no ambiente escolar até o final da educação básica, uma vez que são os pais e os programas de incentivo os principais responsáveis por manter os alunos nas instituições até os dezessete anos. Por sua vez, a escola é uma instituição com base em objetivos explícitos, voltados para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, físicas e sociais para que esses indivíduos se tornem cidadãos proativos.

O mercado educacional é um plano bastante arriscado por trabalhar diretamente com indivíduos singulares. As taxas de rendimento escolar, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que em 2018 a reprovação foi de 9,5% nos anos finais do Ensino Fundamental; as suposições acerca do baixo rendimento na aprendizagem estão ligadas a fatores emocionais, como o *bullying* e a baixa autoestima, além da falta de organização e autonomia dos alunos — dentro da sala de aula muitos estudantes têm dificuldade em reter informações com a mesma rapidez e ritmo que o restante da classe, enquanto do outro lado há a interferência de pais superprotetores, que acostumam seus filhos à sua presença constante e causam a dependência na hora dos estudos.

A dificuldade na retenção de informações é o primeiro passo para os grandes problemas envolvendo produção e interpretação textual, sendo a leitura um dos grandes obstáculos para os alunos do Ensino

Fundamental — e também o ponto decisivo para o seu gosto pelos estudos. Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998), destaca-se a seguinte passagem sobre o processo de leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem e etc. não trata de extrair informações decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégia, de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69).

Então, espera-se uma maior facilidade na inferência de textos do aluno que domina a leitura, assim como a melhoria nas habilidades comunicativas. Porém, quando o estudante dos anos finais do Ensino Fundamental ainda não ultrapassou essa barreira, o que se encontra é uma pessoa com dificuldades em todas as disciplinas.

A partir dessas informações iniciais, podemos abordar como a influência da oralidade em produções textuais entra em pauta. Desde o Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, observa-se a constante predileção pela metodologia de estudos de textos de modalidade escrita à oral — compreendemos leigamente que o ensino da oralidade para o ensino básico está apenas na aprendizagem da Língua Materna, concepção até mesmo encontrada dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A oralidade é de grande contribuição para a formação cultural dos estudantes devido à preservação de tradição e de outras várias possibilidades de estudos. Marcuschi (2005) sustenta a concepção de que a oralidade e a escrita são duas práticas de usos da língua e devem ser consideradas uma manifestação textual, além de serem normatizadas. Desse modo, seria impossível situar a oralidade e a escrita em planos linguísticos diversos, pois ambas fazem parte do mesmo sistema linguístico.

Para a oralidade ser abordada dentro da sala de aula, é necessário antes ter clareza do gênero oral a ser ensinado, principalmente em suas características constitutivas e nos aspectos inerentes no ensino de Língua Portuguesa. Logo, a normatização do ensino e aprendizagem de textos orais deve começar do Ensino Superior, para que as unidades de Ensino Básico possam receber uma reformulação nas metodologias aplicadas em sala de aula.

Leal, Brandão e Lima (2012, p. 15) dissertam sobre a oralidade como foco de ensino ao refletir que “não somente os textos escritos são construídos com base nos conhecimentos ativados pela adoção de um gênero. Os textos orais também o são”, ou seja, é preciso o mesmo cuidado tanto com os textos orais quanto com os textos escritos; além disso, abordar estudos centrados na tradição oral, oralização do texto escrito, produção e compreensão dos textos orais, seria um começo para propostas curriculares acerca do tema.

A redação exigida nos últimos anos desde a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na modalidade dissertativa-argumentativa, tem sido um dos requisitos prioritários no ensino da Língua Portuguesa pelo fato de haver uma determinada forma para a sua produção — é na redação dissertativa-argumentativa que os alunos do Ensino Médio põem em prática algumas das habilidades adquiridas no Ensino Fundamental, por isso é comum classes de 6º/7º ano produzirem protótipos de redação. Sobre isso, Gomes (2008, p. 89) argumenta:

Acredito que uma boa prática pedagógica, no que se refere ao ensino de redação, seja necessária a adoção de metodologias que visem à pedagogia da variação linguística com vistas à análise do erro não como uma deficiência cultural ou déficit linguístico, mas às conjecturas e percursos epistemológicos que justifiquem as escolhas dos alunos. Nesse ínterim, a adoção de uma pedagogia da reescritura e de uma pedagogia culturalmente sensível que entenda a necessidade de posicionar as práticas escolares no contexto das práticas sociais é um bom caminho para se achar respostas para questionamentos a respeito da escrita oralizada (ainda não estigmatizada pela escola) estar presente nas dissertações.

REFERENCIAL TEÓRICO

Objetivando analisar a influência da oralidade na escrita das redações de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública piauiense, utilizamos como embasamento teórico os postulados dos PCN acerca dos textos escritos e orais para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, levando em consideração a vivência de profissionais de Língua Portuguesa e a infraestrutura da unidade escolar utilizada na pesquisa. Além disso, encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no quesito da relação entre a fala e a escrita, a seguinte postulação que dialoga com as metodologias pretendidas em sala de aula:

Estabelecer relação entre a fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea, etc.), as semelhanças e as diferenças entre os modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. (BRASIL, 2017, p. 76).

O postulado acima reflete o esperado da escola quanto ao preparo do educando para falar em público, principalmente em situações não espontâneas, como é o caso do seminário, que exige o planejamento prévio das ideias a serem enunciadas oralmente em uma comunicação artificial. O questionamento desta pesquisa está centrado justamente nas dinâmicas orais dentro da sala de aula, principalmente no modo que esses estudantes transferem a fala para dentro do texto escrito. Assim, serve como corpus de análise os pontos considerados como erros ortográficos pelos professores, e principalmente o porquê de esses “erros” persistirem.

Segundo Marcuschi (2005, p. 15), a oralidade vem a ser:

Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social

que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais.

Sendo assim, quando os educadores trabalham a língua em sala de aula, compreendemos que ali é a língua escrita a ser analisa, mas é a língua oral a mais usada no cotidiano, por isso as turmas de sétimo ano, compostas por adolescentes de 12-14 anos, já sabem falar com propriedade e eficiência sua Língua Materna, sendo exatamente por causa dessa atividade comunicativa que a oralidade influencia no modo que escrevem. Por outro lado, seria muito mais saudável observarmos este fenômeno com maior ocorrência nos anos iniciais da alfabetização, porém, nessa turma de sétimo ano em específico, encontramos algumas ocorrências relevantes.

As hipóteses acerca da presença da oralidade nas produções escritas desses jovens revelam a estrutura escolar e o trato acadêmico oferecido a eles, a maioria pertencente a um grande grupo marginalizado, constituído por famílias desestruturadas e pautado por um escasso incentivo ao estudo dentro do núcleo familiar. O presente estudo visa considerar os aspectos externos desses estudantes, desde com quem eles se associam fora do ambiente escolar até o modo como os educadores apresentam a gramática dentro da sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos levantamentos realizados a partir de textos narrativos produzidos pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, foi possível constatar marcas de oralidade na escrita. Ou seja, os alunos transcreveram palavras utilizadas por eles no falar cotidiano para a escrita do texto solicitado. Compreendem-se assim, por marcas da oralidade, os elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado. Funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-

informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto (URBANO, 1999).

Nos textos analisados, nota-se o termo “aí” como um dos principais marcadores utilizados por parte dos pesquisados. Geralmente empregado para dar continuidade à história, repete-se em quase todos os parágrafos, o que aproxima o leitor do texto. Muitos pensam que a expressão “aí” deve ser evitada nas produções textuais, mas quando utilizada corretamente não interfere no desempenho de um bom texto. Além de ser uma expressão usada na maioria das vezes como advérbio, possibilitando vários significados, também pode ser empregada como interjeição.

A palavra “de repente”, também bastante utilizada nos textos, é outra marca de oralidade em evidência, sendo encontrada em algumas narrativas da seguinte forma: dirrepente/ derrepente. Na fala, ao ser pronunciada, a palavra é proferida junta, o que induz o aluno a escrevê-la como diz.

O mesmo acontece com a palavra “de novo”, escrita como é pronunciada pelo falante, “dinovo”, com a vogal “i” e sem separação. Em outro texto, a palavra aparece com a escrita adequada. Porém, novamente sem separação. Nota-se que os marcadores discursivos são os principais desvios cometidos pelos alunos, como as palavras: estar/ tá, para/pra, o mau uso do mas/mais (porém, entretanto/geralmente opondo-se a menos).

O uso de gírias também é considerado marca de oralidade, sendo em dois textos possível ver o uso das palavras “miga” e “kkk”, uma diminuição das palavras “amiga” e um termo que exprime risadas, gírias comuns utilizadas pelos jovens também na internet.

Como já citado anteriormente, outra marca bastante evidente é o uso da linguagem informal. Ou seja, aquela utilizada no cotidiano entre os amigos e familiares sem o uso de muitas regras prescritivas. É possível em duas narrativas encontrar as palavras “onti/ontem” e “num dia”/”em um dia”, marcas de uma linguagem coloquial. Para Silveira (1997, APUD LÚZIO E RODRIGUES, 2004, p.19), o “fenômeno” se dá nas séries

iniciais porque, “ao entrar na escola, a escrita da criança reproduz a sua fala, sendo essa uma das únicas referências em que se pode apoiar”. Vale ressaltar, no entanto, que o desenvolvimento da língua oral não é acompanhado pelo sistema de escrita, fator recorrente nos textos dos alunos, pois muitos deles confundem as letras e os sons da fala.

Entretanto, os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental ainda comparam a fala e a escrita ortográfica, utilizando a fala como referência. Nos textos analisados, observamos também desvios de pontuação, como o uso da vírgula, ligados a questões sintáticas, referentes à organização das frases dentro das narrativas.

Portanto, com base no *corpus* analisados, é possível constatar que os alunos do sétimo ano apresentam marcas de oralidade comuns do cotidiano (cf. Capítulo 10). Ao falarem com os amigos ou familiares, utilizam a linguagem informal, constituída por marcas da oralidade, sejam abreviações, erros de concordância, gírias ou expressões menos prestigiadas. Assim, quando produzem um texto que exige o uso da escrita formal, essas marcas de oralidade aparecem. Logo, cabe ao aluno e ao educador se atentarem à escrita de algumas expressões e palavras de forma que se adequem ao gênero textual utilizado, sempre levando em consideração as instruções pedagógicas referentes à oralidade e à escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos textos elaborados por crianças do sétimo ano confirmam nossas hipóteses, fundamentadas pelo autor Marcuschi (2005) e apresentadas no referencial teórico, de que crianças tendem a escrever como falam. Os dados analisados apontam a presença da oralidade na escrita dos alunos, evidenciada pela ocorrência de marcas orais, uma vez que os alunos, ao escreverem os textos narrativos, optaram por utilizar elementos próprios da fala.

Percebe-se, pelo modo como os textos são escritos, existir uma forte influência da linguagem informal, com gírias e expressões utilizadas em mensagens escritas de rede sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, etc. Assim, cabe ao professor apresentar aos alunos textos

pertencentes a diferentes gêneros, que utilizem tanto a linguagem formal quanto a coloquial, além de exemplos de textos com a oralidade, para que possam analisar e compreender o uso de cada uma.

Para finalizar, verifica-se que nesse contexto os alunos escrevem como falam e, segundo Marcuschi (2005), é uma prática normal, pois ocorre no processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, é de extrema importância que professores não vejam a presença da oralidade como um erro grave da Língua Portuguesa formal, uma vez que estudiosos comprovam sua normalidade durante esse processo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 19 out. 2019.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998 pp 69-70.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 19 out. 2019.
- GOMES, A. M. **A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2008.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F; GOIS, S. (orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVEIRA, E.S. **O aluno entende o que se diz na escola?**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- URBANO, H. **Variedades de planejamento no texto falado e no escrito**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- LÚZIO, E. R. C.; RODRIGUES, M. L. **Marcas da oralidade em textos escritos**. Universidade Estadual de Campinas: 2004

O ALUNO COMO SUJEITO NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Ana Karolina de Melo Pessoa Oliveira
Jaqueline Salviano de Sousa

INTRODUÇÃO

Ler e escrever vêm sendo temas norteadores de diversas discussões entre profissionais de práticas docentes. Com a modernidade e as produções textuais em massa, os alunos têm contato com uma variedade de conteúdos e formas de leitura inovadoras, o que antes era estrito ao verbal, cada vez mais os estudos teóricos começam a entender a importância inerente de leituras e produções diversificadas.

As produções textuais cercam a vida dos alunos durante todo período de escolarização. É no terceiro ano do Ensino Médio que todas as produções são gradualmente moldadas para alcançar a aprovação desejada no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e em vestibulares. Embora seja um período tão importante, em que vários conteúdos interdisciplinares precisam ser aprendidos de maneira sistemática, os educandos ainda se deparam com a difícil missão de realizar tais produções e conseguir mostrar aspectos individuais dentro da escrita.

No primeiro semestre de 2019, ao participar do projeto Residência Pedagógica, tivemos a experiência de conviver com alunos que estavam enfrentando essas dificuldades, em que buscavam encontrar uma forma de se expressar dentro de um texto com tantas regras e até “formas” a serem seguidas rigorosamente. Tal projeto foi realizado com as turmas do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública, localizada na zona sudeste de Teresina-PI, visando focar na experiência que foi participar do projeto Residência Pedagógica e as observações que cercam a vivência com alunos que estavam no último ano do Ensino Médio.

Do mesmo modo que, por se tratar de um texto dissertativo argumentativo, os discentes precisam se posicionar diante do tema proposto, assim questões que indiquem suas ideologias acabam se

destacando na produção textual, bem como as indicações de leituras que circulam o universo deles, a exemplo filmes, livros, músicas, entre outros.

Assim, graças à experiência no programa Residência Pedagógica indagações surgiram para postular esta pesquisa, tais como o questionamento sobre como o aluno, sujeito imerso em questões sociais, consegue se expressar nas produções textuais do último ano do Ensino Médio, da mesma forma que como suas ideologias e experiências pessoais estão presentes no texto sem a fuga do tema.

Ao centralizar a visão para a disciplina trabalhada, redação, onde os alunos precisavam semanalmente produzir redações e participarem do processo de reescrita e re-reescrita, é necessário compreender como os alunos se apropriariam desses conteúdos explanados e ainda conseguiriam refletir sobre o meio em que viviam, apontando os traços que os tornam individuais. A pesquisa coletou as produções realizadas em uma das atividades, observando os recursos que apontavam essa percepção de mundo ímpar.

O relato de experiência, então, foi postulado com as reflexões que a vivência no programa Residência Pedagógica pode promover, de modo que o embasamento seja realizado segundo um referencial que concorde com a visão de que o aluno é um sujeito e suas leituras de mundo são espelhadas em suas produções textuais, mesmo que estas precisem seguir uma série de regras, em destaque o texto dissertativo argumentativo.

Logo, a princípio, iremos realizar uma discussão sobre como acontece a leitura no meio contemporâneo, entendendo como a leitura, não só de textos verbais, mas do mundo, é essencial para que o aluno possa se expressar nas suas produções, portanto, em seguida é disposto um espaço para pensar com bases teóricas como ocorre a produção textual do sujeito.

LER E SE EXPRESSAR NA CONTEMPORANEIDADE

A comunicação é uma característica inata do ser humano, ele sempre está construindo discursos, se comunicando, realizando leituras, até mesmo no silêncio há comunicação. E, observando essa realidade de

produção de sentido, percebe-se a necessidade de cada vez mais os docentes se preocuparem com questões voltadas ao aluno como um sujeito imerso em um contexto comunicativo.

A leitura e a produção textual começam a ser preocupações presentes nas discussões do corpo docente, a exemplo congressos, palestras e debates, em que professores expõem suas dificuldades na prática em sala de aula. Aparentemente, o discurso comum é que no Brasil não só lê pouco, mas produz pouco, contrapondo a ideia das produções diárias que os alunos estão envolvidos, sejam por música, imagens, filmes, mensagens etc.

Freire (1921, p. 12) defende que as relações que o indivíduo faz dentro de um texto, estão conectadas ao seu contexto, logo o ato de ler surge da experiência existencial do aluno, sendo *a priori* a leitura do mundo e só depois a da palavra. Freire explicita em sua obra, *A importância do ato de ler*, que é por meio do conjunto de experiências vividas, desde a infância, que há a leitura de fato, ou seja, o modo que o discente percebe as cores, os sons, as formas, tudo faz parte da leitura da “*palavramundo*”. O autor continua sua argumentação explicando que “antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (FREIRE, 1921, p. 80). A escola não pede apenas que os educandos dominem a leitura em suas multiplicidades, mas que estes sejam capazes de produzir, de expressarem-se, logo de se comunicarem por meio de textos.

Desse modo, destaca-se o aluno, que além de lidar com a interpretação dos múltiplos textos, ainda precisa realizar práticas de produções onde ele possa se expressar. Segundo Spink, Figueiredo e Brasilino (2011, p. 1) “as experiências de quem somos são constituídas por meio de nossas vivências em sociedade”, entretantes, Santaella (1984) concorda com esse posicionamento, afirmando que o ser humano sempre construiu modos para se expressar, pois a própria cultura só pode funcionar de maneira social porque é um fenômeno comunicativo.

A identidade do aluno está diretamente ligada com a forma que ele se relaciona com o mundo, como são suas bagagens, suas relações e influências culturais. O modo que o aluno lê um texto diz muito sobre

como enxerga o mundo a sua volta, pois o sujeito é visto “como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que ela seja ‘captada’ pelo interlocutor” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 9).

Nesta perspectiva teórica, o leitor, então, é visto como um sujeito ativo para a construção de sentidos do texto, observando que a construção acontece como um diálogo interativo entre texto-sujeito, atendo-se a época, meio social, cultura, crenças, ideologias, entre outros. Koch e Elias (2017) defendem que o sujeito está diretamente ligado a uma série de relações sociais quando este atua como construtor de sentidos.

É compreensível, portanto, que as leituras práticas, em especial as que são promovidas em sala de aula, não se preocupam e até ignoram questões que levem em consideração o sujeito de forma ativo. A forma que o leitor se envolve com o texto, como ele estabelece paralelos com sua bagagem pessoal, é negada de maneira constante na escola. Martins (2006) defende que não há leitura certa ou errada, já que as reflexões promovidas dependem da memória e as circunstâncias no ato de ler por parte do leitor ativo.

No ato da leitura, portanto, “eles acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior” (MARTINS, 2006, p. 82), já que os seres humanos são pensantes e sempre estão realizando conexões com as vivências aprendidas. Destarte, o ato de expressarem-se também é realizado sob as experiências que os cercam. A produção textual, seguindo a argumentação até aqui proposta, tem em suas entrelinhas aspectos que falam sobre o sujeito que a produziu, bem como o meio em que ele está envolvido, sua cultura etc. Dessa forma, o momento de leitura e produção textual deve ser caracterizado por uma etapa de reflexão do meio, entendendo as múltiplas leituras dispostas em uma turma. A língua é o sistema utilizado para estruturar o texto deste indivíduo, pois

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico - do pensamento (representação mental) do escritor. A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os

conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 33).

Entendendo a ideia defendida pelas autoras, pode-se considerar que o processo da escrita foca na interação entre o escritor-texto e até mesmo escritor-leitor, pensando na função do texto, que entre tantos aspectos, também diz respeito a quem irá ler a produção textual. Koch e Elias (2017, p. 34), estruturam esse processo em “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.

O ALUNO ENQUANTO SUJEITO-AUTOR NO PROCESSO DE ESCRITA

Tendo em vista que a etapa da elaboração de um texto ainda é a mais complexa no ambiente escolar, são notórias as dificuldades apresentadas pelos alunos, em que não são direcionadas apenas aos aspectos gramaticais, mas, também, voltadas para o viés conteudista, da coerência da proposta abordada. Cabe frisar que as produções textuais do tipo dissertativo argumentativo são colocadas em prática, com maior recorrência, no terceiro ano do ensino médio, visto que é a tipologia exigida na redação do ENEM. Diante disso, é possível perceber que as instituições escolares priorizam este processo de escrita, majoritariamente, no último ano da educação básica.

Partindo desse pressuposto, observa-se que “a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer” (ANTUNES, 2003, p. 61). Dessa forma, implica dizer que o docente de português deve considerar a autoria na escrita de seus alunos, buscando, nessa prática, a oportunidade de oferecer uma participação ativa desses discentes, ao invés de ficarem restritos às atividades de leitura.

Nesse sentido, o aluno, no processo de escrita, tende a considerar a sua bagagem cognitiva, o seu conhecimento de mundo, a fim de obter uma argumentação consistente. Verifica-se, assim, a singularidade de cada

redação, uma vez que os discentes são inseridos em contextos distintos, apresentando, nas produções, o viés ideológico pessoal, a partir de sua formação discursiva. Essa ideologia é o que o torna sujeito do seu dizer, em que a ideologia está materializada na discursivização das produções textuais.

Orlandi (2015, p. 44) explica essa questão do sujeito a partir da noção de que a “evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia”. Desse modo, o indivíduo ao se inserir em uma sociedade, que adota uma determinada cultura, é atravessado pela ideologia e pelo simbólico, e que enquanto esse indivíduo não for interpelado em sujeito ele não se situa na esfera discursiva.

À vista disso, é importante pontuar a relação entre sujeito e autor, em que

o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc. (ORLANDI, 2015, p. 74)

Com isso, percebe-se que o sujeito ao assumir o papel de autor, isto é, o processo de autoria, leva em conta o aspecto social, histórico e cultural, uma vez que está inserido em determinada conjuntura sócio-histórica. Além disso, ressalta-se também a questão do dizer, sendo o autor responsável pelo que é dito e como é dito, remetendo isso a sua identidade. Cabe destacar que essa relação entre sujeito e autor remete à noção de que o sujeito está para o discurso, bem como o autor está para o texto, conforme Orlandi (2015).

PRODUÇÃO TEXTUAL: ALUNO COMO FOCO

Seguindo a perspectiva teórica de que o aluno é um sujeito que está inserido em um contexto *sociocomunicativo*, a vivência com o ambiente de sala de aula promoveu a reflexão sobre como os alunos podem apontar esses traços individuais dentro das produções que estavam realizando.

Como foi explicado nos tópicos anteriores, o sujeito realiza leituras com base, também, em sua bagagem social, suas experiências e ideologias. Neste tópico, por sua vez, iremos compreender de maneira mais enfática como esse processo individual ocorre na produção escrita. *A priori*, é preciso entender que

a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 34).

Com base na leitura de (KOCH e ELIAS, 2017), a produção só é possível quando há ativação de conhecimentos necessários do sujeito para realizar analogias, inferências, na produção discursiva. O sujeito, também, realiza mentalmente as estratégias necessárias para expor seu ponto de vista, de forma clara, mentalizando que a banca que irá o avaliar precisa entender seu ponto defendido.

A escrita, portanto, não se completa com um movimento apenas, mas é um processo, exigindo do autor várias leituras, estruturação de ideias, organização de argumentos, clareza em seu ponto de vista, ou seja, um processo que exige mais de uma escrita, sendo a reescrita fundamental para a produção textual, logo

a escrita e reescrita do texto no ensino médio exige um escritor criativo em relação ao uso da língua, que não só deverá expor suas ideias, mas, antes de tudo, construir a defesa de um pensamento em relação a elas; este escritor só existirá, se for um leitor capaz de, com base em leituras realizadas e mesmo em leituras do próprio texto, construir sentidos, e, assim, produzir um texto final com originalidade e criticidade. (MARQUESI, 2011, p. 136-137).

Marquesi (2011) defende que é no ato da *reescritura* que o aluno consegue identificar a problemática do seu texto, ele é capaz de reanalisar sua produção, revendo as estratégias escolhidas e reformulando a organização sistemática do conteúdo. O aluno do terceiro ano do ensino

médio, segundo Marquesi (2011), produz suas dissertações sempre com esse link pensando em como o leitor irá receber seu texto, no caso a banca avaliadora, suas interações pessoais, focando sempre na ponte entre texto (a exemplo o tema solicitado) e contexto (relações de inferência entre o tema e as vivências).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entendemos que no que diz respeito à atividade da produção textual, tal produção é iniciada antes do movimento da escrita, ela se dá, a princípio, no ato de ler, como defende Freire (1921). A leitura da *palavramundo* antecede todo esse processo, sendo esta de fundamental importância para o aluno do ensino médio.

Nessa perspectiva, cabe notar a experiência que tivemos na Residência Pedagógica, em que aponta que o início de qualquer atividade escrita precisa ocorrer na leitura dessa *palavramundo*, a exemplo comentar os textos motivadores com os alunos, guiando as leituras diversas e criando paralelos com o texto e o contexto. Assim, com a compreensão mais abrangente do tema, o aluno pode seguir para a produção textual que é defendida por Koch e Elias (2017), entendendo a importância do foco não só em quem vai ler e avaliar o texto, mas na interação social.

É com o processo de reescrita, como aponta Marquesi (2011), que o sujeito vai reestruturar e reformular suas ideias, organizando seu texto de modo que a argumentação esteja clara, coesa, bem como seguindo um processo mental que exemplifique o tema abordado com elementos do universo do aluno, sejam estes algo relacionado ao consumo na produção midiática (filmes, livros, etc.) como conhecimentos aprendidos (fatos históricos, citações, acontecimentos nacionais, etc.). Assim, tais elementos utilizados pelos alunos na produção textual, referem-se às estratégias argumentativas essenciais para a organização das ideias e defesa do ponto de vista almejado.

O aluno do terceiro ano, como foi percebido, consegue lidar com a produção textual que está envolta de várias regras para cada “parte do texto” (introdução, desenvolvimento e conclusão), e ainda é capaz de se

expressar, mostrar suas individualidades, vivências, bagagens de mundo, expor suas ideologias, tudo de forma organizada, dialogando a todo momento com o tema proposto.

Ao estudar os aspectos norteadores sobre os textos dissertativos argumentativos, os alunos do Ensino Médio aprendem várias técnicas, em que o texto é analisado por partes, averiguando as principais características das partes que compõem a redação do ENEM, o que é essencial em um bom desenvolvimento e como é que se dá a sua estrutura. Dentro de tantas questões estruturais, realizar inferências e reflexões sobre as questões sociais com o tema tratado na proposta textual é um desafio.

Diante disso, as atividades propostas em sala de aula foram pensadas visando tanto a questão estrutural quanto a coerência do conteúdo da redação. Para isso, foi disposto um tema que seria usado como texto motivador, tal diálogo ocorria nas aulas para discutir tal tema, possibilitando a interação dos alunos, suas impressões, seus posicionamentos, a que aquelas propostas textuais remetiam. Depois das discussões dava-se início à produção textual, em que os alunos precisavam obedecer aos critérios avaliativos do Exame Nacional do Ensino Médio.

As correções eram realizadas seguindo as pontuações dispostas nos critérios avaliativos, mas o nosso olhar como residentes estava voltado para a expressão individual nos textos produzidos. É de se esperar que, embora o tema seja único, cada autor irá se expressar de forma diferente, logo esses elementos que apontavam suas ideologias e vivências eram o que tornava o texto algo pessoal do sujeito em questão.

É notável que este aluno não se caracteriza apenas como um indivíduo que cursa o terceiro ano, mas todo o universo que o envolve, suas leituras, ideologias, crenças, conhecimentos de mundo, ou seja, tudo que o cerca e faz parte de sua bagagem social o molda, caracterizando-o como sujeito-autor da sua escrita. Com isso, evidencia-se que a bagagem cognitiva e a ideologia são questões que se materializam na produção textual do aluno, haja vista que foi bastante recorrente pelos discentes o uso de exemplos de seu conhecimento de mundo para reforçar a argumentação do que é defendido em sua tese.

Embora o gênero dissertativo argumentativo seja o foco dos

estudos da disciplina de redação no terceiro ano do ensino médio, bem como a preocupação em obter uma nota aprovativa no ENEM, o texto não é isolado do sujeito que o escreve, logo a redação ainda aponta traços particulares do aluno, paralelos, assim como inferências que o discente consegue realizar com suas vivências ímpares e o tema proposto. Além disso, é interessante notar que todas as discussões que rodeiam tanto os conteúdos, como as atividades pensadas para alunos do terceiro ano buscam preparar o aluno para a aprovação, seja no ENEM ou em algum vestibular que o educando se submeta.

A escola da rede pública em questão, com aulas em tempo integral, preocupava-se em elaborar diversos projetos educacionais para preparar os alunos, tais projetos poderiam ser feitos com uma área do conhecimento, como revisões intensificadas, ademais com diálogos entre várias disciplinas, a exemplo palestras interdisciplinares que aconteciam de maneira regular. Nesse viés, os alunos podiam participar de revisões extras promovidas pela escola com professores convidados, realizavam projetos, simulados, feiras, palestras, debates, entre outras atividades de gêneros diversos, tudo com o foco nas provas que estariam concorrendo ao final do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redação escolar, mais especificamente acerca da dissertação argumentativa, ainda apresenta algumas questões que merecem destaques, como, por exemplo, a noção de sujeito no processo de produção textual. A partir disso, o presente trabalho buscou promover uma reflexão, através deste relato de experiência, direcionada à escrita dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública.

Dessa forma, cabe ressaltar que a produção de textos manifesta uma relevância maior anos finais da educação básica, uma vez que é um dos requisitos para ingressar em uma universidade, a de não zerar a redação. Com o relato, é possível observar a situação extralinguística usada como estratégia argumentativa, ou seja, o uso dos conhecimentos de mundo, a realidade do aluno como forma de exemplos da prática social

para enfatizar o que irá defender no decorrer da redação.

Portanto, é importante evidenciar que o contato entre docente e discente, nesse processo de produção de escrita, favoreceu compreender essa percepção de como é trabalhada a redação no ambiente escolar, em que é voltada para o texto dissertativo argumentativo, que é exigido na prova do ENEM, da mesma forma que como os elementos que evidenciam a identidade do aluno como um sujeito tecem sua produção.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez. 1921.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, p. 135-143, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. Brasiliense, 1984.

SPINK, Mary Jane; FIGUEIREDO, P., and BRASILINO, J., orgs. **Psicologia social e personalidade**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011.

OFICINA DE LEITURA DE CONTOS EM AULAS NO ENSINO MÉDIO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elizangela Sousa Araujo
Vilma Nunes da Silva Fonseca

À medida que nos aproximamos àquelas linhas nebulosas se transformam em letras e as letras se amontoam e se misturam, as palavras se transmutam se alteram, o texto é um rio, uma torrente múltipla em contínua expansão.

(Ricardo Plígia, *O último leitor*)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O programa Residência Pedagógica (RP), através do Subprojeto de Língua Portuguesa (SLP), do *Campus* de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), possibilitou-nos uma ampliação da nossa experiência docente no âmbito do Ensino Médio (EM). Durante os meses de trabalho no SLP, em que estivemos envolvidos com os alunos e os professores da Educação Básica na realização de atividades didático-pedagógicas, foi possível conhecer a realidade da sala de aula de modo mais intenso, dada a nossa imersão no universo escolar.

A Unidade Escolar (UE) com a qual tivemos a oportunidade de interagir e atuar como residente e como docente orientadora do SLP, respectivamente, a primeira e a segunda autoras deste texto, trata-se de uma escola de tempo integral de EM, localizada numa área periférica do município de Araguaína – TO.

A proposta de trabalho que apresentamos aos alunos e à preceptora consistiu numa Oficina de Leitura de Contos (OLC), tendo em vista o interesse dos discentes por narrativas, principalmente, por textos

com temática gótica ou com histórias de mistério. As atividades com a OLC coincidiram com a realização do Festival de Linguagens, evento anual inserido no calendário escolar da UE que reúne em uma culminância os trabalhos escolares realizados no âmbito das disciplinas da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Durante a OLC foram lidos e discutidos, com mais ênfase, os contos *O Fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde (1854-1900) e *O Retrato Oval*, de Edgar Allan Poe (1809-1849). Neste texto, objetivamos relatar o desenvolvimento das atividades de leitura e de interpretação textual do conto *O Fantasma de Canterville* (1887), obra classificada como ficção gótica.

APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE LEITURA E LEITURA LITERÁRIA

Partimos do pressuposto de que ler é uma atividade extremamente complexa que exige do sujeito/leitor competência comunicativa, textual e a ativação de conhecimentos: sistêmico da língua (conhecimento linguístico), enciclopédico (de mundo) e interacional (KOCH, 2006). Pactuamos a concepção de que a leitura se estabelece na relação autor-texto-leitor, cujo sentido não está apenas no texto ou na decodificação do pensamento do autor, mas na interação texto-sujeitos leitores, agentes sociais e interlocutores ativos no processo de construção de sentidos.

Apenas para contextualizar nosso posicionamento, baseados em Solé (1998), elaboramos no quadro 1 uma síntese das principais proposições teóricas que norteiam os modelos de leitura: *ascendente*, *descendente* e *ascendente/descendente*.

Quadro 1: Modelos de leitura

ASCENDENTE	DESCENDENTE	ASCENDENTE/ DESCENDENTE
------------	-------------	----------------------------

LEITOR ↑ TEXTO	LEITOR ↓ TEXTO	LEITOR ↑↓ TEXTO
PROCESSO PERCEPTIVO	PROCESSO COGNITIVO	PROCESSO PERCEPTIVO E COGNITIVO
<p>MODELO DE DECODIFICAÇÃO</p> <p>“(…) o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases (...) em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o</p>	<p>MODELO PSICOLINGÜÍSTICO</p> <p>“(…) o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento</p>	<p>MODELO INTERACIONISTA</p> <p>“Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona com <i>input</i> para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível</p>

<p>fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos” (SOLÉ, 1998, p. 23).</p>	<p>das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 23-24; aspas no original).</p>	<p>inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1998, p. 24; itálico no original).</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado a partir de Solé (1998).

Consideramos que a formação de leitores no âmbito escolar está condicionada à concepção de língua, de sujeito e de leitura que orienta o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa. A abordagem “tradicional” (baseada, essencialmente, na perspectiva de decodificação) de ensino de leitura deixou em segundo plano a participação do leitor na constituição do texto e criou o leitor manipulável (incumbido de decifrar as intenções do autor) para uma leitura superficial e passiva. Nesse sentido, destacamos que já houve avanços significativos no campo da formação de professores a partir de pesquisas realizadas sobre o ensino de leitura e a formação de leitores. Já é consenso, entre pesquisadores e docentes, a orientação de que o trabalho efetivo com a leitura se dá com o contato habitual de leitores com livros. Sobre esse aspecto, Silva (1988) afirma que

Ninguém aprende a gostar de livros apenas ouvindo falar de livros ou vendo-os de longe, trancafiados numa prateleira – é necessário que a criança pegue e manipule o ingrediente ‘livro’; leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e verificar se essa atitude tem ou poderá ter aplicação prática em seu contexto de vida (SILVA, 1988, p. 35).

No tocante à leitura literária, o contato com a obra é fundamental para que o leitor tenha a oportunidade de apreciar esteticamente a obra, dentre de outras razões. O processo de **entender** o texto, nas palavras de Jouve (2012), requer que o leitor consiga “apreender intelectualmente a relação de significação que existe entre determinado signo e a coisa significada”, ou seja, na fase inicial da leitura, é essencial que o leitor construa significados a partir de dados existentes no mundo das coisas, tomando com ponto de partida o “sentido denotado”. Segundo o autor, “é em razão da denotação das palavras, de seu poder referencial, que o mundo da ficção guarda um vínculo com o mundo real e desemboca em uma série de representações mentais parcialmente intersubjetivas” (JOUVE, 2012, p. 105).

Esse reconhecimento do signo linguístico (decifração) corresponde ao primeiro nível de leitura, por isso, Jouve (2012) atenta para o fato de que “restringir-se à significação linguística das palavras ou das frases não permite apreender a significação da obra: ficar nesse nível é simplesmente chegar ao que existe de “partilhado” no valor referencial da linguagem “ (JOUVE, 2012, p. 105; aspas no original)”.

Para Jouve (2012), realizada a fase de “identificação do sentido literal do texto”, um passo mais avançado no processo de leitura do texto literário é interpretá-lo. A ação de **interpretar** é por ele compreendida, como um “gesto (crítico) que consiste em depreender algumas significações sintomáticas do texto com base na configuração específica dele” (JOUVE, 2012, p. 106). Ao ampliar a sua explicação, o teórico afirma “(...) interpretar consiste em dar conta, tanto no nível local como no nível global, do duplo gesto de *seleção* (por que o texto optou por essa configuração aí?) e de *combinação* (que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais?)” (JOUVE, 2012, p. 108).

Ao questionar “por que um texto exprime o que exprime”, Jouve (2012) passa a delimitar um sentido para o ato de **explicar** o conteúdo do texto literário a partir de dois movimentos de leitura: 1) “identificar as significações veiculadas pelo texto”; 2) “explicar causalmente a presença dessas significações perguntando-se de onde elas vêm”. É interessante

ressaltar que, ainda baseado em Jouve (2012), o conjunto das “causas que explicam as significações de um texto”, pode estar associado ao “projeto intencional do autor”, mas também, tais causas podem estar inseridas numa rede de relações marcadas e/ou atravessadas por questões sociais, históricas, culturais etc. Ao concluir, o pesquisador afirma:

“(…) uma análise literária não deveria se limitar a explicação causal. Se a obra não passar de consequência dos fatores que a geraram, não haverá sentido novo. Como todo sistema complexo, a obra manifesta propriedades “emergentes”: ela é sempre mais diversa do que o conjunto das causas que a produziram. O texto pode ser parcialmente explicado pelo estado do mundo, mas, em contrapartida, nunca deixa de modificar esse mesmo mundo” (JOUVE, 2012, p. 111, aspas no original).

Ao realizarmos a OLC, procuramos focalizar as questões suscitadas, principalmente, no que diz respeito à interpretação e à análise do conto *O Fantasma de Canterville*, sem deixar de priorizar a compreensão das possíveis camadas contextuais que entrelaçam e geram os significados dessa obra literária.

SOBRE A REALIZAÇÃO DA OLC

As atividades da OLC foram planejadas visando alcançar os seus objetivos em três etapas que foram desenvolvidas ao longo do processo de leitura e de interpretação do texto, a partir da proposta teórico-metodológica de Solé (1998): a) Antes da leitura; b) Durante a leitura e; c) Depois da leitura.

A OLC foi realizada numa turma de alunos da 2ª série do EM, sendo planejada e ministrada a partir de um trabalho didático-pedagógico conjunto que reuniu professores da UFT, preceptores da UE, residentes da UFT-SLP e os discentes da Educação Básica (EB). A principal motivação para a OLC se deu em função do contato prévio dos estudantes com temas de natureza gótica, aspecto considerado para a escolha das obras. As aulas aconteceram em dias alternados, com o tempo de 2h/a cada encontro, e foram conduzidas por residentes do SLP sob a

supervisão dos preceptores e a orientação da docente da UFT.

A proposta da OLC previa oportunizar aos alunos o contato direto com os contos, permitindo a ampliação os seus horizontes de leitura a partir de narrativas que apresentavam intrigas com toques suaves de suspense, de mistério e com um pouco de humor, como no caso de *O Fantasma de Canterville*. Esse projeto de ensino também visava focalizar as habilidades (EM13LP46) e (EM13LP52) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tratam da realização de atividades com artes integradas, mídias, formas de expressão gestual e corporal e protagonismo dos estudantes:

Quadro 2: Habilidades da BNCC – EM

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentos, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (BRASIL, p. 515).

(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc) (BRASIL, 2017, p. 516).

Fonte: BNCC (2017)

Anualmente, no segundo semestre, UE realizava um evento chamado Festival de Linguagens, consoante as orientações da BNCC, da equipe pedagógica, e ao interesse do corpo docente e discente. Nesse contexto, o SLP foi convidado a contribuir e a se engajar com os alunos e os professores, no sentido de orientar os estudantes da UE para a realização de um espetáculo teatral no evento mencionado, com base nas obras estudadas na OLC.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

As aulas da OLC se constituíram num espaço privilegiado para a aprendizagem mútua de professores em formação inicial e estudantes do EM, sendo possível evidenciar o ensino de conteúdos de natureza interdisciplinar de modo criativo, associando teoria e prática. Além de atender às necessidades dos alunos, deixando-os mais espontâneos e curiosos, o ambiente de descontração, suscitado pela leitura e pela discussão dos textos literários, possibilitou o fortalecimento das relações interpessoais entre docentes e discentes.

Os jovens apresentaram um desenvolvimento progressivo na aquisição de práticas de linguagem, uma vez que foram desafiados a falar, a ler, a escrever e a encenar os textos trabalhados na OLC. Desse modo, a leitura literária permitiu que os alunos expressassem os seus sentimentos a partir de suas relações com o mundo, como também exercessem a liberdade de expressão, sendo motivados a imaginar situações e possibilidades de interpretação das obras.

A leitura do conto *O Fantasma de Canterville* aconteceu de acordo com as etapas propostas por Solé (1998), conforma mostra o quadro 3:

Quadro 3: Estratégias de leitura

Etapas	Estratégias de leitura
a) Antes da leitura	Motivação para a leitura Definição dos objetivos da leitura Revisão e atualização do conhecimento prévio sobre o tema Estabelecimento de previsões sobre o texto Formulação de perguntas sobre o texto
b) Durante a leitura	Tarefas de leitura compartilhada Leitura independente Monitoramento da compreensão leitora: erros e lacunas
c) Depois da leitura	Identificação da ideia principal Elaboração de resumo Formulação e resposta de perguntas

Fonte: Adaptação de Solé (1998)

Ao longo das aulas, foi possível desenvolver algumas das estratégias de leitura formuladas por Solé (1998). Na fase inicial, quando já havíamos coletado *informações sobre os interesses de leitura dos estudantes*, realizamos uma palestra na UE com o tema “O gótico na literatura”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Valéria Medeiros (Colegiado de Letras – UFT). Na ocasião, a docente fez uma breve incursão histórica para contextualizar as questões socioculturais na Europa, principalmente na Inglaterra, que motivaram e inspiraram a arte e a literatura góticas. Os alunos ficaram muito entusiasmados com a exposição da docente que utilizou slides para exibir fotos e imagens da arquitetura, de pinturas e de esculturas da arte europeia à época em questão. Na figura 1, apresentamos um registro dessa palestra:

Figura 1: Palestra “O gótico na literatura”



Fonte: Acervo de imagens do PRP-SLP

Na oportunidade, os estudantes puderam ter uma introdução ao tema numa palestra que teve foi orientada por um tom de conversa, pois a professora procurou fazer *a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema “O gótico na literatura”*. Como a leitura na obra já havia sido iniciada pelos alunos, eles aproveitaram para *fazer questionamentos e previsões sobre o texto*, à medida que a docente da UFT foi discorrendo sobre o assunto.

Como mostra a figura 2, na sequência das aulas, ocorreram os momentos de *leitura compartilhada com discussões*, onde os alunos puderam realizar o *auto monitoramento do processo de compreensão do texto*, como também a realização de *leitura independente* que aconteceu, principalmente, no ambiente familiar.

Figura 2: Leitura compartilhada



Fonte: Acervo de imagens do PRP-SLP

Ao longo das aulas, ocorreram sucessivos debates promovidos em atividades de leitura compartilhada, seguidos por *momentos de registros escritos acerca da interpretação da obra*. O processo de *retextualização do conto para a peça teatral* se deu em sala de aula com a ajuda das professoras (preceptores e residentes), a partir da necessidade de reconstruir as cenas, à medida que os alunos foram se reconhecendo como os personagens da narrativa. Àquela altura, os estudantes já conseguiam *identificar a ideia principal do texto*, como também *estabelecer a teia de relações causais que explicitam os significados construídos a partir da leitura do conto*, conforme aponta Jouve (2012). Vale destacar que, também nessa fase, os alunos já tinham acesso às informações sobre o autor (Oscar Wilde) e sobre seu estilo de escrita literária e outras características que marcam o projeto de dizer desse escritor, poeta e dramaturgo irlandês.

A figura 3 mostra os jovens do EM usando o figurino teatral que caracteriza os personagens do conto, no dia do evento Festival de Linguagens.

Figura 3: Fotografias dos alunos para a encenação de *O Fantasma de Cantervill*



Fonte: Acervo de imagens do PRP-SLP

Na figura 3(a), tem-se o casal americano, o Mr. Otis e a Mrs. Otis, ele era o diplomata Hiram B. Otis, já ela era considerada uma “dama do Novo Mundo” (América), ambos provenientes de Nova Iorque. Na 3(b), consta a narradora do conto e, na 3(c), aparece o Sir Simon de Canterville (O Fantasma de Canterville).

Figura 4: Fotografias da preparação dos alunos para a encenação de *O Fantasma de Canterville*



Fonte: Acervo de imagens do PRP-SLP

Na figura 4(a), estão representados todos os membros da família Otis: Mr. Otis, Mrs. Otis, Miss Virgínia, Washington (o filho mais velho), os gêmeos, além de Sir. Simon de Canterville (O Fantasma de Canterville), Senhora Umney (a criada, conforme o conto, vestida de preto e avental), o Lorde Canterville (ex proprietário do castelo) e a narradora do conto. Na figura 4(b), há o registro fotográfico das residentes do PRP-SLP com os alunos da turma.

A figura 5 mostra dois momentos diferentes de encontro da equipe do PRP-SLP com as preceptoras e com a gestora da UE.

Figura 5: Reuniões de trabalho do PRP-SLP na UE

5(a)

5(b)



Fonte: Acervo de imagens do PRP-SLP

Ressaltamos a importante parceria que firmamos com a UE, a partir do contato que tivemos com as equipes gestora, pedagógica e docente. Aproveitamos para agradecer a acolhida e a oportunidade de realizar o PRP-SLP na escola.

Através da OLC, como afirma a BNCC (2017, p. 495), buscamos dar “continuidade a formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição”, como também potencializar a aprendizagem de conhecimentos interdisciplinares a partir da leitura e da análise de obras literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o EM, o aluno é instigado a aprofundar a prática de leitura literária visando o desenvolvimento da competência leitora, mas,

principalmente, visando o aprimoramento de sua visão crítica e da percepção estética, além de outros fatores, tal como acentua Colomer (2007): “(...) aprender a ler literatura dá oportunidade [ao leitor] de se sensibilizar os indícios de linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar (...)” (COLOMER, 2007, p. 70). No âmbito dos estudos literários, é esperado que os estudantes tenham acesso às obras clássicas, mas também àquelas que circulam nos meios da cultura do jovem contemporâneo e que despertam o seu interesse.

Constatamos o efeito positivo da OLC sobre dois aspectos: 1) o crescente interesse dos alunos ao longo das etapas da OLC; 2) a visível motivação dos discentes para a leitura, a escrita e a atuação cênica, principalmente, durante a produção de espetáculo para a Feira de linguagens, evento do calendário escolar. Através da OLC, os alunos tiveram a oportunidade de ler por prazer e de desenvolver a criatividade, de modo dinâmico com cumplicidade e coleguismo. Dessa forma, os estudantes demonstraram atitude de colaboração, cooperação e empatia pelos pares no trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 9 de agosto de 2020.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global Editora, 2007.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- JOUVE, V. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012.
- WILDE, O. **O Fantasma de Canterville**. São Paulo: Coleção L&PM Pocket, 2002.
- PLÍGIA, R. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SILVA, E, T. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Linguagens e sociedade)

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRATEMPOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

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

TEORIA E PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA UTILIZADA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Damarys Alves da Silva Barbosa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como tema as concepções sobre o ensino de gramática na escola e como este pode ser desenvolvido diante das diferentes abordagens teórico-metodológicas que sustentam as práticas de ensino da Língua Portuguesa. Objetivamos retratar as concepções de gramática adotadas pelos participantes do programa Residência Pedagógica, e ainda o seu reflexo no aprendizado dos integrantes do programa.

A pesquisa constitui um estudo de caso elaborado com base em observações em um Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP) do programa Residência Pedagógica (abreviado por RP) na Universidade Federal do Piauí (UFPI), no segundo semestre de 2018, com duração de 18 meses.

Analisamos uma turma com 30 discentes dos cursos de Letras Português e Letras Português e Francês, que se dividiram em três escolas da rede pública de Teresina - PI, com uma preceptora por escola. A pesquisa possui grande relevância por ser um registro das perspectivas optadas um dos primeiros NDP da RP, podendo ser investigada por futuras turmas do programa, ampliando os conhecimentos dos acadêmicos.

São expostos os aspectos entre a teoria e a prática no ensino de gramática, afastando-se da abordagem de ensino tradicional de base estruturalista, que historicamente se assentou sobre os bancos escolares. Objetivamos, com isso, neste estudo, realizar uma reflexão sobre o ensino e de que maneira se deve passar o conceito de gramática para o aluno e como ele pode ser desenvolvido diante das diferentes concepções teórico-

metodológicas que sustentam as práticas do ensino de português como língua materna, isso sem menosprezar os tipos de linguagem que se distanciam da norma padrão, ou seja, ensinar a gramática de forma que o sujeito respeite e saiba se expressar diante das variações linguísticas que existem nas diversas situações de uso da língua, desde as variedades cultas, consideradas padrão às variedades menos prestigiadas. Aponta-se, diante desse cenário, para a possibilidade de ensinar gramática de forma reflexiva para o aluno.

GRAMÁTICA E ENSINO: UM ENFOQUE NA FUNCIONALIDADE DA LINGUAGEM

O ensino de gramática na escola geralmente se faz com a intenção que os alunos falem e escrevam bem. Porém, de acordo com Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* (2013), isso é considerado um mito e que, apesar da gramática normativa se propor ao ensino da norma culta, essa variedade da língua vai existir independente da gramática, e, portanto, a concretização dessa imposição da gramática normativa se caracteriza por mecanismos ideológicos.

Neves (2002) afirma que a gramática se encarrega da produção de sentido, é, portanto, a língua em seu funcionamento. Dessa forma, o que se decora nas aulas de gramática na escola, não é considerado gramática, pois a língua não funciona dessa maneira, como um conjunto unilateral e inflexível de normas.

Para Bagno (2013), um ponto importante é extinguir a frase comumente ouvida por falantes da Língua Portuguesa “falar português é difícil”, como se a pessoa não soubesse falar português, desconsiderando qualquer variedade da língua que não esteja conforme as regras estabelecidas pela gramática normativa, pois a escola passou erroneamente somente essa visão da língua. Um dos mitos que Bagno (2013) alterca é o de só se falar corretamente português em Portugal e que o Estado do Maranhão é o lugar que “melhor” se fala português no Brasil, visto que há o uso do pronome *tu*, com forma verbal clássica, também utilizada em Portugal. Bagno (2013) afirma ainda, que não existe nenhuma variedade

da língua “melhor”, “mais correta”, “mais pura”, “mais bonita”, e todas as variações linguísticas existentes devem ser respeitadas e que estas variações fazem parte da nossa preciosa cultura.

A escola não deve fazer com que os indivíduos acreditem que a única maneira aceitável de se falar seja a norma culta. Isso vale tanto para o ensino de língua materna, como também para o de língua estrangeira, pois em qualquer língua, há as ditas variedades linguísticas, como variações regionais, históricas, entre outras, que são a identidade dos indivíduos que a utilizam e isso não pode ser menosprezado pela escola.

Quando se aponta para as abordagens linguísticas, considera-se que elas precisam ser meio de examinar as formas como a língua e a sociedade articulam-se. O resultado dessa aproximação possibilitará o entendimento sobre formas de funcionamento interno e externo do código; seus processos de evolução e mudança; as forças de coerção social que atravessam o ensino da língua na escola; o papel da escola, representada primordialmente pela figura do professor; a superação de perspectivas estruturais que fragmentam o ensino, considerando-se a necessidade da adoção de uma abordagem interacional, em que considere o contexto e a situação comunicativa; entre outras questões problematizadoras dessa realidade. (LIMA, 2017, p. 104).

Por meio dessa conduta, talvez seja possível:

[...] desarraigar, os modelos de ensino verticais e tradicionais, baseados em abstrações teóricas e conceituais distantes da realidade do aluno, que historicamente construíram a história do ensino da leitura e da escrita na escola básica, e em substituição a eles, adotar procedimentos didático-pedagógicos aplicados aos usos da língua no cotidiano, em circunstâncias de manifestações híbridas desses usos, reconhecidas e valorizadas a partir da heterogeneidade das práticas letradas na sociedade e nas quais os sujeitos assumem lugar de participação e interação social dialógicas. (LIMA; BORGES, 2018, p. 90).

Uma alternativa possível à minimização desse problema na escola básica é, segundo Lima (2017), tratar dessas questões, logo na formação inicial de professores de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas,

levando-os, desde a universidade, a terem contato com reflexões teóricas semelhantes a esta, apresentada neste estudo.

A TEORIA E A PRÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

Os alunos podem participar da seleção para a RP a partir da segunda metade de seu curso, pois nessa etapa os discentes já cursaram algumas disciplinas teóricas pedagógicas e assim podem utilizar seus conhecimentos teóricos na RP. Esse programa faz parte da formação prática nos cursos de licenciatura, e tem o objetivo de inserir o licenciando na escola de educação básica.

A RP é um programa que tem como objetivo oferecer aos seus participantes a oportunidade de observação da prática docente por um viés crítico teórico, tendo em vista que nos primeiros meses na RP, os residentes pedagógicos se familiarizam com o ambiente escolar em geral, desde conhecer a direção da escola de campo, os alunos, preceptores e o coordenador pedagógico.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio deve ser desenvolvido em qualquer profissão pela prática com a observação de modelos, não como uma imitação, pois o profissional deve refletir e tirar suas conclusões sobre como deve agir, sem deixar de lado sua instrumentalização técnica. Para elas, o exercício de qualquer profissão é prático, parte da reprodução daquilo que é visto, estudado e observado.

A partir dessa observação, a RP proporciona aos acadêmicos a oportunidade de elaborar, adequar, acrescentar novas práticas. Isso são pontos importantes no estágio, na qual Pimenta e Lima (2004) ressaltam a importância de criar novas ideias após uma análise crítica e reflexiva do modo de agir do professor.

Pimenta e Lima (2004) explicam que o professor deve desenvolver habilidade que condizem com a prática, traçar objetivos do que se pretende atingir com determinada técnica, precisa também ter conhecimento científico, conhecimento prático e conhecimento técnico. É entendido que além do aprendizado na observação e reprodução,

qualquer profissional deve refletir de forma analítica sobre o que faz e deve possuir conhecimento teórico-prático.

A RP proporcionou aos discentes de licenciaturas da UFPI momentos de observação, nesse trabalho nos voltamos para uma turma de Língua Portuguesa da RP, assim os participantes analisavam as aulas de Língua Portuguesa na escola de campo, e se reuniam, posteriormente, com a docente orientadora e preceptoras para refletir sobre as observações e ainda recordar algumas teorias. Indagando como são fundamentadas essas teorias e como podem ser aplicadas nas escolas que fazem parte do programa, a fim de contribuir significativamente na melhora das práticas de ensino.

O enfoque desse trabalho recai sobre as aulas de gramática observadas e posteriormente ministradas pelos residentes pedagógicos. Sabemos que muito se discute sobre o ensino de gramática, e critica-se a postura dos professores sobre as abordagens metodológicas utilizadas, porém, é importante ressaltar que ser professor é um processo de construção, e muitos dos problemas metodológicos são oriundos de défices no processo de formação de professores.

Para alguns, a gramática é apenas um conjunto de regras da língua para falar e escrever de forma adequada. Porém, o conceito de gramática pode ir além de um conjunto de regras. De acordo com Perini (2010), a escola tem o dever de introduzir ciência aos alunos, recorrendo ao conceito de que para a ciência, não há verdade absoluta, posto que as teorias científicas possam ser questionadas, algo que pode ser repensado. Desse modo, as concepções de gramática se modificam com o tempo.

É sabido que muitos discentes questionam como podem utilizar os conhecimentos teóricos na prática, pois o saber docente é construído com base em múltiplos conhecimentos. A RP proporciona esse olhar para a construção do conhecimento, com base em experiências, teorias e prática, recebendo ainda as orientações e supervisões das preceptoras.

Nas primeiras reuniões da RP, discutimos sobre as diferentes abordagens de ensino de Língua Portuguesa, e no que diz respeito ao ensino de gramática, atentou-se para não desconsiderar nenhuma concepção de gramática, mas avaliar a melhor concepção para cada

situação escolar na sua individualidade.

Essa reflexão é importante, pois o ensino de gramática foi compreendido por muito tempo na concepção tradicional, essa gramática também é conhecida como gramática normativa, tem sua origem em uma tradição de estudos filosóficos que teve início na Grécia antiga, sendo a gramática que “concebe” as formas “corretas” da língua, dessa forma abonam as formas que consideram “erradas”, adotando apenas a visão parcial da língua (MARTELOTTA, 2013).

Para Bechara (2006), a gramática normativa não deve ser considerada uma ciência, visto que nessa concepção a gramática é um conjunto de regras que não podem ser contestadas, em contrapartida, a ciência é algo que pode ser reestruturado.

De acordo Travaglia (2009), a gramática normativa é um conjunto de normas a serem seguidas por quem deseja falar e escrever na norma culta, privilegiando apenas a variedade padrão da língua, se preocupando mais com a língua escrita, dando pouca importância à fala, que é considerada idêntica a escrita. Esse tipo de gramática é o que regulamenta o uso da língua na sociedade, diferente da gramática descritiva, ela não se preocupa em descrever os fatos, a gramática normativa transforma os fatos da variedade culta da língua em regras. Geralmente, esse tipo de gramática está ligado à abordagem tradicional do ensino, sendo esta, a forma mais comum utilizada nas escolas.

A concepção de gramática tradicional é alvo de crítica por muitos pesquisadores, apesar disso, muitos profissionais e escolas defendem essa concepção por não compreender outras concepções, como a gramática cognitiva-funcional, que possui alguns pontos em comum com outras escolas, por exemplo, a gramática estrutural e a gramática gerativa, estudando a estrutura gramatical e analisando a situação de comunicação por inteiro, os eventos de fala, seus participantes e o contexto do discurso, considerando também que o discurso necessita da gramática para se constituir e a gramática se alimenta do discurso (MARTELOTTA, 2013).

Essa foi uma concepção bastante trabalhada pela docente orientadora e preceptoras nas reuniões com os residentes pedagógicos do NDP analisado. Com base nas observações, notamos que os residentes

em sua maioria optaram por essa concepção. Foi observado também que os discentes eram conduzidos a colocar em prática as teorias discutidas desde a elaboração do plano de curso a aplicação deste no momento de regência.

Na gramática cognitivo-funcional, a mente e o corpo não são vistos separadamente, o que denomina a perspectiva filosófica de *realismo corporificado*, que tem três características básicas para compreensão; a primeira é que a abandona a dicotomia do empirismo *vs.* racionalismo, pois acredita que existem conceituais universais, e que esses conceituais não definem de forma fechada o pensamento humano e se estabelece em situações reais de interação social (MARTELOTTA, 2013).

Conforme Martelotta (2013, p. 66-67), admitindo a influência de fatores externos sobre estrutura linguística, a linguística cognitivo-funcional associa os conceitos humanos à época, à cultura e até mesmo a tendências individuais, que se manifestam no uso da “língua”.

A segunda característica é que incorpora o método abdução-analógico, o qual estabelece novas hipóteses e novos *insights* teóricos, é visto como mecanismo inerente para os processos de aquisição da linguagem (MARTELOTTA, 2013).

A terceira característica dessa corrente é que apresenta um caráter explicativo e universalista, parte de um modo explicativo e não apenas descritivo dos fenômenos da linguagem (MARTELOTTA, 2013).

A gramática cognitivo-funcional se propõe, então, a estudar os fenômenos da linguagem e vários aspectos, propõe um equilíbrio na relação existente entre biologia e cultura para a compreensão da estrutura da língua. Os residentes trabalhavam sempre dando ênfase a concepção de gramática cognitivo-funcional, que tem base em outras concepções de gramática, e considerando outras concepções no planejamento das aulas, pensando sempre na singularidade de cada turma.

Após o momento de observação, os residentes pedagógicos produziram juntamente com o auxílio das preceptoras, projetos para o planejamento das aulas, e então iniciar o período de regência nas escolas. As aulas foram ministradas pelos discentes residentes sempre com a supervisão das preceptoras.

A RP possibilitou também que os participantes desenvolvessem artigos e apresentassem estes trabalhos abertos à comunidade, no evento denominado Seminário de Residência Pedagógica (SERP), que ocorreu como parte dos Seminários Integrados da UFPI (SIUFPI), em novembro de 2019, que contribuiu ainda mais para o processo de formação docente. O SIUFPI contou além da apresentação dos trabalhos de todos os NDP da RP, palestras, discursões e premiações para os trabalhos que se destacaram. A RP influenciou assim no desenvolvimento de posturas e habilidades de pesquisador, com a finalidade de compreender e problematizar as situações vivenciadas e observadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RP contribuiu significativamente para a formação de professores de Língua Portuguesa, ao atrelar a teoria e a prática, estando de acordo com perspectivas de autores como Pimenta e Lima (2004), que afirmam que os cursos de formação, através dos estágios, devem valorizar atividades que desenvolvam capacidades e habilidades de diálogo, reflexão, pesquisa, investigação e análises críticas dos contextos educacionais.

Pimenta e Lima (2004) acrescentam que para ser um bom professor, é necessário possuir teoria, prática, ação-reflexão, diálogo e intervenção, formação continuada onde se busca um saber teórico e saber prático. É sabido que o estágio possibilita principalmente a compreensão das práticas institucionais e das ações aí praticadas e permite que os professores compreendam os contextos históricos, sociais e culturais de determinada sociedade. Segundo Pimenta e Lima, precisamos ver a educação como fator de desenvolvimento e transformação, por tal motivo o estágio deve ser pensado como momento de aplicação de teorias, aliado à prática, juntamente com tomadas de ação-reflexivas, diálogo e intervenções que busquem um saber teórico e saber prático. Vai além, é um momento de compreensão de práticas institucionais, das ações praticadas, compreensão de contextos históricos, sociais, e culturais de determinada sociedade.

É notável que a RP proporcionou aos seus participantes uma visão crítica, e além disso, possibilitou a construção de habilidades importantes para a prática de ensino, sobretudo no que diz respeito à gramática. A turma em análise aborda a concepção de gramática sem menosprezar os outros tipos de linguagem que se distanciam da norma padrão, ou seja, ensinar a gramática de forma que o sujeito respeite e saiba se expressar diante das variações linguísticas que existem nas diversas situações de uso da língua, desde as variedades cultas, consideradas padrão às variedades menos prestigiadas, consideradas informais.

A RP aliou a teoria e a prática e abriu espaço para a reflexão e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ambiente escolar. A RP foi ainda mais longe ao apresentar para a comunidade em geral os projetos desenvolvidos nas escolas.

A docente orientadora, preceptoras e os discentes, deram ênfase para a concepção da gramática cognitivo-funcional, que foi possível ser utilizada pelas escolas que participaram do programa porque estavam abertas a metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem a autonomia dos indivíduos que a constituem. A abordagem cognitivista contribuiu para um ensino com atividades centradas no desenvolvimento do pensamento, como teatro, jogos de pensamento, dentre outras atividades que estimulem a criatividade. A RP fomentou a busca de novas pesquisas e teve importante papel na formação dos discentes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BECHARA, E. **A moderna gramática do português**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LIMA, Francisco Renato. Uma reunião teórica entre língua, linguagem e linguística: entrelaçando olhares para a formação do professor e o ensino de Língua Portuguesa. **Míguilim** - Revista Eletrônica do Netli, Crato, v. 6, n. 3, p. 91-112, set.-dez. 2017.

LIMA, Francisco Renato; BORGES, Vanessa Raquel Soares. Ensino da língua materna e letramento social: entrecruzando olhares a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LIMA, Francisco Renato; SILVA, Marcos Helam Alves da (Org.). **Ensino de língua**

em contextos aplicados: perspectivas funcionais. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 79-107.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 43-70.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

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

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA NO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA: CONSTRUINDO SENTIDOS EM UMA PRÁTICA MULTILETRADA

Amanda Gabriella Lima Leal
Ana Carolina Carneiro de Sousa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O programa Residência Pedagógica nos proporcionou uma via de mão dupla de benefícios - apesar das dificuldades que também foram enfrentadas: a escola se beneficiou com o trabalho dos residentes, que trouxeram para o ambiente escolar, propostas de ensino mais atuais; e os residentes foram beneficiados por gozarem de um espaço para tentar aliar as teorias aprendidas na academia à prática docente. Neste ínterim, relataremos nossa experiência enquanto bolsistas do programa na área Letras Português, que nos proporcionou bem mais do que uma oportunidade de estágio, mas uma oportunidade para nos enxergarmos como educadoras.

Com isso, este trabalho apresenta nossas experiências, com o intuito de refletir sobre o impacto da utilização de textos multimodais no ensino de literatura brasileira, evidenciando os resultados interpretativos apresentados pelos alunos, apontando as associações estabelecidas entre os conteúdos dos textos e as concepções modernistas, além de relevar as possíveis relações estabelecidas entre elementos verbais e visuais. Portanto, apresentaremos aqui, uma discussão semiótica para percebermos a construção de sentidos em tais textos.

Nas últimas décadas, o ambiente acadêmico vem sendo permeado pelas teorias que envolvem os Multiletramentos, assim como as práticas de ensino aliadas às novas tecnologias. Assim, a Base Nacional Comum Curricular trouxe consigo uma série de orientações e direcionamentos para os professores da educação básica sobre as habilidades que precisam ser exploradas no ensino, o que nos motivou a elaborarmos nossas intervenções em sala de aula, aliando textos de modalidades diferentes.

Dessa forma, mostraremos no presente capítulo, algumas

atividades que desenvolvemos em quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública localizada na cidade de Teresina-Piauí. Aplicamos tais atividade sem nossas aulas de literatura, apresentando textos do gênero *meme*, que à medida que faziam os alunos recuperarem conhecimentos sobre as escolas literárias, acionavam habilidades de letramento específicas para a leitura de textos multimodais. Para a elaboração e realização de nossas propostas, nos embasamos nos pressupostos teóricos e metodológicos de estudos sobre Multiletramento, de Rojo (2019), Aragão e Carvalho (2015) e Fernandes e Santos (2018), assim como as formulações semióticas de Peirce expostas em Santaella (2007).

A MULTIMODALIDADE: DEBRUÇANDO-SE SOBRE MULTIPLAS LINGUAGENS

As mudanças pelas quais a sociedade passa constantemente influenciam o modo como estabelecemos relações uns com os outros, como nos comunicamos. As transformações ocorridas, no que diz respeito ao uso da linguagem, são resultado daquelas encontradas nos contextos socioculturais, assim como aquelas trazidas com o advento de novas tecnologias, onde diferentes formas de linguagem interagem entre si, constituindo o que chamamos de múltiplas linguagens (multimodalidade).

Tendo um contexto de transformação social e novas formas de produção de linguagem, em 1990, o grupo de Nova Londres nos Estados Unidos refletiu sobre a necessidade da utilização do termo multiletramento, que está ligado ao processo de integralização de diferentes linguagens, amplificada a partir do surgimento de novas tecnologias. A concepção de multiletramento liga-se diretamente à ideia de textos multisemióticos/multimodais, pois vislumbra exatamente a compreensão destes. Rojo (2019) salienta que tais termos se referem ao ato de relacionar várias linguagens em relação ao mesmo tempo, o verbal sendo integrado ao sonoro, ao imagético, e assim por diante.

São textos que fazem parte do nosso cotidiano, tendo em vista o fato de frequentemente nos depararmos com a necessidade de ler e compreender anúncios publicitários, reportagens na TV, filmes, séries, memes, etc. Por essa razão, é nítida a necessidade de os educadores pensarem e buscarem meios para tornar os indivíduos capazes de realizar a leitura de tais textos criticamente. Além disso, também se faz necessário uma reflexão sobre práticas multiletradas, as quais potencializem a capacidade de realizar a leitura de diferentes linguagens dispostas simultaneamente. Neste sentido, estabelece-se a necessidade de discussão de uma pedagogia dos multiletramentos.

Aragão e Carvalho (2015) discutem a diferenciação entre letramento e multiletramentos, nos levando ao esclarecimento que o primeiro está mais centrado no verbal, ou, em cada modo de linguagem isoladamente. Já o segundo, multiletramentos, guia-se para uma tentativa de trabalhar com os múltiplos sistemas de modo integrado. Assim, “o termo multiletramentos surge na tentativa de dar conta de formas diversas de construir sentido em nossas sociedades com culturas variadas e cada vez mais plurais e globalizadas.” (ARAGÃO e CARVALHO, 2015, p.14).

Cabe destacar que a questão da multimodalidade nem sempre foi concebida na prática escolar, todavia, percebemos que atualmente estamos em movimento de introdução de pensamentos pedagógicos que buscam atender a esta necessidade. A inserção dos termos multimodalidade/multissemióticos na BNCC já sinaliza tal mudança. Nas escolas, os já alunos já são estimulados a lerem e produzirem gêneros midiáticos, como por exemplo, postagens em blogs, *podcasts*, documentários, etc.

No texto da BNCC, encontramos várias menções aos multissemióticos, abrangendo desde a expansão na sociedade até sua abordagem na sala de aula. Sobre o grande alcance que os multissemióticos têm atualmente, é ressaltado que “as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*.” (p. 68). Isso indica a intensa proliferação desses textos em nosso cotidiano.

No âmbito da leitura, a BNCC também destaca os multissemióticos como textos que fazem parte das práticas de linguagem e que são interpretados cotidianamente. Ao conceituar o Eixo da Leitura, dá ênfase à presença deles: “O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” (p. 71).

Tais textos também ganharam destaque nos eixos da oralidade, da análise linguística e da produção textual, revelando a importância dada para eles no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa. No âmbito dos multimodais, podemos encontrar os *memes* como resultado de integração de diferentes linguagens. Fernandes e Santos (2018, p. 124) designam que estes podem ser considerados

“uma materialidade digital que tem suas motivações tanto de fonte pessoal, quanto de fonte social, revelando opiniões e discursos dos usuários das redes sociais, bem como se apresentando com releituras de fatos ocorridos na sociedade, seja em ambiente concreto ou virtual”.

Tal gênero apresenta-se como tendo grande circulação no contexto das mídias digitais, fazendo parte do cotidiano da maioria dos jovens. Por esta razão, neste trabalho, resolvemos dar ênfase à construção de sentidos nas aulas de literatura tendo em vista este gênero multimodal.

A SEMIÓTICA PEIRCEANA

Pensar no processo de produção linguageira, nos direciona para uma associação com o processo de construção de sentidos a partir de olhar sobre as múltiplas semioses, e portanto, cabe entender as contribuições que a Semiótica tem para nos apresentar. Neste sentido, Santaella (2007, p. 2) propõe que “a Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”.

Desse modo, interessa à semiótica compreender todas as formas de construção de sentidos, todos os fenômenos que resultam em um processo de significação. A Semiótica despontou no século XX, com os estudos de Charles Sanders Peirce. Este, por sua vez, possuía uma conjuntura intelectual que refletia o contato com diversas áreas do conhecimento, como a Física, a Matemática e a Filosofia. É neste contexto que Rabelo (2014) aponta uma constituição estruturalista na teoria de Peirce, ao esquematizar o pensamento por meio de tríades.

Assim, Peirce construiu uma visão interpretativa do signo, na qual ele é considerado a partir de uma relação triádica entre “signo, objeto e interpretante”. Tal relação pode ser estabelecida por meio dos níveis de percepção denominados de primeiridade, secundidade e terceiridade, que se constituem a partir da interação que o signo tem consigo mesmo, com seu objeto ou com seu interpretante (DIAS E GOMES, 2013).

As categorias “primeiridade, secundidade e terceiridade”, como afirma Santaella (2007, p. 9), “dizem respeito às modalidades peculiares com que os pensamentos são enformados e entretecidos. Enfim: camadas interpenetráveis e, na maior parte das vezes, simultâneas, se bem que qualitativamente distintas.” Tais categorias referem-se a processos simultâneos de apreensão dos fenômenos, sendo por meio delas realizadas apreensão e atribuição de sentidos aos signos, elas se apresentam como três níveis pelo qual a consciência humana consegue ler e apreender os fenômenos a sua volta, possibilitando a prática de diferentes linguagens.

Assim, ainda segundo a autora Santaella (2007), a “Primeiridade é a categoria que dá à experiência sua qualidade distintiva, seu frescor, originalidade irrepetível e liberdade” (p. 11), enquanto que a secundidade é “aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de luta e confronto. Ação e reação ainda em nível de intencionalidade, razão ou lei.” (p. 11) e a terceiridade “que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo.” (p. 11).

Portanto, são níveis em que, temos um olhar primeiro sobre o objeto (primeiridade), em seguida têm-se uma atribuição geral de um sentido para o que foi visto (secundidade), e uma terceira categoria

(terceiridade) que atua como um intermédio entre a primeira e a segunda, realizando os processos de construção de significados ao acionar informações culturais e sociais. Estes níveis de percepção nos ajudarão a compor nosso processo analítico diante das interpretações dos alunos.

METODOLOGIA

Nosso período de regência no ensino médio teve duração de três meses. Durante esse tempo, a coordenação de Língua Portuguesa, junto à preceptora que nos acompanhava, orientou que o conteúdo programático a ser aplicado era o Modernismo no Brasil. Logo, ao iniciarmos este processo, ministramos aulas expositivas sobre o Modernismo brasileiro, apresentando seus aspectos característicos.

Após essa fase, desenvolvemos uma atividade discursiva de análise de um texto do gênero *meme*, que estabelecia relações com os conteúdos ministrados em aula. Posteriormente, na tentativa de identificar habilidades de leitura multimodais dos nossos alunos, analisamos os textos produzidos na atividade, buscando responder aos seguintes questionamentos:

- 1- Os alunos conseguiram reconhecer os elementos verbais e visuais presentes nos textos?*
- 2- Os alunos conseguiram estabelecer relação entre os elementos verbais e visuais presentes nos textos e o contexto literário?*
- 3- Os alunos conseguiram construir um sentido para os textos apresentados, considerando a relação existente entre os elementos verbais e visuais, o contexto modernista e o contexto social atual?*

Tais questionamentos foram formulados seguindo os conceitos peirceanos de primeiridade, secundidade e terceiridade. Relacionamos o primeiro questionamento ao conceito de primeiridade, criando a categoria 1 (C1). Da mesma forma, relacionamos o segundo questionamento ao conceito de secundidade, criando a categoria 2 (C2) e por fim, relacionamos o terceiro questionamento ao conceito de terceiridade,

criando a categoria 3 (C3). Ao fim da análise, elaboramos um quadro quantitativo, demonstrando a quantidade de alunos que conseguiram compreender os signos que constituem o texto, considerando as três categorias peircianas. Assim, objetivamos perceber, qualitativamente, como eles estavam desenvolvendo suas habilidades de leitura de textos multimodais.

Em vista disso, nosso *corpus* foi montado com 30 (trinta) textos – considerando que nem todos os alunos devolveram a atividade concluída –, colhidos em quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio. A atividade foi aplicada em quatro aulas de 50 (cinquenta) minutos para cada turma.

Ademais, é válido ressaltar, que apesar de apresentarmos os resultados coletados como uma resposta quantitativa para os três questionamentos formulados, reconhecemos que uma atividade não é suficiente para determinar o desempenho das habilidades de leitura de textos multimodais por parte dos nossos alunos. Trata-se, portanto, de uma tentativa de verificação do processo de aprendizagem, capaz de nortear a condução de nossa prática, enquanto residentes.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Logo no início da aplicação da atividade que constituiria o *corpus* de nossa análise, decidimos realizar um breve diálogo com as turmas sobre o assunto que estudamos até aquele momento. Buscamos deixá-los à vontade, falando espontaneamente, ao tempo que os instigamos a relembra-los os conteúdos estudados. Dessa forma, pudemos compreender que a maioria dos alunos já era capaz de reconhecer aspectos básicos do Modernismo brasileiro, portanto existiam grandes possibilidades de conseguirem realizar a leitura dos textos que seriam apresentados.

A atividade proposta foi constituída por uma única questão que correspondia à interpretação de um *meme*. Solicitamos, na questão, o seguinte comando: “Os textos abaixo pertencem ao gênero *meme*, que é muito presente em nosso cotidiano. Diante disso, façam uma leitura atenciosa do *meme* e depois produzam um texto de no mínimo 20 linhas e

no máximo 30 linhas, explicando a leitura que você conseguiu fazer sobre o *mime*. Além disso, relacione-o às características dos conteúdos que estudamos em sala acerca do Modernismo no Brasil.” Segue abaixo o *mime* que utilizamos na referida atividade:

Figura 1: Meme sobre modernismo



Fonte: Pinterest.¹

No *mime*, apreendemos a C1 (referente à primeiridade) na percepção imediata de uma representação verbo-icônica, a qual apresenta a imagem do quadro Abaporu, percebendo os traços que a compõem e suas cores (o amarelo, o verde, o azul ao fundo). Ademais, nota-se o elemento verbal decodificável “Hoje acordei modernista, inexato, metafórico e liberto de formalidades”, e com menos destaque “artesdaressão”.

A C2, correspondente a categoria secundidade, vislumbra sobre um dos sentidos mais fortemente integrado ao *mime*. É possível atribuir aos elementos destacados na C1 o sentido que o emissor da mensagem do *mime* apresenta-se em um estado desprendido da normalidade, por meio dos termos utilizados “inexato”, “metafórico” e “liberto de formalidades”. Nessa categoria o leitor constrói um sentido prévio para o texto.

¹ <<https://br.pinterest.com/pin/671880838140255016/>> Acesso em 10 de agosto de 2020.

A relação de construção de sentido em sua profundidade, por sua vez, se dá por intermédio da C3 (terceiridade), que possibilita agregar às percepções iniciais, assim como o sentido prévio atribuído ao texto, aos fatos culturalmente estabelecidos no conhecimento de mundo, que fazem parte da situação de produção de sentido de quem estuda, ou conhece o período literário modernista. Nesse sentido, o efeito de humor é gerado, quando o leitor relaciona os conhecimentos das características literárias, ao contexto social do *meme*. Portanto, é na C3 que o leitor consegue realizar uma reflexão aprofundada, de maneira a compreender a finalidade comunicativa do texto.

Ademais, aciona-se o conhecimento sobre o quadro Abaporu, percebendo-o como produção de Tarsila do Amaral, que é uma artista integrante dos movimentos de renovação da produção artística do modernismo, fato que acaba “significando” quando associamos a imagem do quadro ao fundo com os elementos verbais. Além disso, a expressão “artesdepressão”, distante do que seria o sentido literal, corresponde a uma página de humor, fato que justifica a composição geral do meme, tendo este gênero, a intencionalidade de provocar a comicidade.

Diante dos textos produzidos por nossos alunos, conseguimos perceber que a maioria deles conseguiram realizar leituras que vão além da superficialidade do texto, considerando tanto a relação existente entre os aspectos verbais e visuais presentes no *meme*, como o reconhecimento das características dos movimentos literários sugeridos e a relação entre o próprio texto (imagem) e o contexto social. O quadro abaixo apresenta quantitativo os resultados que encontramos:

Quadro 1: Quadro quantitativo sobre a quantidade de alunos que contemplaram as categorias de análise do *meme* em seus textos

Categorias Peircianas de análise (primeiridade, secundidade e terceiridade)	Quantidade de alunos que conseguiram alcançar o nível de leitura descrito em cada categoria
C1	30/30
C2	23/30

C3	23/30
----	-------

Fonte: produzido pelas próprias autoras (2020)

Através dessa demonstração quantitativa, percebemos que todos os alunos conseguiram reconhecer as percepções iniciais da C1, visto que conseguiram identificar os signos verbais e imagéticos. No entanto, percebemos que os alunos que não conseguiram contemplar em seus textos a C2, também não conseguiram alcançar a C3.

Considerando que os alunos do terceiro ano do ensino médio são leitores capazes de decodificar os signos presentes no texto, todos as produções apresentam o reconhecimento dos signos, embora sem nenhuma reflexão prévia. Entretanto, alguns alunos não conseguiram identificar a obra de arte Abaporu como pertencente ao período Modernista, ou não conseguiram reconhecer que os elementos verbais diziam respeito às características do referido período. Dessa forma, sem conseguir compreender o significado dos signos presentes no meme (C2), os alunos não conseguem alcançar a significação do texto, ou seja, não conseguem construir sentido relacionando os aspectos verbo-imagéticos, o contexto artístico e o contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apontados por nossa análise, pudemos concluir a válida contribuição das práticas de multiletramento para o processo de ensino e de aprendizagem. Os sujeitos que compõem o alunado da educação básica, atualmente, convivem com diversas práticas letradas em seu cotidiano que, infelizmente, não são contempladas no ambiente escolar. Portanto, ao utilizarmos atividades com o gênero *meme* na sala de aula, visamos também trazer para o contexto escolar, essas práticas que são trabalhadas em outros ambientes, como é o caso das redes sociais.

Logo, respondendo aos questionamentos que lançamos em nossa metodologia, conseguimos perceber que todos os alunos conseguiram perceber os elementos verbais e visuais, apesar de 7 não conseguirem

demonstrar, em suas produções textuais, a construção de sentido do texto. De uma maneira geral, percebemos que a maioria dos alunos possuem habilidades de leitura bem aguçadas para lidar esse tipo de gênero, visto que 23 dos 30 textos que analisamos conseguiram explicar suas interpretações acerca dos sentidos possíveis para o *meme*. Além disso, os alunos que não conseguiram analisar o *meme* de maneira coerente à lógica interna do próprio texto, na verdade, não conseguiram reconhecerem a obra de arte Abaporu como pertencente ao movimento modernista, ou não conseguiram reconhecer o elemento verbal como características referentes ao modernismo. Assim, avaliamos que o fato de o sentido não ter sido construído não é resultante da ineficácia das habilidades de leitura de textos multimodais em tais alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Cleudene de Oliveira; CARVALHO, Sâmia Alves. **OS CAMINHOS DO LETRAMENTO VISUAL: UMA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO VIRTUAL**. Estudos Anglo Americanos. Nº 44 - 2015. <http://nexos.ufsc.br/index.php/reaa/article/viewFile/1274/662>. Acesso em 20 de Junho de 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.
em: <https://youtu.be/iDu6TvO4svU> . Acesso em 20 de Junho de 2020.
- DIAS, M. L. S; GOMES, F. W. B. FALLEN PRINCESSES: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA. CASA: **Cadernos de Semiótica Aplicada** - CASA. V.11/2. 2013. (<https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/6552>). Acessado em 13-07-2020 às 17:50.
- FERNANDES, Patricia Damasceno; SANTOS, Elaine de Moraes. Os memes de “bela, recatada e do lar”: uma prática social de resistência e multimodalidade discursiva. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 14 - n.23. 2018. http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo07_23.pdf. Acessado em 13-07-2020.
- RABELO, Claudio. **Aula de semiótica americana** – Pierce parte 1. Youtube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HAIjDg0d5Q> Acessado em: 14-07-2020 às 10:32.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos**. 2019 – Entrevista disponível em:
<https://youtu.be/iDu6TvO4svU> . Acesso em 20 de Junho de 2020.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleções primeiros passos;) Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/258550/mod_resource/content/1/oquesemiotica-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf. Acessado em: 13-07-2020 às 14:20.

PRÁTICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA POESIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Francisco de Assis Oliveira Filho
Maria das Graças de Sousa Alves
Sibele Serejo Lima

INTRODUÇÃO

O letramento surge a partir das necessidades que o homem sentiu de expressar através da leitura e da escrita o que faz, o que sente, o que pensa, enfim, de mostrar através da fala e do símbolo aquilo que o representa no mundo, inclusive nas últimas décadas tem se notado cada vez mais a necessidade de sua utilização na leitura e na escrita de textos literários, já que alunos se sentem desmotivados em realizar tais atividades. Assim, após observada essa questão foi criado o letramento literário.

O letramento literário é um processo social que envolve a leitura e a linguagem escrita em textos literários, observando os mecanismos internos de compreensão, ação e consciência crítica do indivíduo nesse meio. Vê-se, pois, que o letramento literário poderá ser utilizado pelos professores de Língua Portuguesa como uma ferramenta de aplicação nas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

O letramento literário busca proporcionar a aplicação da leitura e da escrita nas práticas literárias. Com isso, os professores de Língua Portuguesa buscam o estudo do letramento literário como forma de aplicação nas suas práticas de ensino de novas formas de leitura e escrita, vê-se nesse ponto, estratégias de proporcionar a integração da prática literária com os assuntos ministrados em sala de aula, com intuito de fazer com que o aluno identifique-se com o que foi ensinado. Esse trabalho foca em estudar o letramento literário como forma de proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita nas práticas literárias, desenvolvidas em aulas ministradas por residentes da Residência Pedagógica.

Diante das necessidades encontradas na falta de uma leitura e de uma escrita nos mais variados espaços literários, um fator que vem chamando a atenção dos professores de Língua Portuguesa é a necessidade de aplicação do letramento literário nas práticas de ensino, para os alunos dos ensinos fundamental e médio. É a área de Língua Portuguesa a responsável pelo cuidado com a leitura e a escrita dos alunos, sendo assim, não poderia deixar-se de fora a aplicação desses sistemas nas práticas literárias.

Buscou-se nas práticas reunir dados/informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: quais foram os resultados das práticas do letramento literário que levaram os alunos de uma turma de sexto ano de uma escola pública estadual localizada na cidade de Teresina- PI ao ensino da poesia?

O objetivo do letramento literário é fazer com que os alunos leitores tenham contato direto com a obra, para que assim eles possam criar um repertório cultural e consigam evoluir literariamente. Isso, porque na medida em que o aluno passa a se identificar com uma obra literária, existe a possibilidade da continuação de novas leituras. Dessa forma, a escola cumprirá com a sua missão que é a de formar uma comunidade de leitores.

Por isso, o presente trabalho se propõe a aplicar um caminho teórico-metodológico do letramento literário no ensino da poesia, e analisar quais foram os resultados das práticas do letramento literário diante da leitura e escrita de poemas no ensino fundamental. Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, um dos passos é explicar como funciona o estudo do letramento literário frente à leitura e à escrita de poesia.

E O QUE SERIA LETRAMENTO?

Segundo Magda Soares (2017), o termo letramento é bem recente no Brasil, sendo este introduzido na Educação e nas Ciências Linguísticas nos últimos anos da década de 80 completando quatro décadas, 40 anos. O novo termo tem origem na palavra *literacy* de origem inglesa, cujo significado é: “a condição de ser letrado”

Entende-se que o letramento surgiu da necessidade de nomear e diferenciar as novas práticas de leitura e de escrita na sociedade que fosse maior do que o sistema do alfabeto e da ortografia. Isso se deu devido o conceito de alfabetização não mais suprir ou não ser mais suficiente para configurar o comportamento e as práticas sociais dos indivíduos, pois alfabetizar preocupava-se apenas em ensinar os códigos linguísticos, ler e escrever.

Enquanto o letramento desenvolve a competência da leitura e da escrita nos usos sociais, a alfabetização é o processo de aprendizagem das habilidades e competências para ler e escrever. Assim, compreende-se que: “o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais: é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 2017, p. 72).

Uma das principais preocupações da escola na atualidade diz respeito à leitura e à escrita dos alunos, pois sem o domínio competente das duas modalidades o ser humano acaba sendo massa de manobra na mão dos que a dominam. Por esse motivo, estudiosos e acadêmicos se debruçam para os estudos do letramento literário com o propósito de encontrar métodos e técnicas que proporcionem um ensino agradável de leitura e escrita no ambiente escolar. "A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano." (COSSON, 2014, p. 16).

Veja, ainda, o que complementa o autor:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela (COSSON, 2014. p. 65).

Pode-se dizer que a leitura é um instrumento transformador, pois através dela nos tornamos seres conscientes da realidade vivenciada. Neste contexto, fica claro que o letramento literário é uma importante ferramenta de conscientização do aluno. Como dito anteriormente, o mais preocupante, contudo, é constatar que mesmo com essa importante

ferramenta algumas escolas ainda não disponham de recursos para que esse processo seja de fato efetivado por completo. Contudo, não é exagero afirmar que a falta de livros em todo esse processo pode acabar desestimulando tanto professores quanto alunos. Assim, preocupa o fato de que o letramento seja negligenciado pelos professores, isso porque a desmotivação provocada pela falta de livros ou materiais causem o enfraquecimento da aplicação do letramento literário no ambiente escolar.

A ausência de livros para que o professor possa ler pode acabar criando transtornos como o que veremos a seguir:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas [...] O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura. (ZILBERMAN, 1988, p. 53-54).

Conforme verificado, a aplicação das sequências básicas do letramento literário são importantes devido ao nível de competência, organização e maior clareza que trazem ao ensino. Trata-se, inegavelmente, de um processo que segue um protocolo estudado e comprovado na prática pela academia, seria um erro, porém, atribuir tal prática sem uma leitura prévia por parte do professor, já que se este não tem conhecimento suficiente para aplicar tal ação, acabará fazendo com que o livro escolhido não tenha nenhum significado para o aluno. Assim, reveste-se de particular importância uma leitura constante dos mais variados tipos de livros literários para que, assim, o professor possa ir criando competências e habilidades no campo da interpretação textual. Sob essa ótica, ganha particular relevância a seguinte crítica: “Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. (COSSON, 2014, p. 23).

Convém ressaltar, que o livro de *Rildo Cosson* é eficiente ao professor, pois a partir dele é possível ter uma ideia de como é realmente o ensino da literatura na teoria e na prática. Neste contexto, fica claro que se trata de um livro importante ao professor que deseja ter um conhecimento mais amplo sobre o processo do letramento literário. O mais preocupante, contudo, é constatar que o autor elabora esta obra após comprovar que o ensino da literatura não estava seguindo um caminho eficaz.

Um ensino de literatura como prática social capaz de causar uma mudança de postura, visão e revisão de valores e de verdades passa pelo letramento literário, que permite que a leitura do texto literário seja sentida e vivenciada. Essa é uma prática que a escola e o professor não podem se recusar, pois a leitura literária tem a função de ajudar o indivíduo a compreender melhor o mundo, a desenvolver bons hábitos e a sentir prazer no que é lido. Portanto, a escola e os professores devem se colocar como principais promotores desse processo. (ENES FILHO, 2018, p. 21).

Parece óbvio que há uma necessidade constante de que professores leiam livros para seus alunos. Porém, o autor deixa claro que não é isso que vem acontecendo devido, muitas vezes, à falta de recursos para a compra desses materiais ou mesmo porque os professores não são leitores assíduos de literatura. Por isso, a academia disponibiliza material para o ensino do letramento literário, como ferramenta para esses profissionais, de modo que impulse a consciência da realidade em que vive o seu público. Tornando-se, assim, um dos principais meios que o indivíduo tem para compreender a sociedade em que vive.

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos descrever os fatos para que fosse possível observar os seus resultados no âmbito do letramento literário, na prática do ensino da poesia. Para o referido estudo, empregamos as práticas do letramento literário no ensino da poesia com os alunos do sexto ano da escola que desenvolvemos nosso período de regência pelo programa Residência Pedagógica. De início aplicamos as práticas de Cosson nas aulas, seguindo os passos da sequência básica do letramento literário, para que, em seguida, fosse possível analisar a escrita e a leitura dos alunos.

Elaboramos um plano de aula seguindo as sequências básicas do letramento literário. Posteriormente, aplicamos, em quatro aulas, as práticas descritas no plano. Isto é, obedecemos as seguintes sequências: atividade de motivação, leitura silenciosa, discussão do texto, leitura oral, análise da estrutura e interpretação do texto.

Sendo assim, buscamos descrever os fatos para que fosse possível observar os resultados do trabalho no âmbito do letramento literário e na prática do ensino de poesia. Na primeira aula, levamos poemas para a leitura compartilhada e escuta das versões em música. Assim que observamos uma maior familiaridade com assunto, apresentamos a parte teórica, explicando os elementos que compõem o poema e suas particularidades. Na segunda aula, foi feita uma dinâmica com rimas. A terceira e a última foram dedicadas à aplicação dos processos de letramento literário, ou seja, obedecemos às sequências citadas anteriormente. Posteriormente, pedimos para que os discentes produzissem, em um primeiro momento, poemas visuais e, em seguida, poemas escritos. Este estudo tem como propósito aplicar um caminho teórico-metodológico do letramento literário no ensino da poesia, aos alunos do sexto ano de uma escola de tempo integral, localizada na cidade de Teresina, capital do Piauí e analisar quais foram os resultados das práticas do letramento literário frente a ministrar aulas de leitura e de escrita de poesia no ensino fundamental. Essa prática objetivou fazer com que os alunos obtivessem um maior interesse pela leitura de poesias.

Desse modo, foi possível observar as seguintes práticas realizadas com os alunos da respectiva instituição de ensino. Na primeira aula, nós levamos o livro “Dezenove Poemas Desengonçados”, de Ricardo Azevedo e pedimos que os alunos fizessem uma roda para que, assim, escutassem alguns poemas musicalizados do livro. Em seguida, uma vez que eles não sabiam muito sobre esse gênero, nós explicamos a estrutura e compartilham as primeiras impressões.

Já na segunda aula, após detectar certa dificuldade dos alunos em identificarem as rimas nos poemas, preparamos uma dinâmica que consistia em escrever no quadro algumas frases para os alunos completarem com a rima adequada. Logo em seguida, os alunos jogaram

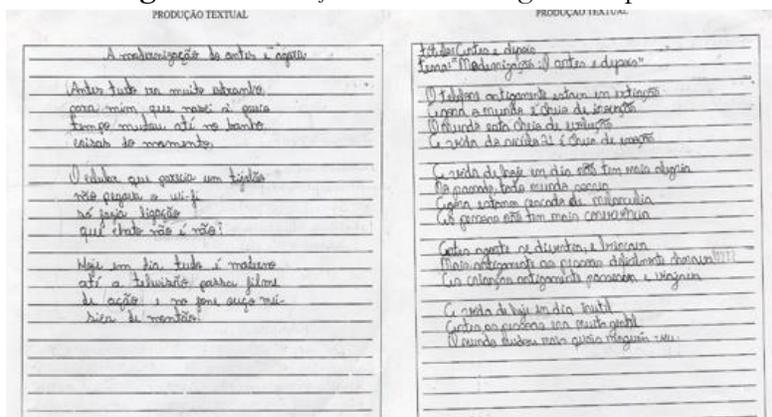
um dado com várias palavras diferentes e a palavra que fosse sorteada, quando um residente indicasse oralmente, o aluno deveria completar a frase no quadro.

Observando que os alunos estavam cada vez mais familiarizados com esse gênero nós organizamos as práticas estabelecidas por Cosson (2014) ao ensino do letramento literário. Sendo assim, a primeira etapa proposta foi a atividade de motivação que consistia em apresentar o poema “Ou isto Ou aquilo”, de Cecília Meireles através de uma música interpretada pela cantora Lena d’Água, ainda foi apresentada uma breve biografia da autora. Em seguida, foi feita a leitura silenciosa da poesia, assim como foi iniciado uma pequena conversa para perceber quais as primeiras impressões que eles obtiveram do texto, dessa maneira cumprindo a etapa de discussão do texto. Por último, foram feitas as etapas de leitura oral envolvendo toda a turma, analisadas estruturas dos poemas e aplicadas atividades de interpretação do poema.

Desta forma, acreditamos que foram cumpridas todas as sequências básicas que Cosson (2014) nos propõe em seu livro “Letramento literário: teoria e prática”. Visto que, foi observado o compromisso dos alunos em realizarem todas as atividades propostas durante as práticas do letramento literário, por exemplo, eles compuseram poemas visuais e escritos sobre temas propostos pelos professores.

Diante disso, é possível afirmar que mesmo diante de inúmeros desafios as práticas do letramento foram satisfatórias na aplicação do ensino da poesia. O aluno terá, certamente, noções básicas sobre poemas. Ademais, os alunos, possivelmente, estão incentivados e capacitados para encarar leituras que exigem um pouco mais de atenção, como é o gênero poema.

Figura 1: Produções textuais do gênero “poema”



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as práticas desenvolvidas em sala de aula, concluímos que o letramento literário é uma forte ferramenta na aquisição da leitura e da escrita. A pessoa letrada não é apenas aquela capaz de ler e compreender textos literários, mas aquela que aprendeu a gostar de ler literatura e faz uso competente da leitura e da escrita de acordo com as demandas do contexto social. Essa é uma prática relevante a ser desenvolvida no ensino literário, pois acreditamos que é necessário “letrar literariamente” os alunos e que é preciso não apenas ensinar literatura, mas ensinar a ler literatura. Portanto, é necessária a prática do letramento literário não só no ensino da poesia, mas nos mais diversos gêneros literários.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros** / 3. ed.; 4. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HIPÓTESES E ANALOGIAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando escrevemos, fazemos escolhas conscientes ou inconscientes sobre quais palavras usar, qual organização sintática e qual organização retórica iremos lançar mão. Escritores mais experientes podem, ao longo deste processo, fazer escolhas adequadas aos seus objetivos pretendidos, pensando em quais efeitos de sentido serão produzidos pelo leitor presumido ao interagir com o autor por meio do texto.

Entre as escolhas que fazemos, cabe ressaltar que estão incluídas as escolhas ortográficas, isto é, como, em determinado *contexto*, uma determinada palavra precisa ser escrita – a título de exemplo: sessão, seção e cessão. Um aluno do ensino fundamental ou de níveis mais elevados, ao precisar escrever palavras que pouco conhece, ou que somente teve contato por meio da oralidade, pode ter dificuldades em saber a escrita considerada correta pela tradição ortográfica.

Escrever, como relata Bazerman (2015), pode ser uma tarefa nebulosa, pois quando saímos de nossa zona de conforto, podemos nos sentir perdidos em alto-mar, sem saber para onde ir e sem placas que auxiliem neste processo. De todos os fatores que podem contribuir ou atrapalhar o processo de escrita, aqui iremos analisar a ortografia, mais especificamente, os processos de hipóteses e analogias na produção textual escrita por alunos do sétimo ano do ensino fundamental, durante as aulas de Língua Portuguesa, em uma escola participante do programa Residência Pedagógica, no município de Teresina – PI.

HIPÓTESES, ANALOGIA E INCIDÊNCIA DA VARIEDADE LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA²

Em Lima de Oliveira (2020), analisamos os desvios ortográficos na produção textual escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do interior do Maranhão, participantes do programa Novo Mais Educação. No artigo, agrupamos as “tentativas de acerto” nas categorias propostas por Bagno (2013), que serão apresentadas a seguir.

Bagno (2013) observou e descreveu que em nossa cultura escolar, uma grande porcentagem dos nomeados “erros de português” é constituída por apenas desvios da ortografia oficial. Desta forma, um erro bastante grave no ensino do Português é a redução da escrita à ortografia. O autor considera que a escrita de pessoas em fase de alfabetização, de forma independente da idade, crianças ou adultos, pode ser analisada sob duas categorias: (1) hipóteses e analogias sobre a relação fala e escrita que não correspondem às convenções da ortografia oficial e; (2) Incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a produção escrita.

Em uma linha de pensamento semelhante, Antunes (2018) defende que o processo de aquisição da escrita, atualmente em muitos lugares, ainda ignora a interferência do sujeito aprendiz na hora de construir e de testar as suas hipóteses de representação da língua. Posta assim a questão, é de se dizer que os erros ortográficos que se encaixam na primeira categoria são, justamente, aqueles causados pelas hipóteses construídas pelos alunos. A língua, muitas vezes, pode parecer racional e lógica, mas Bagno (2013) afirma que ela mostra uma série de incongruências e incoerências que levam o aluno a fazer deduções e hipóteses altamente lógicas, mas que vão contra a norma padrão da ortografia oficial.

Deste modo, a respeito dos erros de ortografia serem considerados como o ponto principal para saber se uma pessoa “sabe” ou “não sabe” a Língua Portuguesa, Antunes (2018, p. 26) confirma que “para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros

² Discussão adaptada de Lima de Oliveira (2020)

de ortografia”. É injusto, assim, afirmar que alunos que cometem algum desvio ortográfico não sabem português.

Em consequência, muitos alunos acham que não sabem sua própria língua, pois são influenciados a acreditar que saber a Língua Portuguesa é nunca cometer desvios ortográficos, além de conhecer todas as regras gramaticais, mas como afirma Oliveira (2010), todo brasileiro, alfabetizado ou não – desde que não tenha nenhum problema que interfira no seu desenvolvimento – sabe português.

Concordamos com Bagno (2013), quando afirma que escrever não é só tentar representar a fala através de sinais gráficos, mas sim, representar a fala com sinais gráficos estabelecidos pelas convenções da tradição ortográfica. É comum, além de ser bastante explicável, que o aluno desenvolva suas hipóteses a respeito da relação entre a fala e a escrita, mas, mesmo que as hipóteses sejam lógicas, elas acabam sendo descartadas, uma vez que não são previstas no sistema ortográfico oficial. Com efeito, para Bagno (2013, p. 96)

não há nada mais lógico do que imaginar que é correto escrever *sinema, sebola, felis, oço, essessão, xapeu, oten...* Já que é certo escrever *cesta e sexta*, ou *sessão, seção e cessão*, ou *hesitar e exitar*, ou *mal e mau, meu e mel* etc.

O que se tem é que existem tantas escolhas, tantos caminhos a tomar que, na hora de escrever uma palavra, é comum um escritor em fase inicial de desenvolvimento da escrita fazer suas hipóteses e elas não correspondam ao “correto”. A influência da variedade linguística do escritor sobre a escrita é a ideia central da segunda categoria dos desvios ortográficos e se constitui por desvios ocasionados pelas características gramaticais da comunidade em que o aluno vive, isto é, quando a forma como as pessoas falam ao redor do estudante influencia a sua escrita.

À luz das informações apresentadas acima, Bagno (2013) propõe que é muito mais eficiente fazer uma substituição da noção de “erro” pela de “tentativa de acerto”, já que quando uma criança – ou até um adulto em processo de aquisição da escrita – escreve “fasso” em vez de “faço”, ou “televisão” no lugar de “televisão”, ele “não fez isso porque quis errar,

mas sim porque quis acertar” (BAGNO, 2013, p. 79). Assim, se substituirmos a noção de “erro” pela “tentativa de acerto”, poderemos ser beneficiados com os efeitos positivos ao trocar a negatividade do primeiro pelos aspectos positivos do segundo.

É fundamental ter em mente que os erros de ortografia são constantes, seguem uma lógica coerente e, portanto, são facilmente **previsíveis**: são as trocas de J por G, de S intervocálico por Z, de CH por X, de Ç por SS, de L por U etc. E vice-versa, justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra. (BAGNO, 2013, p. 79-80, grifos do autor).

Como bem denota Bagno (2010), dificilmente alguém irá tentar escrever a palavra “xingar” com um Q ou um S no lugar do X, visto que essa não seria uma hipótese amparada nas observações e/ou nas vivências do falante. Por isso, Bazerman (2015) afirma que muitas vezes escrever parece ser uma tarefa nebulosa, com tantos grafemas aptos à representação de um único fonema, com tantas palavras com significados semelhantes, o escritor – que está iniciando o processo da aquisição da escrita, pode se sentir totalmente perdido ao ser pego em uma situação na qual necessita escrever um texto e, ao fazer suas hipóteses, tem medo de errar e de se tornar alvo de piadas diante de seus colegas de turma. (LIMA DE OLIVEIRA, 2020).

Cumpramos, então, que no processo da escrita, as questões referentes ao sistema ortográfico se tornam problemas bastante desagradáveis ao ensino. Seria conveniente que os docentes saibam distinguir as tentativas de acerto, posto que com conhecimentos sobre o motivo das inadequações, os professores poderão ter mais condições de buscar a solução para os problemas.

Quando os professores não sabem lidar com as necessárias falhas de seus alunos, estes podem ficar desanimados, causando níveis elevados de reprovação, repetência e de evasão escolar.

Consequentemente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português, e para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Neste passo, segundo Oliveira (2010, p. 37), “a língua que falamos está estreitamente vinculada a nossa identidade” e essa identidade, por sua vez, está marcada na escrita. Por conseguinte, o “professor precisa ter uma postura construtiva em relação aos erros que os alunos cometem ao escrever” (OLIVEIRA, 2010, p. 38). Em outras palavras, os docentes podem utilizar os desvios dos alunos como forma de fortalecer o seu próprio aprendizado e de sua turma.

Feitas estas considerações, irei focar na categoria referente às hipóteses e analogias da relação fala e escrita que não correspondem à ortografia oficial evidenciadas nas produções textuais escritas dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública da capital piauiense, as produções textuais foram feitas durante aulas de Língua Portuguesa de residentes do programa Residência Pedagógica.

PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FILME ENQUANTO TEXTO MOTIVADOR

Durante as aulas de Língua Portuguesa realizadas no período de regência do programa Residência Pedagógica, destinadas à leitura e produção de textos, realizamos algumas atividades, entre elas algumas que consistiam na leitura de textos fílmicos, isto é, em os alunos assistirem aos filmes. Após a exibição do filme, fazíamos discussões acerca das temáticas desenvolvidas ao longo da narrativa e posteriormente solicitávamos a produção textual escrita que deveria proporcionar um final alternativo ao filme.

Figura 1: Proposta de produção textual



Fonte: arquivo pessoal do autor (2020)

Um dos filmes exibidos foi o “A viatura”, de Jon Watts (2015). Este filme conta a história de dois garotos de dez anos de idade que encontram uma viatura de polícia abandonada juntamente com suas chaves em um terreno. Os amigos não resistem e saem dirigindo, mas o policial responsável pelo veículo vai em busca do carro e os garotos se metem no meio de um jogo de perseguição e aventura.

Após a exibição do filme, na aula seguinte, entregamos uma folha impressa contendo algumas orientações de escrita, além da proposta de produção. Como já havia passado praticamente dois dias da exibição do filme, fizemos uma pequena recapitulação sobre o enredo e sobre o fim da história. Ademais, transcrevemos na folha os últimos momentos apresentados na produção cinematográfica.

Assim, observando os textos produzidos que deram continuidade à história do filme assistido em uma aula anterior, podemos analisar as tentativas de acerto presentes nestas produções textuais escritas. Lendo as produções notamos que alguns alunos apresentaram algumas hipóteses de escrita que vão contra à ortografia oficial, como as palavras: *faiz*, *recoperando*, *muinto*, *acontesel*, *perdel*, *tristis*, *mais* (como conjunção adversativa), *dispidiram*, *fauta*, *surpreza*, *ospital*, *dipois*, *comunica* (verbo no infinitivo), *segiramentre outas*. Pretendemos categorizar essas tentativas de acerto e mostrar como todas são explicáveis e previsíveis.

Dentre as palavras supracitadas, discutiremos, inicialmente, sobre as seguintes: *recoperando*, *muinto*, *acontesel*, *perdel*, *fauta*, *surpreza*, *segiram*, *transmissão*, *tentol* e *morreose*. Tais palavras podem ser consideradas como exemplos de hipóteses e analogias que o aluno fez sobre a relação fala e escrita, visto que todas essas tentativas de acerto foram causadas pelo levantamento de hipóteses de escrita por parte do aluno.

Quando o aluno escreveu “fauta”, fez uma hipótese de qual seria o grafema que representaria o fonema /u/, sua hipótese apesar de lógica, não corresponde às previstas pela ortografia oficial. O mesmo ocorre com “perdel” e “tentol”, nestes casos, houve a troca do U pelo L. Podemos notar que o aluno sabia que a consoante L pode representar o fonema /l/ – como em lápis – e o fonema /u/. Dessa forma, tentando acertar na escrita, fez uma escolha baseada em sua hipótese, que apesar de lógica, não corresponde às convenções da ortografia oficial.

Seguindo em frente, o aluno, na escrita da palavra transmissão, fez uma hipótese de qual seria o grafema que melhor representaria o fonema /s/. Sua opção foi de usar o Ç, visto que tal letra teria o som adequado, porém esta escolha vai contra a norma padrão e é considerada uma tentativa de acerto. Com relação à palavra “xato”, o dígrafo CH tem o som da consoante X. Assim, o aluno fez uma analogia a palavras que possuem o mesmo som, como xampu e xadrez e, diante disso, escolheu o X para escrever a palavra. Novamente, o aluno tentou acertar e agiu com lógica, porém não corresponde ao que é estabelecido socialmente.

Por outro lado, as palavras *faiç*, *tristis*, *mais*, *dispidiram*, *dipois*, *comunica* (verbo no infinitivo), *cabou*, *baliado*, *descuberto* e *morreero*, por sua vez, se tratam de exemplos de palavras nas quais a incidência da variedade linguística do aluno ocorreu sobre a produção escrita, pois são exemplos da influência da fala das pessoas próximas ao aluno que incidiram sobre a sua produção escrita. Neste caso, podemos perceber a influência da fala das pessoas do convívio familiar do estudante em sua escrita. O aluno, ao possivelmente ouvir as pessoas ao seu redor falando “dispidiram” em vez de “despediram”, optou por grafar do modo como habitualmente ouve, com I no lugar do E, situação semelhante ocorreu com as demais palavras.

As hipóteses e analogias feitas pelos alunos correspondem ao conhecimento que estes possuem sobre determinadas palavras. Quando um aluno escreve “recoperando”, com a letra O representando o fonema /u/, fez somente porque sabe que a letra O pode representar o fonema /u/, como em *carro* [k'aru] e *livro* [l'ivru]. Dessa forma, com medo de errar, fez uma analogia e optou por escrever com a letra O, pois muitas palavras possuem esses sons compartilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É oportuna a constatação de que os alunos fazem escolhas ortográficas lógicas na hora da produção textual escrita, porém estas escolhas não correspondem ao determinado pela tradição ortográfica, que, cabe ressaltar, é fruto de um gesto político. Experimente pegar um texto escrito em Língua Portuguesa no início do século passado, veremos que a ortografia considerada correta naquela época é bem distinta da atual. Outro exemplo evidente é o decreto do Novo Acordo Ortográfico, que estabelece uma padronização da ortografia da Língua Portuguesa em alguns países que possuem esta língua como oficial.

Neste capítulo, vimos que os desvios ortográficos, além de bastante previsíveis, são consideravelmente explicáveis, visto que o aluno, ao desviar da norma padrão, não produz um “erro”, mas sim uma tentativa de acerto, pois em muitos casos, age com lógica ao fazer hipóteses e analogias quanto à escrita de determinadas palavras. Esperamos que este capítulo possa contribuir para a comunidade acadêmica, mostrando aos (futuros) professores, os desvios ortográficos mais recorrentes produzidos por alunos em fase de desenvolvimento da escrita, além de demonstrar como estas tentativas de acerto podem ser explicadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LIMA DE OLIVEIRA, Jancen Sérgio. Tentativas de acerto uma análise dos desvios da norma padrão de alunos do ensino fundamental em escolas públicas. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 16 N°41 vol. 4, 2020.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



SOBRE OS AUTORES

Jancen Sérgio Lima de Oliveira
(Organizador)

Mestrando em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Foi bolsista dos programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Iniciação Científica Voluntária (ICV/UFPI) e Residência Pedagógica (RP/UFPI). Atuou como professor (mediador) de Língua Portuguesa no programa Novo Mais Educação (2017-2018). É membro do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora (UFPI). E-mail: jancensergio@hotmail.com

Amanda Gabriella Lima Leal

Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGEL), Campus Ministro Petrônio Portella. Graduada em Letras-Português pela referida instituição no ano 2019. Membro do Núcleo de Estudos em Texto, Gênero e Discurso (CATAPHORA-UFPI). E-mail: amanda.leal@ufpi.edu.br

Ana Carolina Carneiro de Sousa

Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGEL), Campus Ministro Petrônio Portella. Graduada em Letras-Português pela referida instituição no ano de 2019. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD-UFPI). E-mail: carolina96@ufpi.edu.br

Ana Jackelline Pinheiro Porto

Mestranda em Letras – Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Letras pela UFPI. Participou do Programa de Residência Pedagógica, no período de 2018/2020, sob orientação da Profa. Ma. Heloíza Ribeiro de Sena Monteiro. Participou do Programa Institucional de Iniciação Científica (IC), sob orientação do Prof. Dr. Francisco Alves Filho. Atualmente, é integrante do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso (Núcleo Cataphora), desenvolvido na UFPI. E-mail: jackellinepinheiro@ufpi.edu.br

Ana Karolina de Melo Pessoa Oliveira

Graduada no curso de Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, localizada em Teresina. Residente do programa Residência Pedagógica atuando em turmas de ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, e participou do Programa de Iniciação Científica Voluntária - ICV, com o trabalho intitulado Diálogos no anime "O túmulo dos vagalumes": uma seleção sobre o emprego da repetição como recurso argumentativo. E-mail: karolduchiba@gmail.com

Damarys Alves da Silva Barbosa

Graduada em Letras Português e Francês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e mestranda em Estudos da Linguagem na UFPI. E-mail: damarysprof.frances@gmail.com

Elizangela Sousa Araujo

Residente do programa Residência Pedagógica do Subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É graduada em Geografia e graduanda em Letras, ambos pela UFT. E-mail: zangela832010@hotmail.com.

Érica Sousa Torres

Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), já atuou como residente bolsista do Programa Residência Pedagógica no período de 2018-2020. Atualmente pesquisa sobre literatura fantástica junto ao Grupo de Estudos Sobre o Mal (GEMAL - UFPI) e sobre literatura moderna no curso Modern Masterpieces of World Literature pela HarvardX. Tem participação em eventos voltados para área de literatura regional, ensino de Língua Portuguesa e práticas docentes. Interessa-se por literatura fantástica, realismo maravilhoso e práticas docentes. E-mail: ericatorres151d@outlook.com

Francisco de Assis Oliveira Filho

Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí. Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (2018/2020), pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: franciscodeax2015@hotmail.com

Heloiza Ribeiro de Sena Monteiro

Professora de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – UFPI. Foi coordenadora do Programa Institucional

de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2013 a 2018. Atualmente é docente Orientadora do programa Residência Pedagógica, função que desempenha desde 2018. E-mail: heloizasena@hotmail.com

Jaqueline Salviano de Sousa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí - PPGEL/UFPI (biênio 2020-2022). Graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Participou do Programa Institucional de Iniciação Científica (IC) no projeto Discurso, argumentação e retórica: uma investigação semiolinguística acerca dos fenômenos de enunciação, sob orientação do Prof. Dr. João Benvindo de Moura. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso - NEPAD/UFPI. E-mail: jaquelinesalviano2016@gmail.com

Joyce de Oliveira Silva

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da rede particular de ensino. Participou do Programa de Residência Pedagógica, no período de 2018/2020, sob orientação da Profa. Ma. Heloíza Ribeiro de Sena Monteiro. Participou do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - 2017/2018, sob a orientação da Profa. Dra Maria Auxiliadora Ferreira Lima. Participou do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (ICV), sob orientação do Prof. Dr Naziozênio Antonio Lacerda, pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: oliveirajoyce8@gmail.com

Jhonnatas dos Santos Sousa

Graduando de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Francesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atuou como bolsista no Programa Residência Pedagógica em Língua Portuguesa - CAPES (2018-2020). Membro da Association des Professeurs de Français de l'Etat du Piauí - APFEPI. Atuou como professor de Língua Portuguesa pelo programa Novo Mais Educação (2019). Membro do Grupo de Estudos sobre Literatura Fantástica (GEMAL) e do Grupo de Pesquisa de Direitos Humanos e Cidadania da UFPI (DiHuCi). Foi professor voluntário de Língua Francesa do Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF (2019). E-mail: jhonnatassantos@hotmail.com

Joseane dos Santos Sousa

Graduanda em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, bolsista do Programa Residência Pedagógica de 2018 a 2020. Técnica em Transações Imobiliárias SENAC/PI. Coordenadora Cultural da Associação Cultural Junina Teresina Show, atuando como coordenadora pedagógica em cursos profissionalizantes do programa Mediotec. E-mail: josy.santos.sousa@hotmail.com

Maria das Graças de Sousa Alves

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí. Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (2018/2020), pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: gracasousa-5@hotmail.com

Renara Oliveira Pierote

Graduada em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, participante bolsista do Programa Residência Pedagógica no período de 2018 até janeiro de 2020. Participação em eventos e palestras voltadas para a área de ensino de Língua Portuguesa e formação da prática docente, participação em minicursos e concludente do curso profissionalizante de Leitura e Produção de Textos com carga horária de 120hrs aula. E-mail: renarapierott@hotmail.com

Sibele Serejo Lima

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí. Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (2018/2020), pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: sibele2014@hotmail.com

Vilma Nunes da Silva Fonseca

Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFT), mestre em Estudos da Linguagem (UFRN) com área de concentração em Literatura Comparada, especialista em Literatura Luso-Brasileira (UFRN). Docente da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do ProfLetras, no Campus Universitário de Araguaína. Atua como Docente Orientadora do Subprojeto de Língua Portuguesa, no Programa de Residência Pedagógica da UFT. E-mail: vilmanunes@uft.edu.br

Neste livro não pretendemos apenas aprofundar a nossa percepção acerca do fazer docente, pretendemos, no entanto, entender e discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa, mas pela visão de quem saiu recentemente da academia, dos egressos do programa Residência Pedagógica (RP), que levou milhares de alunos a terem o primeiro contato, ainda na graduação, com a sala de aula, assumindo o papel de responsável pela ação docente, tendo como auxílio, o acompanhamento direto de um docente orientador e de um professor preceptor.

Com a leitura dos capítulos que compõem este livro poderemos conhecer um pouco do trabalho vivenciado diariamente pelos residentes – para não dizer resistentes – de Língua Portuguesa, de universidades de alguns estados brasileiros, visto que tais capítulos evidenciam as múltiplas possibilidades metodológicas desenvolvidas pelos residentes na sala de aula.

