

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Kátia Gisele Tuollo do Nascimento

**Conhecimentos prévios e contexto escolar subjacentes à
transposição da teoria à prática: avaliação diagnóstica e formativa
como ponto de partida para atividades linguísticas e epilinguísticas**

SÃO PAULO
2016

Kátia Gisele Tuollo do Nascimento

**Conhecimentos prévios e contexto escolar subjacentes à
transposição da teoria à prática: avaliação diagnóstica e formativa
como ponto de partida para atividades linguísticas e epilinguísticas**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientação: Prof^ª. Dr^ª Idméa Semeghini-Siqueira

SÃO PAULO

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISAS, DESDE QUE DEVIDAMENTE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.9 Nascimento, Kátia Gisele Turollo do
N244c Conhecimentos prévios e contexto escolar subjacentes à transposição da teoria à prática: avaliação diagnóstica e formativa como ponto de partida para atividades linguísticas e epilinguísticas. / Kátia Gisele Turollo do Nascimento; orientadora Idméa Semeghini-Siqueira. –São Paulo: 2016.
197 f.: il

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino e aprendizagem 2. Língua Materna 3. Linguística 4. Atividade epilinguística 5. Teoria x prática

Nome: **Tuollo-Nascimento, Kátia Gisele**

Título: **Conhecimentos prévios e contexto escolar subjacentes à transposição da teoria à prática: avaliação diagnóstica e formativa como ponto de partida para atividades linguísticas e epilinguísticas**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

PARECER

Aprovada em _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

<i>Prof.^a Dra. Idméa Semeghini-Siqueira Presidente da banca</i>	<i>Instituição: USP</i>
<i>Julgamento:</i>	<i>Assinatura:</i>
<i>Prof. Dr.:Émerson de Pietri</i>	<i>Instituição:</i>
<i>Julgamento:</i>	<i>Assinatura:</i>
<i>Prof. Dr.:Maria Lúcia Victorio de Oliveira Andrade.</i>	<i>Instituição:</i>
<i>Julgamento:</i>	<i>Assinatura:</i>

DEDICATÓRIA

Ao meu maior tesouro, meu filho, Fauzer Júnior, que desde seus primeiros dias de vida esteve presente em todos os momentos deste sonho, sendo generoso e complacente para que eu pudesse concretizá-lo;

Aos meus pais, Torole e Lurdes, por terem me ensinado que a maior riqueza que podemos acumular é o conhecimento e por terem me mostrado que é possível realizar sonhos quando se luta;

Ao meu marido, Fauzer, pelo apoio incondicional neste sonho, pelo amor, carinho e por ser meu porto seguro;

Aos meus irmãos, Diego e Larissa, parceiros de toda vida, pelo amparo e pelo amor incomensurável que nos une!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela sua intervenção nos momentos mais difíceis.

À professora Dra. Idméa Semeghini-Siqueira, pela orientação sempre competente e doce, e por ter percebido, de imediato, meu enorme entusiasmo pela pesquisa em educação, aceitando me guiar neste sonho.

Aos professores Doutores Emerson de Pietri e Zilda Maria Zapparoli, pela leitura atenta e pelas preciosas sugestões no Exame de Qualificação.

À amiga Gema Galgani Bezerra, por ter me mostrado um caminho a seguir e por incansavelmente estar ao meu lado nos momentos difíceis, apoiando e me amparando, bem como pelo tempo que depreendeu desde as primeiras leituras até o término deste trabalho, sempre com sugestões importantes.

Aos professores e alunos que cooperaram para a realização deste trabalho.

À amiga Paula Azarias, por todas as ajudas desde leituras e sugestões à formatação deste trabalho.

Aos amigos Silvandira, Josafá, Fátima, Elieuzza, Sônia, Adriana, pelo apoio e palavras de incentivo, por acreditarem em mim.

À Elizabete, minha fiel escudeira, sempre a postos, que nunca mediu esforços para me apoiar, cuidando com muito amor e carinho de meu filho como se fosse seu, zelando por minha família em todos os detalhes.

A todos os professores que tive, que me mostraram o quão saboroso é o caminho do conhecimento.

A todos que, de alguma maneira, inspiraram e colaboraram com este trabalho.

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

Paulo Freire

RESUMO

TUROLLO-NASCIMENTO, Kátia Gisele. **Conhecimentos prévios e contexto escolar subjacentes à transposição da teoria à prática: avaliação diagnóstica e formativa como ponto de partida para atividades linguísticas e epilinguísticas.** 2016. 202f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Diversas pesquisas apontam para uma “força da tradição” imperando nas aulas de Língua Portuguesa. As teorias linguísticas chegam às escolas, mas abalam timidamente as aulas de gramática normativa tradicional. Nossa pesquisa segue um percurso que parte de nossa experiência profissional, de nossas indagações, para tentar investigar as nuances, dentro de um determinado contexto escolar, que dificultam o processo de aliar a teoria à prática na sala de aula. Partimos da hipótese de que este apego à tradição e o foco em atividades metalinguísticas pouco contribuem para uma aprendizagem significativa da língua. Tendo em vista testes nacionais e internacionais que apontam inadequações no uso da modalidade escrita da língua (leitura e produção escrita) pelos alunos que concluem o Ensino Fundamental e a ênfase histórica das aulas de Língua Portuguesa em atividades gramaticais de metalinguagem (nomenclaturas e classificações), questionamo-nos como as aulas de Língua Portuguesa podem ser reconfiguradas para potencializar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Assim, realizamos um estudo qualitativo com duas professoras e suas cinco turmas de 9º ano, em uma escola pública municipal de São Paulo. As professoras nos forneceram dados por meio de relatos escritos de suas vivências, questionário e conversações informais cotidianas. Realizamos Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) do desempenho linguístico dos alunos, analisamos cadernos de alunos indicados pelas professoras como os melhores de suas turmas, planejamos e conduzimos uma oficina de linguagem (atividades linguísticas e epilinguísticas) com esses alunos. Alguns dos resultados indicam que as dificuldades das professoras em aliar teoria e prática estão relacionadas com a formação inicial e preliminar de cada uma e não necessariamente com a formação universitária e contínua em que se constitui o conhecimento teórico; levantamos fortes evidências de que a maneira como ensinamos reproduz ou é fortemente influenciada pela maneira como aprendemos; constatamos que a ausência da ADeF como prática efetiva se apresenta como um importante elemento que dificulta o conhecimento (por parte do professor) do que considerar no processo de ensino e aprendizagem. Ainda foi possível verificar que ADeF não compõe

um critério de formação das turmas. Um professor pesquisador que busque aliar teoria e prática deve estar preparado para enfrentar inúmeros desafios e criar oportunidades para crianças e jovens se desenvolverem, preparando-se para se envolverem com as incertezas do cotidiano. Isso pode significar quão importantes serão, para professores e alunos, as novas vivências, por meio de “oficinas” contendo práticas mais eficazes para podermos nos “desvencilhar” de algumas “amarras” do passado, ou seja, da formação preliminar ou “formatação preliminar” a que fomos submetidos.

Palavras chave: Avaliação Diagnóstica e Formativa. Ensino e aprendizagem de Língua Materna. Teoria X Prática. Atividades Linguísticas. Atividades Epilinguísticas.

ABSTRACT

TUROLLO-NASCIMENTO, Kátia Gisele. **Conhecimentos prévios e contexto escolar subjacentes à transposição da teoria à prática: avaliação diagnóstica e formativa como ponto de partida para atividades linguísticas e epilinguísticas.** 2016. 202f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Previous knowledge and school context underlying theory application to practice: diagnostic testing and formative assessment as a starting point to language and epilinguistic activities

Several studies point to the “power of tradition” that rules Portuguese classes. Language theories get to schools but little they influence or change the traditional, prescriptive grammar-based classes. This study starts off from our own professional experience and the questions arisen within a specific context in order to investigate the nuances that make it difficult to relate theory to practice in the classroom. We begin with the hypothesis that this attachment to theory and the focus on metalinguistic activities contribute very little to meaningful language learning. With national and international exams in mind, which point at the inappropriate use of the written language (reading and writing skills) students who are finishing middle school have, and also with the historical emphasis on metalinguistic grammar activities the Portuguese language classes have (exploring syntactic categories and classifying), we enquire how Portuguese language classes can be reconfigured to optimize students’ development of linguistic skills. Thus, we undertook a qualitative study with two teachers and their five groups of 9th graders in a public municipal school in São Paulo. We gathered data from the teachers by means of written reports of teaching experience, questionnaire and daily informal talks. Students also took a diagnostic formative test (in Portuguese, *ADeF*) in order to have their linguistic performance assessed and we analyzed the notebooks of the best students in the classes, according to the teachers. We also planned and carried a language workshop with the students, which included linguistic and epilinguistic activities. Some results indicate that some of the difficulties teachers have in applying theory to practice are related to their schooling, not necessarily from their university undergraduate

courses or continuing teacher education courses in which the theoretical knowledge is built. Strong evidence showed that the way we teach reproduce or is strongly influenced by the way we learn. We also xxx that the lack of ADef as an efficient practice is an important element that makes it difficult for teachers to decide to what to consider in the teaching-learning process. Moreover, it was possible to identify that ADeF is not an criteria used to form the groups. A teacher-researcher that aims to relate theory and practice should be prepared to face several challenges and create opportunities to children and youngsters, preparing them to deal with the daily uncertainties. This may mean how important new experiences will be to teacher and students in workshops that contain more efficient practices so that we can undo some of the knots from our past schooling or “preliminary formatting”

Key-words: diagnostic testing / assessment and formative assessment. Mother language teaching and learning. Theory X Practice. Language activities, Epilinguistic activities.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Magia/ Estética & Informação: a especificidade dos eixos para propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015) **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 2.** Gramáticas 1, 2 e 3 (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015) **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 3.** Principais tópicos da "Grade para ADeF" (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2002) **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 4.** Elementos integrantes de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF): autobiografia, leitura silenciosa (compreensão oral e escrita), leitura oral e produção escrita. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015). **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 5.** Coleta de dados das professoras: síntese dos instrumentos utilizados. **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 6.** Coleta de dados dos alunos: síntese dos instrumentos utilizados... **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 7.** Atividade encontrada no caderno dos alunos da professora Penélope..... **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 8.** Atividade encontrada no caderno dos alunos da professora Penélope..... **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 9.** Relato 1 da professora Talita na primeira solicitação **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 10.** Atividade encontrada no caderno dos alunos da professora Talita 92
- Quadro 11.** Exemplo de atividade extraída do caderno de aluno: formação de palavras. 93
- Quadro 12.** Registro em caderno de aluno: tipos de predicado e predicativo.. **Erro! Indicador não definido.**
- Quadro 13.** Registro em caderno de aluno: atividade sobre período simples e período composto por coordenação. 97

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01.** Sujeitos da TURMA A (25 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10. 111

Tabela 02. Sujeitos da TURMA B (24 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.	112
Tabela 03. Sujeitos da TURMA C (24 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.	113
Tabela 04. Sujeitos da TURMA D (21 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.	114
Tabela 05. Sujeitos da TURMA E (23 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.	115
Tabela 06. Organização das 5 turmas pela ESCOLA e um “RETRATO” das 5 turmas, considerando a avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) por meio de produção escrita (PE), tendo como ponto de partida o diálogo entre a pesquisadora e os alunos e, em sequência, a leitura de sua carta de apresentação.....	116
Tabela 07. Organização das 5 turmas pela ESCOLA e um “RETRATO PARCIAL COMPLEMENTAR” das turmas (D-ausente / E-metade ausente), considerando a avaliação diagnóstica e formativa (ADeF), por meio da leitura silenciosa de texto informativo para responder, por escrito, a questões específicas, indicativas de que houve ou não compreensão da pergunta e/ou do texto.....	118
Tabela 08. Dados referentes a todos os alunos indicados pelas professoras para análise dos cadernos. Foi inserido (*) para indicar os 9 (nove) alunos cujos CADERNOS foram analisados e (**) para aqueles que não disponibilizaram os cadernos.	130
Tabela 09. Tabela de estrutura "flexível" contendo informações sobre da entrevista escrita das professoras	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADeF	Avaliação Diagnóstica e Formativa
AE	Atividade Epilinguística
AL	Atividade Linguística
CL	Compreensão Leitora
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
INAF	Indicador de Analfabetismo funcional
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
NS	Não Satisfatório
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PE	Produção Escrita
PEN	Penélope
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PROF ^a	Professora
PS	Plenamente Satisfatório
SA	Satisfatório
RS	Razoavelmente Satisfatório
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TAL	Talita
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral

SUMÁRIO

MEU PERCURSO.....	1
Rompendo barreiras sociais: os primeiros incentivos	1
Meus professores do Ensino Fundamental e Médio: grandes incentivadores	3
A busca incessante pela profissão que me realizasse	8
Diploma na mão, e agora?	10
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – Concepções iniciais que subsidiam as atividades de ensino e aprendizagem de língua materna (LM).....	22
1.1 Concepções de linguagem	22
1.2 Letramento emergente e processo de alfabetização: oralidade, leitura e escrita	24
1.3 Concepções de leitura.....	27
1.3.1 Concepções de leitura no contexto de dois eixos: Magia/Estética e Informação	27
1.3.2 Concepções de leitura e a inter-relação com o contexto escolar	30
1.4 Concepções de escrita.....	35
CAPÍTULO 2 – Avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) como ponto de partida para as atividades linguísticas e epilinguísticas	38
2.1 Concepções de gramática	38
2.1.1 Gramáticas 01, 02, 03	42
2.2 Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF)	44
2.3 Avaliação (histórico de um percurso) e ADeF da PE (grade com os critérios utilizados)	47
CAPÍTULO 3 – Formação de professores e novas perspectivas no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa: relação teoria x prática.....	52
3.1 A formação dos professores de Língua Portuguesa.....	52
3.2 As mudanças de concepções no ensino e na aprendizagem de LP na escola.....	54
CAPÍTULO 4 – Metodologia e sujeitos de pesquisa	57
4.1 O problema	57
4.2 Os objetivos	59
4.3 Estudo de caso	59
4.4 Em busca dos sujeitos da pesquisa	63
4.4.1 Primeiro Plano: Ensino Fundamental – 6º e 9º ano	63
4.4.2 Segundo plano: Ensino fundamental – 8º ano	63

4.4.3 Terceiro Plano – 9ºs anos do Ensino Fundamental	64
4.5 Contexto/Local em que esta pesquisa foi desenvolvida	65
4.5.1 O Programa Mais Educação	67
4.6 Sujeitos desta pesquisa: professoras e alunos.....	68
4.6.1 Sujeitos da pesquisa: duas PROFESSORAS.....	69
4.6.2 Sujeitos de pesquisa: ALUNOS	69
4.7 Os instrumentos de coleta de dados das professoras	70
4.8 Instrumentos de coleta de dados dos alunos.	70
CAPÍTULO 5 – A professora Penélope: perfil, relatos e cadernos dos alunos.....	72
5.1 Caracterização do perfil da professora Penélope.....	72
5.2 Coleta de dados da professora Penélope.....	72
5.2.1 Relatos escritos e questionário (Entrevista por escrito).....	72
5.2.2 Coleta de dados dos cadernos de alunos.....	74
5.2.3 Informações coletadas em diálogos no cotidiano escolar com a professora	74
5.3 Análise dos dados da professora Penélope	76
5.3.1 Cadernos dos alunos da professora Penélope: Análise.....	76
5.3.2 Relatos escritos da professora Penélope: Análise.....	81
5.3.3 Questionário – Professora Penélope: Análise.....	87
5.3.4 Algumas reflexões a partir de interações com a professora Penélope.....	87
CAPÍTULO 6 – A professora Talita: perfil, relatos e cadernos dos alunos	88
6.1 Caracterização do perfil da professora Talita	88
6.2 Coleta de dados da professora Talita	88
6.2.1 Coleta dos Relatos 1 e 2	88
6.2.2 O questionário: entrevista “por escrito”	90
6.2.3 Coleta dos cadernos	90
6.2.4 Informações coletadas em diálogos no cotidiano escolar com a professora	90
6.3 Análise dos dados	90
6.3.1 Cadernos dos alunos da professora Talita: Análise	90
6.3.2 Relatos 1 e 2 da professora Talita: Análise	98
6.3.3 Algumas reflexões a partir das interações com a professora Talita	99
6.4 Análise dos questionários das duas professoras – um quadro comparativo	100
CAPÍTULO 7 – Os alunos como sujeitos de pesquisa.....	101
7.1 Contexto	101

7.1.1. O ambiente escolar	101
7.1.2 Dados sobre as famílias	102
7.2 Avaliação Diagnóstica e Formativa [ADeF]: Produção Escrita [PE] e Compreensão Leitora [CL]	103
7.2.1 Coleta das PE para ADeF	103
7.2.2 Coleta de dados de CL – ADeF	104
7.3 ADeF – Análise da Produção Escrita e Compreensão Leitora	107
7.3.1 ADeF – Análise das Produções Escritas (PE)	107
7.3.2 Um amplo olhar sobre as 5 turmas	109
7.3.2.1 Análise do conjunto das PE das turmas A, B, C, D e E, conjuntamente	116
7.3.2.2 Análise das ADeF – Compreensão Leitora	117
7.4 As atividades linguísticas/epilinguísticas	118
7.5.1 Os grupos de alunos	119
7.5.2 A coleta dos dados do desenvolvimento das atividades linguísticas - epilinguísticas	119
7.5.3 A análise dos dados coletados a partir das atividades desenvolvidas com os alunos	126
CAPÍTULO 8 – Entrelaçamento de dados das professoras e dos alunos:	129
o foco direcionado a alguns nós de uma complexa rede	129
8.1 Tabela com “estrutura padrão” contendo dados referentes aos CADERNOS dos alunos das duas professoras	129
8.2 Tabela com “estrutura flexível”: uma entrevista “por escrito” com cada professora é o ponto de partida	130
8.3 IMAGENS de produções escritas e de páginas dos cadernos dos alunos das duas professoras	142
8.4 Reflexões iniciais sobre o entrelaçamento dos dados:	152
alguns dos inúmeros “NÓS” de uma REDE, inerentes a um complexo sistema	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	163

MEU PERCURSO

Rompendo barreiras sociais: os primeiros incentivos

Falar sobre o que me motivou a fazer esta pesquisa talvez não seja assim tão fácil. É preciso voltar no tempo, pensar na minha história de vida, na minha família como um todo. Olhar e analisar a visão que meus pais tinham da educação.

Minha mãe e meus tios tiveram uma infância dura, tendo que trabalhar muito na lavoura. Para estudar, minha mãe precisou lutar contra meu avô, que afirmava: “mulher não precisa estudar”. Meus tios não se sentiam motivados a estudar a ponto de enfrentar meu avô, assim alguns interromperam os estudos muito antes de minha mãe, que ainda resistiu bravamente, mas não conseguiu ir além da oitava série.

Meu pai, também de uma família muito pobre, não prosseguiu seus estudos além da oitava série, mas aparentemente seu gosto pelos estudos era menor que o da minha mãe. Sua família, mesmo tendo condições financeiras precárias, tinha um pensamento um pouco diferente da família de minha mãe, ademais ele era homem, desta forma alguns preconceitos não recaíam sobre ele, mas, mesmo assim, ele foi o membro que mais estudou em sua família.

Nasci neste contexto. Minha mãe trabalhava para ajudar meu pai nas despesas da casa e eu ficava com minha avó paterna. Aos quatro anos entrei em uma escola maternal e lá fiquei por volta de um ano. Minha mãe não sabe dizer exatamente porque não permaneci nesta escola até a pré-escola. Aos seis anos entrei na pré-escola, uma escola estadual.

Nesse período minha mãe já não trabalhava, pois estava grávida. Desde então, ela sempre fez questão de acompanhar as minhas atividades escolares mais de perto do que costumava. Algum tempo depois que meu irmão nasceu ela teve que voltar a trabalhar e eu ficava em casa sozinha sob a vigilância de alguns vizinhos para poder ir à escola, que era próxima de casa. Nesta época eu tinha uns sete anos.

À noite, quando minha mãe chegava do trabalho, enquanto preparava o jantar, lembro-me, nitidamente, dela me “tomando a tabuada” e verificando se havia feito as lições de casa.

Assim fui crescendo, sempre ouvindo e, para além disso, percebendo a importância que minha mãe dava aos estudos, o quanto era importante para ela que eu tivesse um bom desempenho escolar.

Minha mãe não tinha o hábito de ler muito para mim, mas sempre contava uma história que ela conhecia, uma história do seu tempo de criança, histórias que meu avô contava para ela ou ainda histórias de músicas sertanejas de raiz que ela conhecia e gostava.

Quando entrei na quinta série, a condição financeira de minha família havia melhorado e minha mãe parou de trabalhar. Naquela época, minha irmã mais nova já havia nascido e minha mãe decidiu que pararia de trabalhar para cuidar dos três filhos.

Naquele período, lembro-me claramente de chegar da escola e ver minha mãe lendo. Eram aqueles romances “Júlia”, “Sabrina”, comprados na banca de revistas. Foi nessa mesma época que tive de ler o primeiro livro para fazer prova na escola e eu não gostava de ler. Nunca me esquecerei! Escolhi o livro para a leitura da prova, na biblioteca da escola. Seu título, se não me engano, era “Zezinho da porquinha preta”, da coleção Vaga-lume. Apenas escolhi o livro e o depusitei na estante de casa. Quando minha mãe percebeu o livro, ali, em cima da estante, e que eu não estava lendo, ela me perguntou o porquê. Eu disse ter achado o livro chato, que eu não havia gostado.

Sem que eu percebesse, ela começou a ler o livro e depois de alguns capítulos ela me perguntou se eu tinha prestado atenção à história. Eu não tinha prestado atenção a nada, pois nem havia aberto o livro. Então ela me fez a seguinte proposta: “vamos fazer assim, vamos ler juntas. Eu leio algumas partes para você e você lê outras para mim”. A proposta me pareceu interessante, pois eu gostava das histórias que minha mãe contava, além do mais eu iria ficar com ela só para mim por um tempo. Aceitei a proposta.

E assim foi, todas as noites deitávamos na cama dela e líamos um capítulo do livro. É lógico que grande parte do livro foi lida por ela, mas naquele momento o mais importante não era quem lia, mas o que se apreendia daquilo.

Penso que minha mãe não tinha consciência de que estava me mostrando como ler poderia ser prazeroso, de que, a partir daquele momento, despertava em mim outros sentimentos em relação à leitura.

A leitura passou a ser um momento de afeto, de carinho, de sentir-se importante. Pouco tempo depois eu já não precisava mais do auxílio da minha mãe, eu caminhava sozinha, lia sozinha, ler havia deixado de ser obrigação, ler era uma atividade que me fazia sentir bem, reviver sentimentos bons, de amor.

Sem que minha mãe dissesse nada, eu percebia o quanto ela desejava ter estudado, ter ido além. E eu percebia que ela desejava isso para mim.

Quando entrei na oitava série, houve uma reforma na rede pública estadual, a famosa reforma de Rose Neubauer. Lembro-me de que muitos colegas foram para uma escola particular de uma cidade vizinha. Cheguei triste da escola por causa das mudanças, as quais me pareceram desastrosas, apesar de pouco ou nada entender de educação à época.

No mesmo dia conversamos e meus pais se dispuseram a sacrificar-se para que eu tivesse uma escola melhor. Foram então me matricular numa escola particular de uma cidade vizinha.

Obviamente eu não tinha as mesmas condições que meus colegas, de fazer passeios, de estudar inglês. Mas isto não tinha a mínima importância para mim, eu reconhecia que a escola em que eu estava mostraria um caminho para a universidade e, por que não, me ajudaria a ingressar nela, o que era minha meta.

Esta era também a meta dos meus pais. Talvez meus familiares (tios e primos) não atribuíssem à educação o mesmo valor que meus pais. Para eles, escola havia em qualquer lugar e faculdade era coisa para gente rica. Mas meus pais pouco se importavam com isso. Para eles, ter um curso superior era o caminho para meus irmãos e eu não passarmos pelas mesmas dificuldades que eles.

Na escola particular obtive informações sobre como ingressar na Universidade, sobre os vestibulares, informações que teriam sido mais difíceis de conseguir se não estivesse naquela escola, cujo ensino estava mais direcionado e focado nesse objetivo.

Não foi apenas de meus pais que recebi incentivo para trilhar o caminho dos estudos. Meus professores do Ensino Fundamental e Médio também foram peças importantes nesta trajetória. Cabe assim descrever um pouco estes atores e suas influências na minha decisão de buscar uma Universidade e escolher minha profissão.

Meus professores do Ensino Fundamental e Médio: grandes incentivadores

Sem sombra de dúvida os professores que tive no Ensino Fundamental e Médio foram inspiração e talvez modelos para minha trajetória de vida e para minha atuação profissional. Os professores de língua materna tiveram papel especial, pois fizeram com que eu me apaixonasse pela linguagem.

Não consigo me lembrar muito bem de como eram as aulas de todos os meus professores de língua materna desde o Ensino Infantil. Lembro-me, perfeitamente, de todos os professores que tive, no entanto, quando penso nas aulas, apenas alguns *flashes* vêm à memória, e são estes momentos que tentarei relatar.

Quando tinha quatro anos frequentei uma escola de Educação Infantil por pouco tempo, lembro-me de alguns elementos: a professora, a estrutura física e alguns episódios com atividades que pintávamos e desenhávamos, algumas brincadeiras, a maioria das lembranças é de canções que aprendíamos.

Da pré-escola lembro-me das primeiras atividades: desenhar peixinhos dentro das linhas, curvinhas ou cobrinhas (como dizia a professora), entre outras deste mesmo tipo.

Depois destas memórias, ainda na pré-escola, em minha mente consigo resgatar a professora ensinando as sílabas. Recordo-me também da estrutura das salas, eram pequenas mesinhas redondas com cadeiras para que sentássemos em grupos. Na sala havia muitos desenhos e figuras espalhados, normalmente com os nomes das imagens. Não me recordo de muita coisa, apenas que ao final do ano, em nossa formatura, eu fizera uma apresentação e o juramento, pois eu já era capaz de ler.

Nos anos subsequentes, pouco me vem à memória sobre o ensino de língua materna, os episódios que se sucedem estão sempre relacionados ao ensino de contas e matemática.

A partir da terceira e quarta séries, minha memória traz relances de atividades ligadas ao ensino de língua materna, mas a maioria delas vinculadas a produções de texto. Estas voltavam sempre com inúmeras correções em vermelho nas palavras grafadas de maneira não convencional. Não me lembro de visitas à biblioteca da escola, nem leituras da professora ou nossas (dos alunos). Tenho a vaga lembrança de algumas cópias e diversas produções de texto.

Na quarta série lembro-me, inclusive, de alguns concursos que a professora fazia, nos quais as melhores produções, escolhidas por um grupo de professores da escola, eram premiadas.

No Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries, hoje correspondentes ao período do 6º ao 9º ano) as lembranças ficam mais claras. Tive a mesma professora de Língua Portuguesa, Professora Vera, na quinta e na sexta série; ela levava-nos, em alguns momentos, à biblioteca da escola, onde devíamos pegar um livro, cuja leitura seria avaliada ao final do bimestre.

Lembro-me de que ela fazia a indicação de uma série que continha livros como “A ilha do tesouro”, “O escaravelho do diabo”, “O rapto do garoto de ouro”, “Cachorrinho Simba” (em diversas versões), “Zezinho da porquinha preta” etc. Recordo-me, ainda, de que eu não me interessava muito por estes títulos, mas não era permitido explorar este espaço para além das prateleiras em que ficavam os títulos desta coleção.

Além das leituras para avaliação, esta professora trazia muitas atividades de interpretação de texto. A maior parte de suas aulas tinha esse foco. No entanto, lembro-me de suas intermináveis aulas de verbo, nas quais tínhamos que fazer listas e listas de conjugações verbais. Atividades que eu fazia mecanicamente, decorava as formas, os tempos e os modos verbais, que não faziam sentido algum para mim (estes, aliás, só vieram fazer algum sentido quando me tornei professora e tentei encontrar alguma lógica para que pudesse ensiná-los aos meus alunos sem que eles tivessem a mesma sensação que eu, de uma atividade mecânica).

A professora Vera trouxe-nos uma proposta que estimulou a turma. Era uma atividade em que, uma vez na semana, nossa aula era direcionada a escrever uma carta para colegas de outra escola, em outra cidade, onde a professora trabalhava. Ficávamos ansiosos por esse dia, pois receberíamos uma cartinha e responderíamos. Foi uma das atividades mais marcantes das aulas desta professora, pois era significativa para meu universo de aluna iniciante no processo de aquisição da competência escritora.

Na sétima série, tive aula de língua portuguesa com uma das professoras mais conhecidas da cidade, Dona Cidinha. Como eu vivia numa cidade pequena, os professores eram conhecidos e alguns tinham alguma “fama”. Esta professora era famosa por sua rigidez. Seus alunos sequer ousavam respirar mais alto. As atividades propostas por ela eram também muito focadas na gramática normativa, com listas gigantescas de verbos e conjugações. Recordo-me de que sua fala era muito “certinha”. Eu tinha, inclusive, medo de conversar com ela e falar alguma palavra errada.

Na oitava série, fui para uma escola particular com sistema apostilado (Anglo). A disciplina de Língua Portuguesa era desmembrada em três frentes: GRAMÁTICA, REDAÇÃO e LITERATURA, cada uma com um professor diferente. Esta divisão das três frentes da disciplina era estabelecida já no Ensino Fundamental com o intuito de facilitar a adaptação dos alunos ao Ensino Médio, em que se recorria a essa “metodologia” ou “estratégia” em função da concepção de ensino de LM naquele contexto.

Sempre gostei muito de Língua Portuguesa, assim eu gostava de todas as aulas. Por incrível que possa parecer, mesmo sem entender muito bem o que estava fazendo, eu gostava das aulas de gramática. Tinha uma sensação de estar aprendendo muito, achava que saber aquilo me ensinaria a falar e escrever melhor. Além do mais, eu admirava muito a professora de gramática, Dona Cláudia. Ela era inteligente, elegante, culta. Era conhecida em toda a região como uma das melhores profissionais. Trazia-nos frases dos mais célebres autores da literatura para podermos fazer a análise sintática. Fazia com que decorássemos listas imensas

de conjunções coordenativas e explicava alguns “macetes” para classificarmos as orações subordinadas. Ainda vive em minha memória sua explicação acerca das orações subordinadas subjetivas: “*As orações subordinadas subjetivas sempre serão iniciadas por: ‘é importante’, ‘é preciso’, ‘é necessário’...*”.

Suas avaliações eram sem dúvida as mais temidas. Seu sistema de notas era decimal (indo até a terceira casa após a vírgula), descontava pontos por emprego inadequado de vírgulas, acentos, erros ortográficos (entre outras minúcias); suas provas estavam entre as mais temidas, sempre deixavam os alunos tensos.

Recordo-me de uma ocasião em que o conteúdo de sua prova era a análise sintática de um trecho do Hino Nacional Brasileiro. Era praticamente impossível tirar nota 10, mesmo assim eu considerava suas aulas maravilhosas. Quando ela falava de concordância verbal e nominal, eu ficava paralisada, ouvindo suas explicações, muitas das quais ainda permanecem em minha memória.

Eu gostava quando ela dizia que era errado falar isto ou aquilo. Eu tinha a sensação de estar aprendendo a falar e escrever melhor. Talvez essas aulas tenham auxiliado no aprimoramento de minha escrita em alguns momentos; eu atribuía mais valor a este aprendizado do que à simples memorização de nomes e classes gramaticais, ou análises cuja utilidade eu não compreendia.

Embora as aulas de gramática fossem as mais complexas, algo me fascinava. Eu gostava daquele universo! E penso que aquelas aulas e até mesmo aquela professora, Dona Cláudia, por quem eu nutria tamanha admiração, podem ter sido uma grande influência para que mais tarde eu cursasse Letras.

As aulas de redação, com outra professora (mais uma Vera), não eram tão estimulantes, embora eu gostasse de escrever. Em todas as aulas, os alunos eram “treinados” a fazer redações no estilo do que os vestibulares pediam. Líamos os textos da apostila, que normalmente apresentavam um tema polêmico, depois éramos orientados a produzir um texto a partir dos “textos base”. Em alguns momentos a professora discutia sobre as tipologias textuais. Sobretudo narração, descrição e dissertação. Esta última era a mais recorrente.

As aulas de literatura eram interessantes. O professor era um senhor grisalho, que havia estudado num seminário, professor Domingos – “Domingão”, como ele gostava de ser chamado, inclusive por nós, alunos. Ele sempre fazia questão de nos apresentar os clássicos da literatura. Em todas as aulas ele declamava um trecho de alguns autores que ele admirava. Numa das primeiras aulas, lembro-me dele recitando Camões. Já entrava na sala dizendo:

“Amor é fogo que arde sem se ver, é ferida que dói e não se sente, é um contentamento descontente”.

Na oitava série este professor fez-nos ler Machado de Assis, Guimarães Rosa, entre outros clássicos da literatura. Estas leituras não me atraíam muito. A linguagem era difícil, eu pouco entendia do que a obra trazia, mas o professor era “um exímio tradutor das histórias”. Quando eu o ouvia contá-las, parecia que não era o livro que eu havia lido. Suas provas eram baseadas na análise dessas obras e eu as realizava muito mais embasada nas aulas do professor do que na leitura que havia feito do livro.

A forma como o professor contava a história dos livros, a vida dos autores, era fascinante. Suas aulas eram verdadeiras “contações” das histórias (obras) que ele lera. Algumas das obras que ele mencionava, fui ler bem depois, muito influenciada pela paixão com que ele contara a história. Outras como “Dom Casmurro”, por exemplo, reli depois de adulta, tentando reconhecer e compreender o que ele falara em aula.

A escola tinha um projeto denominado “Anglologia”, envolvendo Ensino Fundamental e Médio, em que as produções de texto dos alunos (aquelas consideradas melhores produções, segundo os professores de gramática, literatura e redação) eram reunidas em um livro. No final do ano era feita uma cerimônia de entrega dos exemplares do livro aos alunos autores, com a participação das famílias em um coquetel. Era uma espécie de noite de autógrafos.

Hoje penso que esse último ano do Ensino Fundamental pode ter sido um dos mais produtivos na minha formação. Possivelmente esse foi o ano em que me encantei pela Literatura e creio que, em especial, a professora “Dona Cláudia” e o professor “Domingão” (de gramática e de literatura, respectivamente), foram influências determinantes na minha opção, mais tarde, pelo curso de Letras.

Aprendi com meus professores de língua materna algo que julgo importante: o comprometimento com a profissão. Percebi em cada um deles uma dedicação intensa, uma busca incessante por nos ensinar da melhor forma, de despertar em nós o gosto pelos estudos.

Aprendi, ainda, com meus professores, que nossa profissão exige estudo, empenho e atualização constantes. Tenho consciência de que a metodologia empregada por aqueles professores pode não ser a mais indicada nos dias atuais, no entanto, o comprometimento com a educação, o prazer e a dedicação em buscar ensinar da melhor maneira possível, o brilho nos olhos, ainda são modelos permanentes para mim. Sem dúvida a paixão pela docência foi o maior legado que eles me deixaram.

No início da minha carreira docente, acredito que tentei seguir um pouco tais exemplos. Depois fui descobrindo meus próprios caminhos, vendo que algumas coisas não davam certo para meus alunos e, a partir daí, fui reinventando minha prática.

Parece controverso, mas não sinto que minha formação universitária tenha contribuído sobremaneira para minha prática docente. Na Universidade, vi teorias que considerei, naquele momento, pertinentes e interessantes, pareciam ser “a invenção da roda”, no entanto não conseguia compreender como transpô-las para a prática.

Desta forma, à medida que tive de enfrentar o cotidiano escolar, não me sentia segura, pois não sabia muito bem como agir, quais correntes teóricas seguir. Imaginava que talvez a melhor maneira de ensinar aos meus alunos não correspondesse aos modelos assimilados no decorrer do Ensino Fundamental (afinal, as teorias estudadas na faculdade evidenciavam isso), mas os caminhos para concretizar a mudança permaneciam obscuros.

Sem um norte, por inúmeras vezes segui os modelos que a mim tinham sido importantes e até, por que não dizer, eficazes, pois eu fizera faculdade, lia e escrevia de forma satisfatória. No entanto, com essa prática o cotidiano escolar se mostrou duro a alguém que trazia consigo o desejo de uma educação efetivamente de qualidade. Sentia que, por mais que eu fizesse, imitando os modelos internalizados como aluna na vivência escolar, não conseguia resultados significativos, o que era angustiante. E foi desta angústia que surgiu a minha busca acadêmica.

A busca incessante pela profissão que me realizasse

Na busca por um curso superior que me realizasse enquanto profissional segui uma trajetória que, embora cheia de idas e vindas, me fez amadurecer.

Quando terminei o Ensino Médio, tinha uma única convicção, faria Psicologia. Prestei vestibular e não passei em nenhuma universidade pública. Matriculei-me então no curso de Psicologia da Universidade do Oeste Paulista, a aproximadamente 500 km da capital paulista, curso que meus pais custearam por um ano.

No entanto, eu não havia perdido as esperanças de fazer meu curso numa Universidade Pública e, ao final do primeiro ano, participei do processo de transferência para a UNESP - Júlio de Mesquita Neto, em Assis. Passei por um duro processo seletivo que constava de prova escrita sobre tema proposto pela Universidade e entrevista com uma banca de quatro professores. Fui bem neste doloroso processo e consegui a vaga. Comecei a estudar o tão

sonhado curso, na tão sonhada universidade, ainda que o ingresso tivesse sido, como costume brincar, pelas “portas dos fundos”.

O importante é que eu estava realizando um sonho e, embora enganada, acreditava que estaria tirando um peso (financeiro) das costas dos meus pais. Estudar na universidade pública, no entanto, saía mais caro do que na particular, e eu não podia trabalhar visto que meu curso era em período integral. Mesmo assim, meus pais fizeram um tremendo sacrifício para que eu me mantivesse em Assis por um ano e meio, quando eles passaram por uma crise financeira e, para não comprometê-los mais, decidi que trancaria a matrícula e voltaria para casa, onde eu trabalharia e voltaria a estudar quando fosse possível.

Ser aluna da UNESP foi uma experiência sem igual. Tive de morar sozinha, longe dos meus pais, passar por um processo complicado de adaptação de matérias, *correr atrás do prejuízo*, pois o direcionamento da universidade pública é bem diferente do da universidade particular.

Na UNESP descobri o gosto pela pesquisa, pois desde o primeiro ano tínhamos de desenvolver projetos, algo que não era mencionado, nem estimulado na universidade particular. Lá descobri que caminho queria trilhar em minha vida.

Ao voltar para a casa dos meus pais, um medo me afligia: não conseguir voltar à faculdade. Consegui um trabalho em Adamantina, cidade próxima à minha, onde havia uma faculdade particular, de custo menor. Então pensei e, conversando com meus pais, disse que iria fazer um curso por ali mesmo. Tal foi o espanto de meus pais, pois jamais conseguiríamos pagar o curso de Psicologia naquela faculdade, nas condições financeiras em que nos encontrávamos. Então lhes disse que não faria Psicologia e sim Letras.

Todos se espantaram, pois jamais esta opção tinha sido mencionada por mim. Talvez não fosse mesmo a minha primeira opção e meu grande desejo naquele momento, mas meu medo de parar de estudar, de não ter uma formação era tamanho, que a tão sonhada faculdade de Psicologia ficaria para um segundo plano.

Afinal, não poderia ser tão ruim assim, na escola sempre adorei Língua Portuguesa e Literatura, em especial gramática (talvez pela admiração que tinha pela minha professora de gramática). No entanto, fazer Letras seria um desafio, visto que, embora eu adorasse Língua Portuguesa, detestava Língua Inglesa e, no meu curso, as duas habilitações eram indissociáveis. Fiz dois anos de Letras nesta faculdade, que ficava a aproximadamente 600 km da cidade de São Paulo, em Adamantina.

No ano de 2005, fui trabalhar numa escola particular que tinha surgido na minha cidade, no modelo de escola cooperativa. Como universitária, eu teria a oportunidade de fazer plantão de dúvidas para os alunos no período da tarde, período oposto ao das aulas regulares. Propus-me a trabalhar nessa escola, no esquema de plantonista, para que meus dois irmãos pudessem estudar numa escola particular, pois meus pais não conseguiriam pagar a escola para os dois. Fiz isto até o final do ano.

Meu curso era de três anos, mas no final do segundo ano me casei, mudei-me para Mogi das Cruzes e transferi-me para uma universidade desta cidade, a aproximadamente 60 km da capital paulista. Senti inúmeras dificuldades e percebi que a faculdade de Letras que cursei no interior me dera pouquíssima base teórica. No processo de transferência para a faculdade de Letras de Mogi das Cruzes, acabei tendo de cursar um ano e meio a mais, por causa das adaptações curriculares.

Neste período comecei a dar aulas como “eventual” na rede de ensino estadual. Depois terminei a faculdade, prestei o concurso da prefeitura de São Paulo em 2007, passei e, em 2008, ingressei na rede.

Quando me deparei com uma sala de aula, as dúvidas e questionamentos acerca do meu papel, enquanto professora, fizeram-me refletir e pensar sobre como poderia contribuir para o ensino e aprendizagem dos meus alunos de maneira mais efetiva.

Eu não estava satisfeita com aquele formato e me ocorria que a trajetória acadêmica pudesse me trazer algumas respostas. Antes de recorrer à academia, entretanto, alguns encontros com colegas e professores me inspiraram a buscar tal caminho.

Diploma na mão, e agora?

Quando comecei a trabalhar, percebia algo de estranho, sentia sempre que não era compreendida pelos meus alunos e não conseguia saber o que acontecia. Então fui procurar uma pós-graduação *lato sensu* na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Pensava que me faltava conhecimento teórico, visto que minha vida acadêmica fora conturbada, cursando dois anos de Letras em uma faculdade, depois me transferindo para outra, assim entendia que pudesse haver lacunas em minha formação. Parecia que me faltava teoria para alcançar as necessidades de meus alunos, que sabia muito pouco para poder ensinar-lhes.

Na PUC-SP encontrei um caminho que iluminou algumas questões e amenizou angústias. Lá conheci um pouco mais da teoria interacionista da linguagem, estudei Bakhtin,

gramática reflexiva, enfim, pude apurar meu conhecimento teórico. Adquiri uma bagagem teórica importante que eu buscava. Estava certa de que havia encontrado a linha teórica em que acreditava.

Pensar no ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva mais reflexiva, adequada às diversas situações comunicativas, parecia ser a solução dos meus problemas. Embora soubesse que tal abordagem não era nova, eu não havia percebido a reverberação desta teoria na sala de aula.

A pós-graduação abriu-me horizontes, proporcionou-me mais repertório e contato com alguns autores muito importantes, bem como com professores que me mostraram um caminho a seguir.

Foi lá que cursei algumas disciplinas com Lílian Guiuro Passarelli, uma das professoras importantes nesse meu processo de descoberta. Certa vez, conversando sobre o tema de minha monografia, comentei que faria a análise do discurso em uma música angolana, mas não estava convencida da relevância do trabalho. Lílian, então, me alertou que, se um dia eu quisesse seguir a carreira acadêmica, teria de encontrar um tema pelo qual me apaixonasse e que aquele tema não parecia ser minha paixão.

Disse a ela que gostava do tema, mas realmente não era o que eu queria aprofundar como objeto de estudo, pois este tipo de pesquisa não traria contribuições muito relevantes ao meu cotidiano escolar. Então ela me questionou o que eu realmente gostaria de fazer. Meio sem saber direito, disse que queria ensinar, que gostava de gramática e queria saber ensinar gramática de uma maneira mais reflexiva, que fosse realmente útil para os meus alunos. Ela então alertou-me que talvez este fosse o meu caminho.

Naquele momento percebi que minha paixão seria trabalhar com a prática, que buscava uma metodologia de ensino dos conteúdos que acreditava serem relevantes para os alunos se tornarem melhores usuários de sua língua materna. Havia descoberto a linha em que eu acreditava, faltava descobrir o “como fazer”.

O curso de pós-graduação terminou, mas a conversa com aquela professora sempre esteve ecoando. Continuei dando minhas aulas, com mais respaldo teórico, é claro, mas ainda não conseguia encontrar uma forma de ensinar a tal “gramática contextualizada”. Eu tinha lido alguns teóricos, acreditado naquelas ideias, mas não conseguia colocá-las em prática.

Saí desse curso com uma forte impressão: o ensino de gramática normativa por meio de nomenclaturas e classificações possivelmente não traria os resultados que eu desejava.

Sabia que eu precisava partir do ensino contextualizado, do texto, mas como fazer isto continuava sendo uma incógnita.

Ainda me restava muita angústia, buscava trocar experiências com colegas que já tinham alguns anos de sala de aula, mas ficava, para mim, a sensação de que estes colegas também seguiam seus modelos. Tinha a impressão de que reproduzíamos o que tínhamos vivenciado.

Em minhas aulas, sempre percebia a importância do texto, mas não conseguia ensinar a gramática reflexiva, contextualizada, ligada ao texto. Parecia que tudo o que eu fazia era usar o texto como pretexto e, por mais que procurasse atividades que trabalhassem a gramática contextualizada nos textos, era muito difícil encontrá-las. A teoria era clara, mas meus alunos continuavam com muitas dificuldades em leitura e escrita.

Minhas aulas, apesar de saber da importância do texto (e, talvez, até por saber disso), valiam-se de textos para deles extrair trechos que eram focalizados em atividades de análises sintáticas e morfológicas, repletas de nomenclaturas e classificações, nunca para promover uma reflexão sobre como os sentidos eram produzidos a partir dos recursos linguísticos empregados. Apesar do incômodo, eu ia fazendo como conseguia, tentando uma coisa aqui, outra acolá, mas nunca conseguia me desgarrar da gramática normativa tradicional, das nomenclaturas e classificações.

Em 2011, como a escola em que eu trabalhava havia passado por uma reorganização de horários, duas turmas de oitava série ficaram no período noturno e eu seria a professora destas turmas. Eram alunos, em sua maioria, com mais de 14 anos, muitos com histórico de retenção em algum momento de seu percurso escolar, reconhecidos por suas dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

Naquele período, tínhamos uma coordenadora que queria implantar na escola um esquema de “provão”, uma espécie de avaliação unificada para todos os grupos série da escola. Tal ideia agravou minha ansiedade. A professora que dividia comigo o grupo série, em seu planejamento, tinha um foco acentuado em nomenclatura e classificação gramatical. Embora por inúmeras vezes eu também recorresse àquele tipo de atividades, buscava insistentemente outro foco, pois eu percebia que não surtiam efeito nem com alunos considerados “bons”, tampouco com alunos com reconhecidas dificuldades de aprendizagem.

No entanto, o provão seria realizado. Em conversa com minha colega, ela afirmou que o conteúdo a ser abordado no provão estaria concentrado em análise sintática e morfológica. Na tentativa de contribuir com meus alunos para que eles não tivessem baixo desempenho no

provão, elaborei inúmeros resumos, “folhas” com explicações retiradas de gramáticas e propus diversos exercícios de nomenclatura e classificação. Tal estratégia ia ao encontro do que eu melhor conseguia fazer, recorrendo aos meus modelos internalizados de docência, mas na contramão do que pretendia – aprender a ensinar gramática contextualizada nos textos para aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos meus alunos.

Passei duas aulas explicando toda aquela “parafernália” aos meus alunos e, observando suas reações, ficou claro que o que eu dizia era recebido como se fosse outra língua, totalmente estranha. Quando lhes pedi para fazer os exercícios, tive provas do desastre já anunciado nessa observação.

No ano em que me foram atribuídas estas salas, passei a trabalhar no período noturno e aproximei-me de uma colega de área: Gema Galgani Bezerra. Sempre gostei de partilhar minhas dificuldades com colegas, pois acredito que partilhar as dificuldades e os sucessos seja um bom caminho para podermos melhorar nossas práticas.

Este encontro com a Gema foi o início das respostas que eu tanto buscava. Após ter ministrado a aula que descrevi anteriormente, repleta de conteúdos de classificação e nomenclatura, voltei para a sala dos professores totalmente desestabilizada, sem rumo. Havia em mim uma sensação de incapacidade total, de não ter conseguido desempenhar o meu papel. Nesta angústia, sentei-me ao lado da Gema e questionei: “o que eu faço? Acabei de dar duas aulas, expliquei, expliquei e quando dei atividades, parece que eu falei grego!”. Nesse momento, ela me pediu para ver as atividades que eu havia preparado e, delicadamente, me sugeriu uma mudança. Foi quando ouvi pela primeira vez o termo “atividade epilinguística”. Sugeriu-me que, ao invés de pedir classificações de sujeito, que eu elaborasse atividades em que eu retirasse o sujeito e os alunos pudessem completar as frases com ele. Ou que retirasse o predicado para que os próprios alunos criassem os predicados adequados aos sujeitos dados.

Passei uma noite toda tentando reformular as atividades, segundo as sugestões da minha colega. No dia seguinte, entreguei as novas atividades aos alunos e pedi para que eles jogassem fora as atividades anteriores. Quando meus alunos iniciaram as novas atividades, percebi que eu havia encontrado um caminho que poderia efetivamente contribuir com eles. Uma aluna me chamou na carteira e disse: “Professora, isto aqui é sujeito? Sujeito é de quem eu estou falando? Era só isso?”.

Retornei à sala dos professores mais que agradecida, feliz, parecia ter encontrado em poucos minutos de conversa o caminho que eu vinha procurando há alguns anos. Queria saber mais sobre o que era “atividade epilinguística”, como elaborar tais atividades. Gema passou a

ser mais que uma colega, uma parceira, uma amiga! Alguém com quem, sem medo, eu falava das minhas dificuldades, pedia sugestões, partilhava minhas angústias, admitia minha falta de conhecimento em algumas áreas. Alguém com quem eu realmente me dispus a aprender.

Foi com esta colega que descobri o que eu vinha tentando descobrir desde a pós-graduação na PUC-SP, foi nesta parceria que percebi que eu queria e precisava pesquisar mais sobre como tornar meus alunos melhores produtores e leitores de texto, e que eu tinha como fazer isto conhecendo melhor o que era “atividade epilinguística”. Este encontro fez renascer em mim a vontade de ser pesquisadora e, mais que isso, me colocou no caminho da construção de meu objeto de pesquisa: no âmbito do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, decidi investigar o potencial formativo da atividade epilinguística como alternativa ao ensino tradicional de gramática escolar.

Dando continuidade às minhas interações com a colega Gema, ouvi o relato de seu percurso. Ela realizara a graduação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e, no decorrer da Licenciatura, na Faculdade de Educação da USP. Ao cursar a Disciplina “Metodologia do Ensino de Português”, ministrada pela Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira, estudou os conceitos de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Após, realizara seu mestrado, propondo novos procedimentos para abordar a gramática de modo mais reflexivo no EF I, por meio do trabalho com as atividades epilinguísticas.

Fui, então, em busca de saber onde estes temas eram pesquisados. Recebi a informação de que a Faculdade de Educação da USP abriria processo seletivo para mestrado e doutorado. Inscrevi-me neste processo com a principal motivação de buscar respostas que pudessem tornar o meu trabalho, enquanto educadora, mais eficaz, tendo em vista o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos meus alunos. E, neste momento de finalização do meu mestrado, percebo que a academia não é o oásis das respostas que eu procurava (pois isso não existe), mas é um lugar que instiga o nascimento e favorece a lapidação de boas e instigantes perguntas, norteadoras no processo ininterrupto de aprimoramento acadêmico e profissional.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho emergiu de nosso cotidiano escolar. Víamo-nos, enquanto profissionais, extremamente insatisfeitos com a forma como estávamos conduzindo nossa atividade docente. Ensinar língua materna não se mostrara algo fácil, visto que enfrentávamos uma intensa disputa interna sobre o que realmente deveríamos ensinar aos nossos alunos: ênfase na leitura e produção de textos orais e escritos, contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade linguística, ou no trabalho com conteúdos gramaticais consagrados pela tradição?

A dúvida que nos assolava vinha acompanhada de uma dificuldade em aliar teoria e prática. Na ânsia de aprender sempre e melhorar a qualidade das aulas, deparávamo-nos com uma série de teorias que queríamos colocar em prática. No entanto, essa transposição era muito difícil e, por consequência, os resultados que tínhamos na aprendizagem dos nossos alunos não se mostravam satisfatórios.

Por mais que tentássemos uma mudança, os modelos de docência dos antigos professores, por nós internalizados, nos impeliam a reproduzir sua ênfase no sistema de nomenclaturas e classificações gramaticais, ainda que buscando, de forma um tanto enviesada, relacionar tais conteúdos ao objetivo de torná-los melhores leitores e produtores de texto. Não obstante, nossos alunos continuavam apresentando sérias dificuldades em leitura e escrita, corroborando o baixo desempenho evidenciado nas estatísticas de avaliações externas, tais como Prova São Paulo e Prova Brasil. Alguns discursos do senso comum, que defendiam a suposta necessidade de conhecimento de nomenclatura gramatical para aprovação nos exames vestibulares, ecoavam em nossa mente, dificultando assumirmos a defesa das teorias em que acreditávamos com veemência, deixando-nos presos ao ensino mais tradicional da gramática normativa.

Embora o Brasil tenha apresentado alguns avanços em avaliações como o PISA¹ (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), desde sua primeira edição em 2000, percebemos que há um longo caminho a percorrer, a fim de que nossos estudantes desenvolvam plenamente as capacidades leitora e escritora. Observando a tabela dos níveis de proficiência em leitura fornecida pelo relatório do PISA 2009², e comparando os percentuais de resultados dos brasileiros aos da OCDE

¹ Dados extraídos em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

² Optamos por nos ater aos dados de 2009, pois foi o último ano que focalizou a leitura.

(Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), observamos que nossos percentuais estão concentrados nos níveis 1b, 1a e 2³, níveis muito baixos segundo a tabela apresentada nos relatórios do PISA: somados os percentuais de alunos em cada um destes níveis, ultrapassa-se a casa dos 70% de alunos com baixa proficiência leitora e escritora. É relevante, ainda, mencionar que os três níveis aqui elencados são os mais baixos na escala de proficiência leitora, pois implicam desde a localização de informações explícitas até a interpretação e relação de experiências pessoais, sem exigir reflexões muito profundas ou resgate de informações implícitas de maior complexidade.

Não é nossa intenção tomar partido desse ou de qualquer outro mecanismo de avaliação externa, no entanto, os resultados estatisticamente apontados em larga escala por essas avaliações parecem ir ao encontro da realidade que vivenciamos no cotidiano escolar, consideradas as grandes dificuldades que observamos por parte dos alunos em atividades de leitura e escrita.

Ainda para nos respaldar, recorreremos ao INAF⁴ (Indicador de Alfabetismo Funcional). Observando os dados deste indicador, percebemos que ainda temos 27% da população brasileira considerada analfabeta funcional⁵. E, muito embora 73% tenham sido considerados alfabetizados funcionalmente, apenas 26% são alfabetizados em nível pleno, ou seja, apresentam pleno desenvolvimento da proficiência leitora e escritora.

Ora, quando observamos tais dados percebemos o grande desafio que temos enquanto profissionais comprometidos com a educação e, sobretudo, com o ensino e a aprendizagem de língua materna. Se grande parte da população apresenta dificuldades como as de nossos alunos, algo não está funcionando. Talvez não estejamos conseguindo, nas escolas, definir e alcançar o verdadeiro objetivo do ensino de língua materna. Desde os anos 80, muito se discute na academia acerca da importância de mudar o foco do “ensino” para a “aprendizagem”, questionando-se a ênfase excessiva na gramática normativa e no estudo de sua metalinguagem. O grande nó das discussões parece repousar na dificuldade de aliar teoria e prática, com efetivas e sistemáticas transformações no que de fato ocorre nas salas de aula.

As teorias linguísticas têm sido disseminadas, discutidas e parte considerável dos professores as conhece. Autores como Possenti, Geraldi, Antunes, Neves e Semeghini-Siqueira discutiram e discutem a importância de se mudar o foco do ensino e da aprendizagem

³ Dados extraídos do Quadro 8 do relatório do PISA 2009, pag. 28, 29.

⁴ Informações disponíveis em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por

⁵ Por analfabeto funcional compreende-se o indivíduo incapaz de fazer leituras simples (analfabetos) ou mesmo aqueles que só leem textos familiares (alfabetizados em níveis rudimentares).

de Língua Portuguesa, propondo que atividades de reflexão sobre o uso e de uso efetivo da língua (epilinguísticas e linguísticas) ocupem maior tempo nas aulas do que as atividades cujo propósito é, na melhor das hipóteses, proporcionar o conhecimento (quando não a mera memorização) de um sistema de classificações e sua nomenclatura (atividades metalinguísticas).

Diversas pesquisas apontam, no entanto, para uma “força da tradição” imperando nas aulas de Língua Portuguesa. As teorias linguísticas chegam às escolas, mas abalam timidamente as aulas de gramática normativa tradicional. Nossa pesquisa segue um percurso que parte de nossa experiência profissional, de nossas indagações para tentar investigar as nuances dentro de um determinado contexto que dificultam esse processo de aliar o que já se sabe de teoria à prática de sala de aula.

Pesquisas anteriores evidenciam o apego ao ensino tradicional de gramática normativa, como observado por Semeghini-Siqueira (2006) nos relatórios de estágio dos futuros professores de língua materna que coordena na Faculdade de Educação da USP.

Temos, pois, a hipótese de que este apego à tradição e o foco nas atividades metalinguísticas pouco contribuem para uma aprendizagem significativa da língua, visto que é muito comum que alunos no final do ensino fundamental, por vezes até no último ano, só consigam copiar textos. Compreendem mal os enunciados das atividades e não sabem se expressar por escrito de maneira autônoma, a fim de comunicar-se adequadamente, frequentemente buscando no texto trechos para serem copiados, mesmo quando as questões demandam compreensão e/ou reflexão, e não uma simples localização de informações explícitas. No entanto, notamos que quando a mesma questão é proposta oralmente, há maior facilidade de reflexão e compreensão. Mas então, por que tais reflexões não aparecem na escrita? Condicionamos nossos alunos a sempre copiar algo do texto? No decorrer do processo escolar mostramos a eles que o que eles pensam não tem importância? Que o que eles dizem não deve ser ouvido? Ou simplesmente eles não são capazes de transmitir o que pensam por escrito e por isso precisam se valer do que “alguém melhor que eles” disse para que o professor possa aceitar sua resposta como certa?

Diante de tantas questões, é premente que sejam realizadas investigações sobre como o TEMPO das aulas de língua materna na escolaridade básica tem sido distribuído entre os diferentes tipos de atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.

Será que as atividades propostas pelos professores de língua materna são capazes de fazer com que os alunos leiam, compreendam e produzam textos adequados à situação

comunicativa? Será que estas atividades contribuem para que eles expressem seus pensamentos e reflexões por escrito?

Em um estudo não tão recente, Neves (1990) constatou que as aulas de Língua Portuguesa estão muito focadas em atividades de “gramática”, entendendo-se gramática neste contexto como exercícios de metalinguagem (nomenclatura e classificação).

Semeghini-Siqueira (2006), em sua pesquisa já citada anteriormente, apresenta resultados que se assemelham aos de Neves (1990). Os relatórios de estágio de seus alunos revelam que o “ensino de ‘gramática escolar’ ocupa um espaço-tempo considerável da aula, em detrimento de um trabalho cotidiano de escrita/leitura/reescrita” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 47-48).

Tendo em vista testes nacionais e internacionais, conforme apresentamos anteriormente, que apontam inadequações no uso da modalidade escrita da língua (leitura e produção escrita) pelos alunos que concluem o Ensino Fundamental e a ênfase histórica das aulas de Língua Portuguesa em atividades gramaticais de metalinguagem (nomenclaturas e classificações), como as aulas de Língua Portuguesa podem ser reconfiguradas para potencializar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos? Como as aulas de Língua Portuguesa podem reverter a ênfase historicamente depositada nas atividades gramaticais de natureza metalinguística, priorizando um trabalho mais voltado às atividades linguísticas e epilinguísticas, contribuindo, deste modo, para potencializar a constituição de um sujeito que leia, compreenda e produza textos mais adequados às diferentes situações comunicativas?

Questões como estas são constantemente colocadas em pauta, diversos pesquisadores apontam caminhos a partir de atividades linguísticas e epilinguísticas, no entanto, notamos que ainda tem sido muito difícil desvencilhar o ensino e a aprendizagem de língua materna do foco em atividades metalinguísticas.

Neste sentido, surge nosso principal problema de pesquisa, partindo do universo do professor-pesquisador que buscar aliar teoria à prática. Tal dificuldade pode ter o cerne em diversas questões: na formação do profissional, nas condições de trabalho, no ambiente. É buscando compreender tal dificuldade que surge nossa pergunta: que implicações acometem um professor pesquisador que se propõe a trabalhar com ensino e aprendizagem de língua materna priorizando atividades linguísticas e epilinguísticas em um determinado contexto escolar?

Diante do contexto apresentado até o momento, este trabalho apresenta os seguintes objetivos:

- Caracterizar o desempenho linguístico de um grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental;
- Observar se os professores desse grupo têm conhecimento das teorias linguísticas que vêm sendo discutidas nas últimas décadas e se sua prática é embasada nessas teorias;
- Compreender as dificuldades de um professor pesquisador ao tentar aliar teoria e prática.

O primeiro capítulo, **Concepções iniciais que subsidiam as atividades de ensino e aprendizagem de Língua Materna (LM)**, apresenta as concepções de linguagem, letramento, leitura e escrita. A partir destas concepções, delinearemos a posição teórica que norteia este trabalho.

No segundo capítulo, **Avaliação diagnóstica e formativa como ponto de partida para as atividades linguísticas e epilinguísticas**, trataremos da avaliação diagnóstica e sua função no ensino e na aprendizagem de língua materna. É a partir dela que se torna possível detectar as habilidades no uso da modalidade escrita da língua já dominadas pelo aluno e os principais problemas que os alunos apresentam, de modo a serem sanados ou minimizados. É esta avaliação que dá condições ao professor de planejar suas aulas com foco em atividades linguísticas e epilinguísticas, contribuindo de forma mais efetiva para o ensino e a aprendizagem da língua materna, de forma significativa. Conceituaremos três tipos de gramática e os tipos de atividades que lhes correspondem, respectivamente: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

O terceiro capítulo, **Formação de professores e novas perspectivas no ensino de Língua Portuguesa: relação teoria x prática**, discutirá a formação inicial e contínua dos professores, a necessidade de mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, questões recorrentes que nos conduzem à reflexão sobre a relação teoria x prática.

O quarto capítulo, **Metodologia da Pesquisa**, traz uma descrição mais aprofundada do problema de pesquisa e seus objetivos. É nele que explicitaremos a metodologia adotada, relataremos os três planos, resultantes de três tentativas necessárias para chegarmos ao desenvolvimento deste trabalho (planos que funcionaram como estudo exploratório), contextualizaremos o ambiente em que se a pesquisa ocorreu, apresentaremos sucintamente os sujeitos, professores e alunos, justificando sua escolha. Descreveremos, ainda, os

procedimentos utilizados nas diferentes etapas de coleta de dados e como serão analisados e interpretados.

É importante lembrar que muito se discute acerca de pesquisas desenvolvidas nos ambientes de trabalho dos pesquisadores, dada a dificuldade de distanciamento do objeto de estudo e até mesmo dos sujeitos. Notamos, contudo, que se nossa pesquisa não fosse desenvolvida neste espaço do qual fazemos parte, inúmeras informações a que tivemos acesso, provavelmente, não estariam relacionadas na pesquisa. Entendemos, pois, que o fato de estarmos inseridos neste meio nos deu condições de obter dados que, em outro meio, possivelmente, seriam inacessíveis, além do que nos permitiu uma pesquisa condizente com a realidade escolar.

Nos capítulos cinco e seis, **Sujeito – professora Penélope** e **Sujeito – professora Talita**, respectivamente, serão apresentadas todas as informações referentes a cada uma das professoras, a caracterização de seus perfis, o processo de coleta de dados e uma breve análise dos dados coletados. Nos relatos que apresentaremos, há evidências de que a Prof^a Penélope focaliza, prioritariamente, questões de **aprendizagem** dos alunos, enquanto a Prof^a Talita volta o foco para o **ensino** (essa distinção será abordada no decorrer dos capítulos). Buscaremos compreender como se configura a relação teoria x prática estabelecida pelas professoras, por meio da análise do conteúdo dos seus relatos, do questionário proposto a elas e das atividades mapeadas nos cadernos dos seus alunos.

O capítulo sete, **Sujeitos – alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**, será dedicado aos alunos. Neste capítulo, caracterizaremos o perfil dos alunos, descreveremos o processo de coleta de dados e faremos análises e interpretações acerca dos dados coletados. Será também, neste momento, que apresentaremos como se deu o desenvolvimento das atividades epilinguísticas por nós propostas aos alunos e analisaremos as contribuições que nosso plano de trabalho pôde lhes trazer.

No oitavo capítulo, **Entrelaçamento de dados das professoras e dos alunos: o foco direcionado a alguns nós de uma rede**, apresentaremos uma visão global da pesquisa a partir de dados dos alunos e das professoras a fim de, sinteticamente, possibilitar uma leitura dos pontos importantes da pesquisa.

Nas **Considerações Finais**, faremos reflexões acerca de nossa pesquisa e apresentaremos as particularidades e dificuldades enfrentadas por um professor pesquisador que se propõe tentar aliar teoria e prática num determinado contexto, aspectos que ultrapassam a questão do conhecimento teórico ou da formação do profissional, elementos

que se produzem dentro de um universo bem mais amplo e repleto de singularidades que é a Escola.

Finalmente, apresentaremos as referências bibliográficas, webgráficas e os anexos, que conterão os instrumentos utilizados na coleta de dados.

CAPÍTULO 1 – Concepções iniciais que subsidiam as atividades de ensino e aprendizagem de língua materna (LM)

Neste capítulo, discutimos as concepções de linguagem, letramento emergente e processo de alfabetização, leitura, escrita e gramática, pois são concepções que alicerçam a pesquisa, com o intuito de fornecer subsídios para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Materna, que a partir de agora será representada por LM. Quando pensamos em discutir acerca das dificuldades de aprendizagem dos alunos e nos propomos a investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem de LM no cotidiano escolar, é relevante que se pense nessas concepções, pois são norteadoras da prática docente.

Trataremos de apresentar as diferentes concepções de linguagem e afirmar a concepção que alicerça este trabalho.

1.1 Concepções de linguagem

Ao refletir sobre as concepções de linguagem relacionadas ao ensino, Travaglia (2009) explica que a forma como um professor compreende a língua e a linguagem influencia no modo como vê o seu objeto de ensino. Desta maneira, como nossa pesquisa discute questões relacionadas ao objeto de ensino de LM, é relevante elucidarmos as diferentes concepções de linguagem.

Ao longo dos anos, várias concepções de linguagem foram postas em destaque na educação. A primeira delas consiste na linguagem como representação do pensamento. Sob esta perspectiva, o que falamos/escrevemos é uma tradução do nosso pensamento, assim como sintetiza Geraldi (2011, p. 41): “se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações [...] de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Segundo esta corrente, seria importante que as estruturas da língua fossem ensinadas detalhadamente, porquanto conhecer suas regras, de forma consciente, contribuiria para falar/escrever bem. Para esta corrente, o objetivo do ensino de língua seria o ensino de gramática tradicional normativa (nomenclatura/classificação). Diversas contribuições teóricas posteriores abalaram a consistência de tal corrente, embora, na prática, no cotidiano das salas de aula, o ensino de LM continue muitas vezes focado no ensino de suas estruturas.

A segunda concepção refere-se à linguagem como instrumento de comunicação. Nesta concepção, a língua é apenas um meio para a comunicação, um código, um signo, como a definem Geraldi (2011) e Travaglia (2009). O estruturalismo e o transformacionalismo seriam

abordagens ligadas a esta concepção (Travaglia, 2009), as quais, segundo Silva-Polido (2012, p. 40), “apontam para a língua como objeto de estudo abstraído-se de situações reais de comunicação”. De algum modo, esta concepção também persiste no cotidiano escolar, sobretudo quando atividades de linguagem são desvinculadas das situações reais de comunicação, limitando-se a situações fictícias e distanciadas das situações vivenciadas pelos alunos.

A terceira concepção, que norteia o presente trabalho, refere-se à linguagem como forma de interação. É a partir dela que o indivíduo age e interage na sociedade, se comunica, vive e convive com outros indivíduos. Partimos do pressuposto de que o ensino de LM deve ser conduzido à luz dos princípios desta concepção, pois, como afirma Bakhtin (2004, p.123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica, isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Se nos fundamentamos em uma abordagem que reconhece a língua como interação e não como representação do pensamento ou como instrumento de comunicação, imaginamos que focar o ensino de língua na gramática normativa (cuja ênfase é na classificação/nomenclatura), desconsiderando o interlocutor e as situações de comunicação, seria, no mínimo, desestimulante para os aprendizes, devido ao seu caráter descontextualizado, sobretudo num universo escolar em que o grau de letramento de parcela significativa das crianças não é condizente com os padrões linguísticos da norma padrão.

Bakhtin (2004) reconhece a linguagem como um fenômeno social e histórico. Desta forma, quando buscamos compreender um enunciado, nunca podemos desconsiderar uma das partes; seria redutora e simplista uma visão que supervalorizasse o falante em detrimento do ouvinte, ou o ouvinte em detrimento do falante. Para que haja compreensão em qualquer situação comunicativa, é necessário que se estabeleça uma interação dialógica.

Fiorin (2006), em sua obra *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, procura esclarecer o conceito de dialogismo:

[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Não existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em

conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006, p.18-19)

Um discurso é dialógico quando tem dois, ou mais, interlocutores, e polifônico, visto que todo discurso é sempre permeado por muitos outros discursos ou vozes. Reafirmamos que a concepção de linguagem adotada neste trabalho é esta última, interacionista, pois é pensando na língua como um todo orgânico, heterogêneo, complexo, que propomos uma reflexão sobre como as aulas de LM podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento da competência linguística dos usuários da língua.

1.2 Letramento emergente e processo de alfabetização: oralidade, leitura e escrita

Vivemos em uma sociedade letrada e, nos dias atuais, necessitamos cada vez mais da leitura e da escrita para podermos nos relacionar socialmente. Desde muito pequenas, as crianças estão expostas a mídias, tecnologias, rótulos, marcas, símbolos. E, desde bem cedo, aprendem a reconhecê-los.

Normalmente, a variedade escrita da língua mais empregada pelos jovens não corresponde ao ideal preconizado pela gramática normativa. Possenti (1996) ressalta que não é difícil aprender diferentes dialetos ou línguas, desde que se esteja constantemente exposto a elas.

A partir da democratização da escola, diferentes classes sociais tiveram acesso a este ambiente, portanto, usuários de diferentes variedades linguísticas estão nos bancos escolares. No entanto, a escola nem sempre reconhece ou valoriza tais variedades e apresenta-lhes uma diferente, uma língua padrão que “é [...] o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos [...], como se fosse o único válido” (POSSENTI, 1996, p.18). Segundo Cagliari (2009), é importante que se pense nas experiências das crianças de diversas classes sociais com o universo letrado, pois, para algumas crianças, a cultura escrita pode representar algo muito importante e conhecido, devido à sua experiência com este universo – histórias, brincadeiras com lápis, papel, tinta, revistas, jornais. Para outras, entretanto, esta vivência pode ser tão insignificante que não chega sequer a suprir as condições para que se atribua sentido a uma simples prática de produzir um bilhete, por exemplo.

As primeiras crianças às quais nos referimos são as que vivenciaram um processo de letramento emergente, compreendido como um percurso de experiências com a linguagem escrita que antecede a alfabetização.

É importante discutirmos a questão do letramento emergente, pois se grande parte dos jovens brasileiros de 15 anos tem tido desempenho insatisfatório em avaliações externas, tais como PISA e INAF – como aponta Semeghini-Siqueira (2013) –, é necessário investir no letramento emergente dos nossos alunos, principalmente das camadas populares, que são aquelas que estão nas escolas públicas, atualmente.

Este mesmo estudo de Semeghini-Siqueira (2013, p. 86) descreve uma visita a escolas parisienses de educação infantil, que atendem a crianças de 3 a 5 anos, com base na qual a autora conclui:

Foi possível compreender a importância das desafiadoras experiências do letramento emergente na Educação Infantil, que tanto facilitam o processo de alfabetização, principalmente para as crianças provenientes de famílias que não possibilitaram um acesso mais intensivo ao universo letrado. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2013, p. 86)

Alunos brasileiros, sobretudo das periferias e das escolas públicas, que têm graus tão baixos de letramento mesmo nos últimos anos do ensino fundamental, não teriam feito parte de um ambiente com pouco estímulo ao universo letrado na primeira infância? Ora, não caberia à escola, num processo de democratização real, possibilitar a estes alunos um grau de letramento emergente que não lhes foi oferecido no seu universo de origem?

A mesma autora, em sua tese de livre docência, no capítulo denominado **Magia/Arte & Informação na educação de jovens e crianças neste início do século XXI no Brasil**, sugere que atividades que estimulem o lúdico, valorizem leitura, oralidade, produção de textos escritos e orais, nas diversas esferas sociais, seriam uma forma de “propiciar a ampliação contínua dos graus de letramento de crianças e jovens de um país em que a desigualdade social é extrema” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015, p.1).

Assim, o acesso à cultura escrita, o estímulo à leitura, ao desenvolvimento da oralidade, ao brincar, contar histórias, recontar, são elementos importantes a serem considerados nos anos iniciais, em especial nas escolas públicas, onde muitas crianças têm pouco acesso a estes e outros bens culturais. Desta maneira, é função da escola pública, sobretudo na primeira infância, estimular e investir neste letramento emergente, para que futuramente as crianças possam desenvolver com êxito suas competências para ler e escrever.

Outro estudo de Semeghini-Siqueira (2011, p.150) dialoga com este nosso questionamento, quando propõe discutir “o impacto sobre os jovens das condições inadequadas de ensino e aprendizagem de LM durante a infância”.

Neste estudo, a autora discute as influências que o meio social pode exercer sobre o grau de letramento dos adolescentes. Reconhece a complexidade do problema, mas detém-se

na discussão de práticas educativas e políticas públicas, tratando da formação do professor de LM e considerando os entraves que os educadores encontram para concretização das práticas.

Semeghini-Siqueira (2011, p. 152) ainda afirma que:

Enquanto não houver aumento consistente do nível de qualificação profissional dos pais, melhoria dos cuidados básicos com a saúde da criança gerenciados pelo governo e não for viável o acesso à educação infantil de qualidade, seguramente as consequências nos graus de letramento dos jovens serão previsíveis. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 152)

Assim, com base neste estudo, podemos entender que o letramento emergente é uma condição necessária para o bom desempenho linguístico dos alunos, ainda que tal letramento não dependa apenas da formação do professor ou da capacidade de aprendizagem das crianças e jovens, estando também relacionado às políticas públicas.

Parece-nos desmotivador a uma criança de 6 anos, que nunca foi à escola, que teve pouco acesso ao universo da escrita, ser obrigada a entrar numa sala de aula e ser submetida, como diz Cagliari (2009), a uma língua desconhecida, que ignora tudo o que ela sabe sobre a língua.

Cagliari (2009, p.18) define até poeticamente o que a escola faz com estas crianças: “Esquece-se seu passado, começa-se sua vida nova. Faz-se com uma criança o mesmo que se faz com o relógio: reduz-se a zero, para que no prazo de um ano esteja pronta pra receber o diploma de alfabetizada!”.

Quando, por falta de vivências anteriores com a linguagem escrita, esta criança comete desvios em relação ao padrão valorizado pela escola, estes são fortemente tachados como erro e a criança começa a ser estigmatizada, muitas vezes até o fim de sua escolarização.

Em consonância com estas ideias, Brito (1997) aponta que a escola tende a insistir na superioridade da norma culta que, como afirma Cagliari (2009), normalmente não é a língua usada pelos alunos que chegam às escolas públicas. Desta forma, esta norma passa a ser “entendida não como a que se fala, mas como a que se quer que fale”, constituindo-se, portanto, como uma forma de “exclusão perversa” que a escola tende a reproduzir e intensificar (BRITO,1997, p.107).

Sobre a questão do letramento e da alfabetização, Semeghini-Siqueira (2013) recorre a Soares (2006) para ressaltar que, mesmo na educação infantil, é preciso que as duas concepções estejam subjacentes às atividades propostas, uma vez que letramento e alfabetização se complementam.

A respeito da importância do letramento emergente no desempenho linguístico dos indivíduos, Semeghini-Siqueira (2011, p.331) afirma que: “Se houver um grau ótimo de letramento emergente, quaisquer estratégias ou metodologias empregadas pelo(a) professor(a) possibilitarão às crianças fazerem as **descobertas** necessárias para que o processo de alfabetização se efetive”. Pensamos, ainda, que estas descobertas poderão se estender para além da alfabetização, por todo o período escolar.

Um dos propósitos deste trabalho é compreender as dificuldades de alunos do último ano do ensino fundamental (9º ano), adolescentes de 14 ou 15 anos, cujos resultados insatisfatórios, indicativos de restritos graus de letramento, figuram em avaliações como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e INAF (Índice Nacional de Alfabetismo). Nesse sentido, é importante refletirmos sobre o suposto letramento emergente destes alunos de periferia, de escola pública, visto que, como afirma Semeghini-Siqueira (2011, p.155), o “processo de letramento emergente de cada criança aumentará ou diminuirá suas probabilidades de sucesso escolar no processo de alfabetização, que se estende naturalmente pelos anos iniciais do ensino fundamental”. Estes alunos teriam vivenciado um processo de letramento emergente suficiente para favorecer o desenvolvimento de um adequado desempenho linguístico no decorrer do ensino fundamental?

Fundamentados nestas discussões, há evidências de que uma criança que tenha tido um ótimo letramento emergente tem melhores chances de se tornar um leitor e escritor proficiente, apresentando um bom desempenho linguístico.

1.3 Concepções de leitura

1.3.1 Concepções de leitura no contexto de dois eixos: Magia/Estética e Informação

Não há como pensar em um currículo de Língua Portuguesa sem realizar uma reflexão sobre questões que envolvam leitura.

De acordo com Bordieu e Chartier (2001, p.231), “cada vez que a palavra leitura for pronunciada, ela pode ser substituída por uma série de palavras que designam toda uma espécie de consumo cultural”; essa ideia é reforçada no próprio título do texto: “A leitura: uma prática cultural”.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem de LM, a especificidade dos textos literários (eixo da Magia/Estética) e dos textos informativos (eixo da Informação) conduz a

um tratamento diferenciado, evidenciando-se, portanto, a necessidade de contextos e procedimentos apropriados para o desenvolvimento de propostas referentes à leitura.

Levando em consideração o teor dos dois eixos, apresentados no Quadro 01 (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2014), justificaremos a opção pelo eixo da Informação para realização de atividades linguísticas e epilinguísticas, como caminho que contribui para a constituição da competência leitora de textos informativos pelos alunos, na medida em que, instrumentalizando-os com os recursos que lhes permitam operar sobre a língua, sejam garantidas melhores condições para a superação de um contexto educacional em que grande parte dos alunos pode ser caracterizada, simplesmente, como “copista”.

No artigo *Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a construção de minidicionários por crianças com a mediação da professora*, Semeghini-Siqueira (2006, p. 145) discute a reinvenção da prática escolar no ensino de LM. Neste texto, fundamentado em Vygotsky e Bakhtin, as propostas da autora estão relacionadas a uma concepção de linguagem interacionista, tendo em vista o “planejamento de práticas educativas integradas às práticas sociais”.

Para a autora, no início da escolarização (educação infantil), as atividades deveriam ser mais focadas no eixo da Magia/Estética, envolvido pela Arte, considerando-se a ludicidade, a criatividade, a contação de histórias, a importância de despertar o prazer de ler.

No decorrer do processo escolar, Semeghini-Siqueira (2006) ressalta que também se deve propor atividades de LM inerentes ao eixo da Informação, a partir de textos presentes nas diversas situações de comunicação, de ordem mais pragmática. Para a autora, o eixo da Informação é aquele em que serão propostas atividades mais relacionadas à “instrumentação, argumentação, raciocínio, objetividade ‘almejada’, crítica/opinião, atenção/precisão” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p.151). O envolvimento com a produção destes gêneros mais relacionados à informação exige um processo de escrita e reescrita constante, a fim de que o produtor do texto, o autor, se faça entender por seu interlocutor.

...MAGIA / ARTE UM CONTINUUM...E...POSSÍVEIS IMBRICAMENTOS INFORMAÇÃO...	
<i>Magia/Arte & Informação: a especificidade dos eixos para propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).</i>	
FOCO NA LITERATURA: opção por privilegiar a plurissignificação [função estética]	FOCO NO CONHECIMENTO: opção pela busca de objetividade e precisão [função utilitária e crítica]
↓ + ← → + ↓ grau máximo de plurissignificação [+] Ex.: (“consenso”) texto de G. Rosa ↓ [-] grau menor	..... → + ↓ grau máximo de objetividade Ex.: (“consenso”) texto científico [+] ↓ grau menor [-]
MAGIA / ARTE Os objetos-estéticos deste eixo contemplam a diversidade cultural e possibilitam / privilegiam interpretações e manifestações artísticas divergentes e inovadoras. Conjunto de palavras-chave relevantes: imaginário / interpretação subjetividade / singularidade desejo / emoção / prazer desafio / energia / mediação ludicidade / sedução liberdade / criatividade / fluência Macroprojeto: ARTE & LINGUAGEM Projeto: <i>O livro impresso e o digital de Arte Visual & Literatura Infantil: leitura, criação e produção</i> Atividades: LIVRE ACESSO a livros, CDs/DVDs, tablets etc. | RELATOS ORAIS de vivências e recontos de histórias lidas, ouvidos/apreciados pelo professor e colegas como expressão da subjetividade... | ESCRITA CRIATIVA – poesia e prosa – mediada de forma lúdico-artística | PRODUÇÕES ARTÍSTICAS em arte visual, música, dança, teatro... e a criação de poemas <i>verbivocovisuais</i> ... [PLAs] Prioridade: Organização de ambientes propícios à interação e à mediação para viabilizar a leitura aprazível de imagens e textos (“sem cobranças”) e a expressão criadora.	INFORMAÇÃO A busca pela objetividade e precisão requer exercícios específicos com tempo e velocidade imbricados, possibilitando diferentes graus de compreensão, visando tanto aprendizagens como inovações. Conjunto de palavras-chave relevantes: investigação / compreensão objetividade almejada / instrumentalização reflexão / raciocínio / argumentação desafio / energia / criatividade crítica / opinião atenção / concentração / precisão Macroprojeto: LINGUAGEM & CONSTRUÇÃO do CONHECIMENTO Projeto: <i>Aprender a ler e a escrever em diferentes disciplinas no ensino fundamental: atividades interdisciplinares</i> Atividades: LEITURA de artigos científicos, instruções, questionários, notícias etc., ativando os modos de LER: 1º “sobrevoo” (decidir se há interesse) | 2º “pontos relevantes” (ainda há predominância dos conhecimentos prévios) | 3º “retenção de informações” (aquisição de novos conhecimentos) | 4º “debates” (reflexões em grupo) | ESCRITA-leitura-REESCRITA-releitura-REFAÇÃO... [SDs] Prioridade: Incentivo e apoio à busca de informação para aquisição de conhecimento e à inovação / produção de conhecimento em mídias impressas e/ou digitais.
PROPOSTAS LÚDICO ARTÍSTICAS (PLAs) SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SDs)	
...AMBIENTES... FAMILIAR | EDUCAÇÃO BÁSICA → EDUCAÇÃO INFANTIL (creche e pré-escola): Brinquedoteca, Mídia-teca, Sala de Leitura, Espaço externo/aberto etc.; ENSINO FUNDAMENTAL I e II...ENSINO MÉDIO: Sala de Aula Regular e/ou Sala Ambiente, Biblioteca Escolar e/ou Sala de Leitura, Brinquedoteca [para EF I – infância (0-10 anos)], Laboratório de Informática e/ou Mídia-teca e/ou Espaço Multimídia, Quadra e equipamentos para Esporte etc. | OUTROS AMBIENTES → Biblioteca Pública, Biblioteca Infanto-Juvenil, Biblioteca Universitária, Museus, Centros Culturais, Livrarias, Teatro, Cinema, TV, Espaços para Debates Filosóficos, Locais para fins Religiosos, Espaços em Escolas de Samba e Clubes Esportivos etc.	

Quadro 1. Magia/ Estética & Informação: a especificidade dos eixos para propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

Semeghini-Siqueira (2006, p. 152) salienta que, no eixo da Informação, deve ser evidenciado o papel do interlocutor real: “é o outro que dá sentido à produção escrita, é ele

que mobiliza a vontade, o interesse”. Assim, nas práticas escolares com foco neste eixo, é importante que se desconstrua a ideia de escrita para um único interlocutor (o professor), cujo propósito seria meramente avaliar a qualidade do escrito, nem sempre em função de critérios suficientemente abrangentes. Ter um interlocutor real evidencia para o produtor do texto a necessidade de ler, reler e reescrever seu próprio texto, fortalecendo o objetivo de ser claro e coerente no processo de escrita.

É no eixo da Informação que nosso trabalho se situa, visto que, ao entendermos o eixo da Magia/Estética como arte, compreendemos que ele é plurissignificativo e, assim sendo, como define Semeghini-Siqueira (2006), possibilita deliberadamente inúmeros diálogos do leitor com o texto. No eixo da Informação, por outro lado, o entendimento do texto não está tão aberto a inúmeras interpretações (embora algum grau de polissemia sempre exista), visto que a intencionalidade destes textos é pragmática, requerendo maior objetividade.

No contexto escolar, entretanto, consideramos que o eixo da Magia/Estética deva ser trabalhado paralelamente e/ou alternadamente, pois ele pode contribuir e muito para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, aguçando a criatividade, a subjetividade e o senso estético.

1.3.2 Concepções de leitura e a inter-relação com o contexto escolar

Se a leitura é compreendida como prática social, somos levados a questionar, como Koch e Elias (2006), “O que ler? Para que ler? Como ler?”; as respostas podem ser diferentes a depender da concepção que se tem de leitura. Assim, a partir de determinadas concepções de “língua”, de “sujeito”, de “texto” e de “sentido”, adotar-se-á determinada concepção de leitura.

Silva-Polido (2012) observa que nas últimas décadas as concepções de leitura se alteram, ora centradas no texto, ora centradas no leitor. Da mesma forma, Koch e Elias (2006) apresentam três concepções de leitura: com foco no autor, com foco no texto e com foco na interação autor-texto-leitor.

A primeira das três concepções apresentadas por Koch e Elias (2006) é a que focaliza o autor. Admitir esta concepção de leitura implica pensar a língua como representação do pensamento. Nela, o leitor apenas recebe passivamente as ideias e representações linguísticas do autor, que é “soberano” sobre o texto. Tal concepção talvez considere a superioridade do autor, inclusive sobre o texto. Supõe que o leitor compreenderá o que o autor quer que ele compreenda, sem levar em conta o leitor, suas vivências, experiências e intenções.

Na segunda concepção elencada pelas mesmas autoras, a língua é vista como estrutura; desta maneira, o foco está no texto, no código, na decifração. Não se admite relevância ao leitor nem ao autor, condições de produção do texto, intencionalidade. O relevante nesta concepção são os signos linguísticos, o código.

Silva-Polido (2012) explica que, a partir dos anos 80, estudiosos da linguagem passam a compreender a leitura como um processo, do qual o leitor também é participante. É desta consideração do leitor que surge a terceira concepção de leitura, tão fortemente ancorada na concepção de linguagem interacionista, dialógica, bakhtiniana. Concepção na qual autor-texto-leitor interagem, “constroem e são construídos pelo texto”, como formulam Koch e Elias (2006), sem sobreposição de um em relação ao outro. O sentido do texto se estabelece nesta estreita relação, do que resulta ser a leitura uma atividade complexa de produção de sentidos.

Assim, Semeghini-Siqueira (2006, p.186-187) define esta concepção de leitura da seguinte maneira:

[...] a LEITURA é um processo ativo, interativo, construtivo e reconstrutivo, no qual ocorrerá variação de graus de compreensão em função: do tipo de texto, dos conhecimentos prévios do leitor, de seus sistemas e de seus valores, provenientes do grupo social em que está inserido. Trata-se, pois, de uma concepção de texto como suporte de sentido, ou seja, o sentido é construído a partir do texto, que acolherá a intersubjetividade. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 186-187).

É a partir desta concepção de leitura, que considera a interação entre os participantes da situação comunicativa e reconhece que é da interação entre autor-texto-leitor que nascem os sentidos, que vislumbramos o ensino de Língua Portuguesa.

Ancorados em Soares (2004), pensamos a leitura como processo cultural que historicamente assumiu papel de poder, pois seu domínio esteve relacionado a pessoas de determinadas classes dominantes, detentoras de poder econômico. Desta maneira, ter o domínio da leitura e da escrita tornou-se sinônimo de status.

No artigo *Leitura, perspectivas interdisciplinares*, Zilberman e Silva (2004) discutem a questão do acesso à escola, que trouxe, atrelada ao processo de “democratização escolar”, a necessidade de democratizar a leitura. Segundo os autores, este processo, inicialmente, foi confundido com alfabetização, a partir da ideia de que a capacidade de decodificar um código pudesse ser condição única para uma nação se tornar leitora. Admitimos que a capacidade de decodificação é importante, mas não garante, sozinha, o processo de compreensão, de entendimento, de leitura num sentido mais completo. Sobre este equívoco, Zilberman e Silva (2004, p.13) afirmam:

Colocada na base da educação, a leitura pôde assumir de imediato o componente democratizante daquela; ao mesmo tempo, confundiu-se com alfabetização, pois ler veio a significar igualmente a introdução ao universo de sinais conhecidos como alfabeto e a constatação do domínio exercido sobre ele. O alfabetizar passou a exigir um profissional especializado, com a tarefa de tornar os signos da escrita inteligíveis à criança. (ZILBERMAN & SILVA, 2004, p. 13).

Dessa maneira, quando uma criança chega à escola, há uma preocupação imediata em identificar quantas e quais letras ela reconhece. Caso a criança saiba como tais letras se combinam para representar a pauta sonora da fala, a escola a classifica como alfabetizada e, por conseguinte, como “alguém que sabe ler”.

Pensando no tratamento que a escola tem dado à leitura e à escrita, Cagliari (2009) afirma que quando a criança entra na escola, ninguém se preocupa em saber o que ela pensa e o que pretende naquele espaço, que importância atribui àquilo que a escola coloca em primeiro plano, enfim, parte-se do pressuposto de que todos pensam e veem as prioridades da escola como sendo suas.

Mesmo a partir de diferentes perspectivas, tanto Cagliari (2009) como Possenti (1996) observam que a escola não se interessa em saber qual é a função da escrita e da leitura na vida da criança, impondo a ela o dever de reconhecer a importância social que a própria instituição lhes atribui, sem ao menos justificar o motivo pelo qual estes dois processos cognitivos adquirem tamanha relevância no ambiente escolar.

Para estes autores, as crianças provenientes de classes sociais dominantes reconhecem, na escola, a função que esta atribui à leitura e à escrita, delas se apropriando sem grandes dificuldades. Para as crianças cuja origem é de um meio social menos privilegiado, o reconhecimento da função social da leitura e escrita não é tão natural.

Diferentemente do que pode ser aceito pelo senso comum, a leitura e a escrita estão bem distantes de ser mera reprodução da fala; são modalidades diferentes da linguagem. Osakabe (1978, apud Brito, 1997, p. 85) diz que “aprender a ler e a escrever é ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza”. Assim, Brito (1997, p.85) afirma que “o ato de ler (e escrever) não se resume ao processo de decodificação”, deixando claro que isto se evidencia “na grande quantidade de ‘analfabetos funcionais’, os quais, apesar de conhecerem o código, não são capazes de ler”.

A escola tem a função de dar sentido a esta cultura escrita com a qual crianças de diferentes origens sociais se depararão no processo de escolarização. Dessa maneira, a leitura precisará fazer sentido para os educandos, visto que, como afirma Soares (2004, p. 18),

leitura [...] é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com mundo e com os outros; entre os dois: enunciações; diálogos? (SOARES, 2004, p. 18).

Como vimos reafirmando, ler não é um processo fácil, tampouco requer apenas decodificação. Ler exige o desenvolvimento de estratégias. Estratégias que precisam também ser ensinadas, mediadas. Estratégias que são diferentes para diferentes gêneros de texto e diferentes objetivos de leitura. Isto é algo que precisa ser explicitado aos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa.

É relevante os estudantes perceberem que ler também se aprende nas aulas de Língua Portuguesa, assim como nas de outras áreas curriculares, e não só nos anos iniciais da escolarização formal, em um suposto período pontual de alfabetização. Aprende-se a ler continuamente, no decorrer do processo de formação de um leitor. O leitor se constrói à medida que lê. Como afirma Possenti (1996), ler e escrever devem ser atividades escolares constantes nas aulas de Língua Portuguesa.

Magda Soares (2004) levanta a questão de que há condições sociais de acesso e também de produção de leitura. A autora menciona que para as classes sociais mais altas a leitura ganha uma conotação mística, mágica, enquanto que para as classes populares a leitura é meio de ascensão social, de obtenção de melhores condições de vida. Outro ponto destacado pela autora é que se a cultura escrita é oriunda das classes privilegiadas, ao inserirmos as classes populares nesta cultura não estaríamos submetendo-as ao discurso dominante e, de alguma forma, “ensinando-as” que é preciso se distanciarem de suas culturas originais para se tornarem “alguém”?

Para a autora, a cultura escrita não é oriunda apenas das classes dominantes, mas acessível apenas (ou na maioria das vezes) a elas. A grande maioria das pessoas das camadas populares não tem acesso ao material escrito, jornais, revistas, livros. As bibliotecas públicas normalmente estão nos grandes centros, as melhores bibliotecas escolares, quando estão nas escolas públicas (pois normalmente as melhores estão nas escolas privadas), também estão nos centros. Dessa maneira, segundo Soares (2004, p.24-25), “o acesso a esse mundo, para as camadas populares, não vai, em geral, além do primeiro e fundamental passo, que é a alfabetização”.

Parafraseando Osakabe⁶ (1982, apud Soares, 2004), é interessante pensar que tornar um povo leitor, fazer com que ele aprenda a compreender os sentidos de um texto, torná-lo capaz de questionar e interpretar pode ser politicamente inviável, devido à ameaça que isso pode representar para a classe dominante.

De acordo com as reflexões destes autores, entendemos que ler é também uma condição social, pois a depender da classe social, o sujeito poderá estar mais ou menos condicionado a ser leitor, visto que terá mais ou menos acesso ao universo letrado e este pode ser um fator que contribui para o desenvolvimento de um bom desempenho linguístico do sujeito.

Outro fator que Soares (2004) considera relevante diz respeito às condições sociais de produção de leitura. Sobre este ponto, admitimos que um mesmo texto pode admitir diferentes leituras, pois cada leitor, segundo suas experiências, suas ideologias, vivências, “visão de mundo”, constrói uma leitura.

Ainda sobre a leitura, é importante destacarmos o aspecto da compreensão. Sobre este ponto, Marcuschi (2004) apresenta algumas condições para a compreensão do texto. São elas:

- ✓ “condição de base textual”: para o autor, é a condição primordial para que haja compreensão de um texto; ela refere-se ao mesmo sistema linguístico, ou seja, só será possível haver compreensão de um texto a partir do momento em que os interlocutores partilhem do mesmo sistema linguístico.
- ✓ “condição de conhecimentos relevantes partilhados”: sobre esta condição, o autor afirma que é necessário, para haver a compreensão, a partilha de conhecimentos entre os interlocutores.
- ✓ “condição de coerência”: é necessário atribuir sentido ao texto. O texto precisa fazer sentido não apenas para o produtor do texto, mas para o leitor. Quando uma das partes não consegue estabelecer este sentido, há um entrave na comunicação e, ainda que o código usado seja o mesmo, a comunicação não será estabelecida, sem esta condição.
- ✓ “condição de cooperação”: como o próprio autor coloca, “a compreensão é uma atividade interacional” (2004, p.51). Dessa forma, é preciso que produtor e leitor cooperem para que a compreensão de um texto seja efetivada. A compreensão de um texto não depende apenas do leitor ou do produtor, ambas as partes precisam estar dispostas a cooperar neste processo.

⁶ OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola; as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. P.147-52.

- ✓ “condição de abertura textual”: acerca desta condição, Marcuschi (2004) revela que está intimamente relacionada à condição anterior, de cooperação dos pares envolvidos, e que, a partir desta cooperação, o texto abre-se a inúmeras possibilidades de interpretações.
- ✓ “condição de base contextual”: as condições de conhecimentos relevantes partilhados e de cooperação dependem ainda de outros fatores, como o tempo e o espaço de produção e recepção dos textos, para que possam contemplar a esfera da compreensão de forma mais complexa.
- ✓ “condição de determinação tipológica”: acerca desta condição, o autor relaciona-a à condição de base contextual, mostrando que cada contexto exigirá um tipo de texto. Poderíamos dizer que cada situação comunicativa exige um gênero de texto específico.

Estas condições relacionadas por Marcuschi (2004) podem mostrar-nos o quão complexo é o processo de compreensão leitora.

Após esta reflexão sobre a leitura, concluímos que ler é muito mais que detectar um código; é lançar mão de estratégias cognitivas e sociais que nos permitam ir além do que está escrito. É preciso ter mais que a ferramenta de reconhecer o sinal gráfico, é necessário pensar, resgatar conhecimentos, vivências, experiências anteriores, interagir com o mundo, com a sociedade.

A concepção de ensino e aprendizagem subjacente a este trabalho é a que aponta para um ensino de LM que leve o indivíduo a perceber sua posição, seu lugar no mundo, a reconhecer-se enquanto cidadão, um indivíduo que lê, reflete, interpreta o que leu, relaciona sua leitura às suas vivências e experiências e, a partir disto, é capaz de produzir um texto de forma coerente, coesa, adequada à situação de comunicação.

1.4 Concepções de escrita

Assim como a leitura, a escrita parece ser um dos pontos frágeis do ensino de Língua Portuguesa. Temos algumas hipóteses acerca desta questão que, sem dúvida, passam pelas concepções de linguagem e de gramática que a escola tem assumido, ainda que tais concepções não sejam os únicos pontos frágeis referentes ao ensino e à aprendizagem de LM.

Da mesma maneira que ler não significa apenas decodificar, escrever não é grafar ou desenhar uma letra ou sinal gráfico. Os dois processos requerem uma atividade cognitiva amplamente complexa.

Embora fala e escrita sejam modalidades diferentes, como pontua Possenti (1996), dialogando com Cagliari (2009), a escola parece ter grande dificuldade em perceber isto e aceitar que a variedade da língua falada pelos alunos não é a “reprodução da modalidade escrita padrão”. Desse modo, a escola se torna preconceituosa, elitista, excludente e afasta cada vez mais os seus alunos do universo letrado.

Não se pode ver língua falada em oposição à língua escrita. Koch e Elias (2010, p. 14) afirmam que “fala e escrita são [...] duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala como muitas vezes se pensa”.

Na atual sociedade, a escrita, cada vez mais, se faz importante e necessária, e, mesmo assim, cada vez mais nossos alunos continuam dizendo que não gostam de escrever e que não sabem escrever. Como diz Cagliari (2009, p.83), “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever”. Parece-nos que a escola sequer apresenta aos alunos a verdadeira função da escrita.

Que a escrita está presente em nosso cotidiano é fato, mas, como afirmam Koch e Elias (2010), é importante questionar “o que é escrever”? Segundo as autoras, esta não é uma resposta fácil, pois envolve aspectos dos mais variados campos. No entanto, embora a escrita seja um conceito bastante complexo, inúmeras vezes nas salas de aula encontram-se as seguintes definições de escrita:

“escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para uns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”; “escrita é expressão do pensamento” no papel ou em outro suporte; “escrita é o domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho” que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor. (KOCH e ELIAS, 2010, p.32)

Este tipo de definição mostra concepções de linguagem que não estão relacionadas à concepção interacionista. Além do mais, como podemos provar a um aluno a importância da escrita em sua vida se admitimos que escrita é inspiração, que é expressão de pensamento, domínio de regras?

A respeito das concepções de escrita, Koch e Elias (2010, p. 32) afirmam que:

o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso. (KOCH e ELIAS, 2010, p.32)

Isso significa que, em nossa prática, reverberam as concepções de linguagem, texto e autor que admitimos. Logo, para as autoras, a escrita pode ter foco na língua, no escritor ou na interação, três concepções que apresentaremos sinteticamente.

Escrita com foco na língua – escrever bem é conhecer as regras gramaticais. Há um texto codificado pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, não há implícitos, o que é dito é representado pelo código. Segundo Brito (1997, p. 108), muitas vezes a produção textual é trazida para a sala de aula como forma de verificar os usos gramaticais dos alunos; sendo assim, para ele, “ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente esta perspectiva”. Esta perspectiva da produção de texto é, ainda, muito praticada, mesmo sem conhecimento da concepção a ela subjacente.

Escrita com foco no escritor – escrita representa o pensamento do escritor, que, conforme se supõe, coloca suas ideias no papel sem considerar o papel ativo do leitor.

Escrita com foco interacional – escrita dialógica, o produtor imagina seu leitor para escrever, revê, reescreve, pensa se suas intenções foram expressas adequadamente, se da forma como se colocou será compreendido.

Brito (1997) relaciona a escrita à normatização e, a partir de uma descrição histórica do seu surgimento, aborda a importância que se dá à normatização, gramaticalização do ensino de LM ou de escrita. Ressalta, ainda, que ao tratarmos de oralidade e escrita, não podemos pensar nesta como representação daquela. Assim, para o autor, durante os doze anos de escolarização básica, os alunos estão expostos a exercícios de língua cujo objetivo é fazê-los dominar a norma padrão. Com a suposta “democratização do ensino”, o autor afirma que “ao ensino, coube propriamente a tarefa de introduzir as massas na cultura escrita, em movimento de radicalização das práticas normativas” (BRITO, 1997, p.90).

Comprendemos, a partir de tais ideias, que, muitas vezes, na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, escrever resume-se à utilização da normatização, desconsiderando-se outros elementos importantes para o conceito de escrita aqui considerado.

É importante ressaltar que este trabalho assume a última concepção de escrita, com foco interacional. É nela que vamos perceber a importância da reescrita, do interlocutor, do pensar o texto em função de uma interação adequada, dependendo da situação comunicativa.

CAPÍTULO 2 – Avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) como ponto de partida para as atividades linguísticas e epilinguísticas

Neste capítulo, refletiremos sobre a avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) como ponto de partida para o planejamento de atividades linguísticas e epilinguísticas nas aulas de Língua Portuguesa, discutindo o conceito de “gramática escolar” e suas relações com a gramática normativa. Traremos para a discussão os conceitos de GRAMÁTICA 1, 2 E 3, sintetizados por Semeghini-Siqueira (2015), sendo a GRAMÁTICA 1 a internalizada; a GRAMÁTICA 2, correspondente a operações de reflexão sobre a língua; e a GRAMÁTICA 3, correspondente ao conhecimento metalinguístico.

2.1 Concepções de gramática

Quando pensamos no termo “gramática”, no contexto escolar, logo nos vem à cabeça uma série interminável de exercícios realizados nas aulas de Língua Portuguesa: exercícios que envolvem classificações e terminologias específicas, de conjugação verbal, repletos de nomes difíceis e até exóticos que tínhamos de “aprender” e que, salvo raras exceções, jamais voltamos a utilizar no nosso cotidiano. Antunes (2003, p. 32), ao tratar do trabalho com gramática, constata, entre outros pontos, que o ensino de língua materna (LM) tem sido conduzido a partir de “uma gramática voltada para a nomenclatura e classificação das unidades; portanto uma gramática dos ‘nomes’ das unidades, das classes e subclasses dessas unidades”.

Mas a gramática seria só isto? Seria apenas e tão somente esta gramática que nos apresentam na escola, cheia de regras e exceções, que serviria para testar nosso conhecimento de português em concursos e prestar-se, sobretudo, ao papel de eliminação de candidatos em processos seletivos?

A mesma autora afirma que “a gramática de uma língua é muito mais [...] do que o conjunto de nomenclatura” (ANTUNES, 2003, p.32). Franchi *at al.*(2006, p.88) já afirmava que “gramática é o estudo das condições linguísticas da significação”, logo, gramática é muito mais do que o estudo das nomenclaturas e classificações, é algo mais complexo, presente em todos os enunciados orais ou escritos produzidos pelos sujeitos.

Corroborando estas ideias, Possenti (1996, p. 30) afirma que “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprende na escola, ou saber fazer algumas

análises morfológicas e sintáticas”. Todo falante de uma língua sabe gramática, mesmo que apenas intuitivamente.

Geraldi (2013, p.19), por seu turno, ressalta que:

Confunde-se estudar a língua com estudar Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno. (GERALDI, 2013, p. 19)

Para Brito (1997, p.31) esta confusão entre uma coisa e outra (língua e gramática) tem provocado “consequências desastrosas ao ensino de língua. (...) [visto que] dada a força da tradição a gramática (...) continua sendo objeto privilegiado do ensino de língua”.

Como ressaltamos em diversos momentos neste trabalho, todo falante faz uso de uma gramática que a escola desconsidera. A escola acredita que seus educandos não sabem “gramática”, desconhecem a própria língua, porque ainda associa conhecimento linguístico com conhecimento das classes gramaticais e sua terminologia e não com saber adequar a língua às diversas situações comunicativas.

Cumprir dizer que a escola vem admitindo, pelo menos no discurso, mudanças nessas concepções, no entanto, ainda se verifica descompasso entre o que se admite na teoria (com eco nos documentos oficiais de diretrizes e parâmetros curriculares) e o que se tem feito, na prática, enquanto ensino de LM.

A fim de refletir acerca do ensino e da aprendizagem de LM, pensemos no termo “gramática” e suas definições. Para tanto, tomemos emprestada de Franchi *at al.* (2006) a pergunta: “*Mas o que é mesmo gramática?*”.

A primeira concepção de gramática que elencamos é a concepção a que já fizemos alusão anteriormente, conhecida como **gramática normativa**. Esta é a gramática que contempla as regras do “bem falar” e “bem escrever”, normalmente inspiradas nos escritores consagrados. Segundo esta concepção, conhecer as regras gramaticais seria condição para evitar “erros”; trata-se da norma padrão e tudo que não condiz com ela é “erro”.

Franchi *at al.* (2006, p. 16) define esta concepção da seguinte forma:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. [...]

Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente. (FRANCHI *at al.*, 2006, p.16)

Franchi *at al.* (2006) ainda menciona que esta concepção advém de tempos antigos, desde gramáticos de Port-Royal. Geraldi (2013, p.132) afirma que “a salutar mas também pesada herança dos estudos clássicos de línguas mortas inspirou tanto as descrições linguísticas de línguas vivas quanto a forma de conhecê-las na escola”. Assim, inspirado na tradição do estudo das gramáticas, consolida-se o ensino de Língua Portuguesa.

Brito (1997) apresenta algumas noções de gramática sob o ponto de vista dos gramáticos e dos linguistas. Para o autor, o ponto de vista dos gramáticos coincide com este “bem falar e bem escrever” apresentado anteriormente, com a ideia de “correção linguística”, chegando a influenciar o senso comum com ideias preconceituosas.

A segunda concepção de gramática em foco é a que surge com os estudos da linguagem. Nesta concepção, a intenção não é necessariamente ditar as regras, mas descrever os usos da linguagem. É denominada Gramática Descritiva. Esta gramática faz “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 2009, p.27).

A definição de Franchi *at al.* (2006, p.22) para esta concepção parece trazer mais elementos:

Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. [...]

“Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI *at al.*, 2006, p.22)

Possenti (1984, apud Brito1997, p.360) considera esta gramática como “um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método”.

Como o próprio Franchi afirma em seu texto, a gramática descritiva parece ser mais “neutra” que a normativa. Por ter um cunho mais científico, pode transmitir a ilusão de ser menos “preconceituosa”, mais imparcial. Porém, mais adiante, em seu texto, o autor afirma que embora esta gramática não necessariamente preconize os mesmos preconceitos que a normativa, acaba incorporando-os e na “prática escolar [...] se transforma em instrumento para as prescrições da gramática normativa” (FRANCHI *at al.* 2006, p.23).

Com o auxílio de Franchi, observamos que, embora com vieses diferentes, estas duas concepções de gramática podem, no contexto escolar, se entrecruzar e servir a um único propósito: “ditar” o “certo” e o “errado” com relação aos usos da língua.

Franchi *at al.*(2006) ainda nos ajuda a perceber que pensar nestas duas concepções de gramática, única e exclusivamente, não dá conta de explicar o curioso fenômeno da linguagem, ou de como uma criança desde a mais tenra idade consegue dominá-la com propriedade, sem sequer conhecer nenhuma destas concepções. Para ter este domínio, a criança precisa recorrer à gramática internalizada.

Dessa forma, Gramática internalizada é o conjunto de regras que o falante mobiliza para se comunicar/expressar em determinadas situações, de forma não consciente. Trata-se de um saber adquirido desde a infância, dentro do seu grupo social. É um saber que independe de escolarização, dá-se a partir do amadurecimento biológico e psicológico do indivíduo.

A definição de Franchi *at al.*(2006, p.25) para esta concepção é:

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social antropológica [...]

Se quiserem, a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa. (FRANCHI *at al.*, 2006, p.25)

Resumidamente, Possenti (1984, apud Brito, 1997, p.360) considera esta gramática como sendo “Conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”.

Franchi elenca pontos que evidenciam as vantagens de se adotar esta concepção no ensino de Língua Portuguesa. Para o autor, tal concepção não ignora a variedade linguística (o que pode ser um dos responsáveis pelo fracasso escolar); a criança não depende daquilo que ainda não sabe e sim do que já sabe; suas “bases” são “humanistas”, porquanto parte-se daquilo que o indivíduo já sabe, buscando-se ampliar seu repertório: “trata-se de levar a criança a dominar outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis” (FRANCHI *at al.* 2006, p.30).

Geraldi (2013, p. 119) reforça o conceito de gramática internalizada ao argumentar que:

Todo menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É uma gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando. (GERALDI, 2013, p.119)

Semeghini-Siqueira (2006) refere-se a três modalidades de gramática, visando refletir, no contexto de formação inicial e continuada de professores de LM, sobre as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas nas práticas escolares. A partir dessas denominações é possível estabelecer articulações com perspectivas de outros autores, já mencionados neste trabalho.

2.1.1 Gramáticas 01, 02, 03

Para Semeghini-Siqueira (2006, p.5), “[...] a GRAMÁTICA 01 está implícita em todas as atividades linguísticas, são os princípios/regras e elementos discursivos utilizados de forma não-consciente ao falar, ao ouvir, ao ler e ao escrever”.

Sobre as atividades linguísticas, Franchi *at al.* (2006) afirma que seriam atividades rotineiras, cotidianas, que todo falante desenvolve na prática de sua linguagem. O autor ainda explicita que este tipo de atividade faz parte do universo familiar e do escolar das crianças, portanto, desde a educação infantil e as séries iniciais. Para o autor, “a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado e intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI *at al.* 2006, p.95).

Geraldi (2013) define atividades linguísticas como atividades “praticadas nos processos interacionais”, ou seja, a atividade linguística é o que fazemos rotineiramente ao falar, ler, escrever, na maioria das vezes de forma inconsciente. Quando utilizamos nossa linguagem nas modalidades oral ou escrita, praticamos atividades linguísticas.

Já a GRAMÁTICA 02, segundo Semeghini-Siqueira (2006), refere-se a atividades epilinguísticas que propiciam a reflexão acerca da melhor forma de se dizer algo em determinado contexto. Para a autora, as práticas deste tipo de atividade constituem desafios, estratégias lúdicas para o aluno se envolver com as diversas possibilidades de uso da língua e, portanto, um modo de “brincar com a linguagem”, segundo expressão cunhada por Franchi (1988)

A definição de Franchi *at al.* (2006, p. 97) alicerça o conceito de atividade epilinguística, pois, para ele, este tipo de atividade traduz-se como “a prática que opera sobre a linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe formas linguísticas de novas significações”. É o que Geraldi (1996) enfatiza como “as diversas maneiras de dizer a mesma coisa”.

Considerando os argumentos apresentados por Franchi *at al.* (2006), Geraldi (2013) e Possenti (1996), constata-se que é no exercício da linguagem que se deve pautar o ensino de LM. É, portanto, este tipo de atividade que nosso trabalho focaliza, visto que, como explicita Semeghini-Siqueira (2006, p. 6): “[...] nessas atividades, não se recorre a ‘termos técnicos’, à nomenclatura. A ampliação ou redução de elementos de um texto e, sobretudo, reescrita/reelaboração/revisão de um texto constituem atividades epilinguísticas”.

Os mesmos autores ainda tratam das atividades metalinguísticas, que Semeghini-Siqueira (2006) denomina GRAMÁTICA 03. Essas atividades focalizam a língua como objeto de estudo e não como prática social. As aulas são direcionadas para a fixação de regras com o intuito de “aproximar” os alunos da norma padrão. Essa “aproximação”, entretanto, pode e deve ser viabilizada de forma mais produtiva e/ou mais apropriada às necessidades e aos interesses de crianças e jovens do século XXI.

A fim de explicitarmos a caracterização dos três “tipos” de gramática por Semeghini-Siqueira (2015, p.28), apresentamos o quadro elaborado pela autora (**Quadro 2**), que sintetiza os conceitos, desafiando os professores, na formação inicial e contínua, a pensar no ensino e na aprendizagem de LM, levando em consideração a especificidade das GRAMÁTICAS 1, 2 E 3.

Neste trabalho, ressaltamos a perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado, de modo que a escola seja o lugar onde se exercita e se reflete sobre a língua e a linguagem na sua completude, abordando os diversos usos que ocorrem na sociedade. Assim, as aulas de Língua Portuguesa, como sugere Possenti (1996), seriam o lugar onde se pratica a linguagem. No capítulo seguinte, trataremos mais especificamente das atividades epilinguísticas como alternativa que melhor contribui para um ensino e aprendizagem de língua mais direcionado ao desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Até o momento, explicitamos algumas concepções de gramática. No próximo tópico, relacionamos os conceitos elencados com a avaliação diagnóstica e formativa (ADeF), tomada como ponto de partida para a elaboração de atividades que possam contribuir para o ensino e a aprendizagem de forma mais significativa. É importante pensar que, para se planejar aulas nas quais se privilegie o uso da linguagem, é necessário partir do que o aluno já domina, investigar o que é sabido e o que é desconhecido por ele, para que as propostas de aprendizagem sejam mais interessantes e significativas. Para tanto, é preciso recorrer à avaliação diagnóstica e formativa.

Aprender e ensinar GRAMÁTICA 1-2-3 em diferentes contextos: em foco a escola

(Semeghini-Siqueira, 2015)

GRAMÁTICA 1: INTERNA

→ Aprendizagem **por meio do uso da língua** na interação com o outro e com o universo letrado em mídias impressas e/ou digitais.

O aluno recorre à “gramática interna” e amplia a **aprendizagem**, referente às competências e habilidades, por meio de operações não conscientes, intuitivas, subjacentes ao uso da língua na interação com o outro. Na escola, as **atividades linguísticas**, tais como: **falar/cantar** [o aluno recorre a textos de memória, como: parlendas, dramatizações, letras de música...], **escutar** [a professora conta ou lê histórias, vídeos/filmes falados e legendados...], **ler** [o aluno lê muito... livros, revistas, gibis, jornais...] e **escrever** [inicialmente, a classe produz oralmente texto coletivo e o professor atua como escriba na lousa, o grupo escreve/reescreve..., o aluno escreve/reescreve ...].

GRAMÁTICA 2: REFLEXIVA.

→ Aprendizagem **por meio de reflexões sobre o uso da língua**. O professor cria oportunidades para reflexão dos alunos.

Trata-se de propor atividades que focalizem a própria linguagem como objeto de operações transformadoras, que viabilizem uma reflexão sobre a linguagem, ou melhor, sobre as diferentes formas de dizer. O objetivo é ensinar/aprender a usar os recursos expressivos da língua, por meio de operações mentais predominantemente conscientes, sem recorrer a “termos técnicos” / a nomenclaturas nem a classificações. Nesta prática, os enunciados são confrontados e transformados de forma instigante e lúdica. São consideradas **atividades epilinguísticas**, por exemplo, a ampliação ou redução de elementos de um texto e, sobretudo, a reescrita/reelaboração, com a mediação do professor, consciente de que a meta é propiciar, aos alunos, acesso à norma culta padrão da LP, como um direito de todo cidadão. Certamente, as atividades com **GRAMÁTICA 1 e GRAMÁTICA 2 estão interligadas/imbricadas**, possibilitando que o professor direcione o foco para uma atividade epilinguística para um agrupamento específico de alunos. Desse modo, é possível estabelecer entre elas um **continuum**. [...]

GRAMÁTICA 3: TEÓRICA.

→ Aprendizagem **por meio de aquisição de conhecimentos sobre a língua**. O professor ensina.

Pode-se dizer que constituem exercícios que requerem operações conscientes, reflexões sobre a língua e abarcam componentes descritivos e normativos, recorrendo-se ao uso de ‘terminologia técnica’. Tais exercícios correspondem às **atividades metalinguísticas**. Trata-se do ensino da “gramática escolar”, da “gramática pela gramática” sem haver uma preocupação com a atividade discursiva, de tal forma que não tem provocado mudanças significativas nas produções escritas dos alunos, após 9 anos de escolaridade obrigatória no EF. [...] (grifos da autora).

Quadro 2. Gramáticas 1, 2 e 3 (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)

2.2 Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF)

Neste item, refletimos sobre qual seria o ponto de partida para elaborar atividades linguísticas e epilinguísticas, visto que pressupomos que esses tipos de atividades podem ser mais significativos no ensino e na aprendizagem de LM.

Para que se consiga averiguar o que o aluno já domina e quais os “problemas” a serem “atacados”, para decidir quais atividades seriam mais adequadas a determinado grupo de

alunos, faz-se necessária a ADeF, pois é a partir dela que o professor será capaz de avaliar que caminhos buscar para tentar sanar as dificuldades levantadas e, no processo, acompanhar se, e como, tais dificuldades estão sendo ou podem ser superadas.

Possenti (1996) argumenta que, embora pareça evidente, temos de conhecer o que os alunos sabem para poder planejar as aulas, o que não parece ser uma realidade. O autor comenta que, inúmeras vezes, os professores se prendem a conteúdos relacionados em programas e partem deles para planejar, sem pensar no aluno real, sem considerar o que o aluno já sabe. Para ele, deve-se partir do princípio de que “o que já é sabido não precisa ser ensinado” (POSSENTI, 1996, p.50).

Para o autor, quando conhecemos os “problemas” reais, é mais fácil priorizá-los a fim de tentar saná-los. Ele ainda ressalta que, a partir deste tipo de levantamento das dificuldades, será mais evidente para a escola o seu papel no ensino de LM, o que lhe cabe realmente ensinar.

Bezerra (2004) discorre acerca da tradição das avaliações escolares feitas não para mensurar o que o aluno sabe ou não sabe, mas para lhe atribuir notas e conceitos, para constatar se, ao final de uma sequência de conteúdos, o aluno apreendeu aquilo que era esperado. Todos os instrumentos de avaliação tinham este papel de verificar o que foi apreendido. Este tipo de avaliação é “propósito de uma escola seletiva e excludente” (BEZERRA, 2004, p.170).

A respeito da escola excludente, Luckesi (2002) aponta como um dos principais fatores o modelo de avaliação adotado pela escola, defendendo que partir da avaliação diagnóstica é uma das maneiras de democratizar o ensino, visto que o foco deste ensino deixa de ser classificatório para ser diagnóstico. Por avaliação centrada no diagnóstico o autor compreende que:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2002, p.81)

Numa proposta mais significativa de ensino de língua, partir do que o aluno já sabe é crucial. Desta maneira, é a avaliação diagnóstica que norteará os conteúdos a serem trabalhados inicialmente e não o livro didático, o currículo pré-definido ou os documentos oficiais. No entanto, outro conceito se faz necessário para consolidar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. A avaliação diagnóstica é o ponto de partida, porém o professor precisa constantemente verificar se seu planejamento em função das dificuldades

está sendo viável e se suas intervenções estão contribuindo para melhorar o desempenho dos alunos. Para tanto, necessita da avaliação formativa, definida por Perrenoud (1998, p.103) da seguinte maneira:

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver [...] a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos, buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção. (PERRENOUD, 1998, p. 103)

Semeghini-Siqueira (2006) relata que observou, por meio dos relatórios de estágio de seus alunos, que há ainda um grande foco no ensino de GRAMÁTICA 03 - nas atividades metalinguísticas. A autora ressalta que muito tempo é desperdiçado com este tipo de atividade, visando “o ensino de língua enquanto objeto”, com atividades pouco apropriadas aos alunos reais e suas efetivas necessidades em relação à linguagem. Para ela, a ADeF é uma maneira de se planejar atividades mais adequadas às necessidades dos alunos. Assim, a autora afirma (2006, p.150):

Ao realizar uma ADeF de uma produção escrita, ou melhor, a ADeF de textos pragmáticos escritos pelos alunos de uma classe X, será possível elaborar, conscientemente, um planejamento direcionado a alunos “reais”. Essa avaliação inicial permitirá que sejam propostas atividades, sobretudo em grupos heterogêneos, para sanar as dificuldades detectadas e, outras, que propiciarão o avanço na aquisição de habilidades de uso de língua. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 150)

Ainda sobre a importância da ADeF, a autora ressalta que pode ser um meio eficiente para tirar os alunos concluintes do ensino fundamental das últimas posições no teste internacional do PISA e, por conseguinte, de outras avaliações de larga escala. É, pois, a ADeF um norte na busca de minimizar possíveis defasagens linguísticas, ampliando tais habilidades dos alunos.

Conceber o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa de forma mais interessante e significativa consiste, assim, numa mudança de olhar sobre a avaliação, como afirma Bezerra (2004, p.171): “repensar a função social da escola implica uma perspectiva totalmente nova de avaliação”, uma perspectiva da avaliação que se desvincula da verificação da aprendizagem e reorganiza uma visão de avaliação para conduzir todo o processo de ensino e de aprendizagem, constantemente observando quais objetivos precisam ser atingidos, quais já foram e quais ainda precisam ser atingidos.

Compreendemos que somente por meio de ADeF será possível elaborar atividades linguísticas e epilinguísticas que possam contribuir mais efetivamente para o aprimoramento

do desempenho linguístico dos educandos, ao invés de persistir na mera reprodução de atividades metalinguísticas.

Imaginamos que inúmeros motivos podem contribuir para que a avaliação permaneça, muitas vezes, com fins meramente verificatórios, entre eles talvez esteja a influência que nós, professores, herdamos de nossos antigos professores: uma espécie de reprodução dos modelos de aula de LP que introjetamos no decorrer de ao menos onze anos de escolarização no EF e EM.

Pensando nessa temática, descreveremos brevemente nosso percurso formativo, mostrando quais critérios foram sendo adotados por nós, na realização das avaliações, sobretudo das produções escritas, no decorrer de nossa prática.

2.3 Avaliação (histórico de um percurso) e ADeF da PE (grade com os critérios utilizados)

Antes do quadro que explicita os critérios adotados, nesta pesquisa, para a ADeF da produção escrita dos alunos que dela participaram, discorreremos acerca de três momentos pelos quais passamos, no decorrer de nossa formação / atuação profissional, no que se refere à avaliação de produções escritas (PE).

2.3.1 O histórico

A partir de nossa busca de conhecimento teórico, fomos paulatinamente redirecionando nossa concepção de qualidade de uma produção escrita e da **função da avaliação**.

1º momento. Inicialmente nossa avaliação de produções escritas estava atrelada aos modelos que tivemos no ensino fundamental e médio, enquanto estudantes. A avaliação servia como verificação de conteúdo e a análise das produções escritas era muito focada no levantamento de desvios ortográficos.

FOCO. Desvios ortográficos, interferência de oralidade no texto escrito, desvios da norma padrão, estrutura do texto quanto à paragrafação e pontuação.

2º momento. A partir de nossas primeiras buscas por formação, redirecionamos nosso olhar, passamos a priorizar a ideia do texto, o conteúdo e a adequação ao gênero, mas ainda era

muito difícil nos desvencilharmos da avaliação enquanto verificação de conteúdo e dos desvios ortográficos.

FOCO. A partir do gênero, as ideias veiculadas no texto, os possíveis desvios quanto ao tema proposto, coesão e coerência global do texto, paragrafação, pontuação.

3º momento. Atualmente, após alguns estudos necessários para esta pesquisa, pudemos ampliar os elementos considerados na avaliação de uma produção escrita, sobretudo repensando a sua função e abandonando o principal propósito, até então seguido, de mensurar o aprendizado de teoria gramatical. A avaliação passou a nortear o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, a fim de contribuir para a melhoria do desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos. Desta maneira, passamos a compreender a avaliação como um diagnóstico, servindo de base para o planejamento das aulas, o que lhe confere, portanto, caráter formativo.

FOCO. A partir do gênero (temática, estrutura e linguagem), adequação à situação de comunicação, presença de marcas do tipo de texto, coerência das ideias e coerência local, coesão, paragrafação, pontuação, desvios da norma, desvios ortográficos.

Neste sentido, nosso foco avaliativo das produções escritas elenca diferentes elementos para que possamos investigar que conteúdos precisam ser trabalhados prioritariamente.

2.3.2 Grade para avaliação diagnóstica e formativa de (ADeF) de produção escrita (PE)

O **QUADRO 03** refere-se à “*Grade para mobilizar a percepção do(a) professor(a) e desencadear o processo de avaliação diagnóstica e formativa (ADeF), concernente à produção escrita: conhecimento do grau de letramento / literacia do(a) aluno(a) como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de linguagem / língua materna*”.

Para viabilizar uma visão de conjunto, extraímos os tópicos básicos da grade original que foram sinteticamente apresentados neste QUADRO 03.

A “*Grade para ADeF*” integral consta do ANEXO 01

USP – Faculdade de Educação – Profª Drª Idméa Semeghini-Siqueira, linguista

GRADE para mobilizar a percepção do professor e desencadear o processo de AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E FORMATIVA [ADeF] concernente à produção escrita: conhecimento do grau de letramento/literacia do aluno como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de linguagem

[01] AVALIAÇÃO PRELIMINAR [AP] do professor
(São realizadas observações de caráter geral sobre cada uma das produções em processo de análise.)

GÊNERO e TIPOLOGIA

[02] GÊNERO em questão e a estratégia adotada pelo professor

[03] GÊNEROS ESCRITOS: agrupamentos a partir de tópicos mais amplos

[04] TIPOLOGIA TEXTUAL: protótipo de cada tipo de sequência textual e elementos para análise

4.1 narrativa (narrar e relatar); 4.2 descrição; 4.3 argumentação; 4.4 explicação; 4.5 diálogo

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: COERÊNCIA e COESÃO

[05] ORGANIZAÇÃO SUBJACENTE DO TEXTO: COERÊNCIA

5.1 Incoerências locais

5.2 Coerência global

[06] ORGANIZAÇÃO SUPERFICIAL DO TEXTO: COESÃO

6.1 Análise do USO de alguns itens específicos:

6.1.1 recursos da ORALIDADE na produção escrita: uso como elemento coesivo

6.1.2 repetições

6.2. Paragrafação

6.1 Discurso direto e indireto

6.2 Pontuação

[07] VOCABULÁRIO

[08] FREQUÊNCIA DE “DESVIOS” referentes ao padrão culto da língua

8.1 Concordância

8.2 Regência

8.3 Uso dos pronomes

[09] DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA [Nível: PALAVRA]

9.1 Levantamento do uso de palavras em função da norma ortográfica:
número de palavras sem desvios e com desvios ortográficos

9.2 Segmentação de palavras

[10] Três diferentes tipos de desvios ortográficos

10.1 trocas: surda/sonora;

10.2 interferências da oralidade: decorrentes das variações linguísticas

10.3 desvios da ortografia padrão no Brasil

[11] OBSERVAÇÃO FINAL, tendo em vista a formação de grupos heterogêneos na classe

Em função da ADeF das PEs de todos os alunos da classe, esta produção escrita pode ser considerada:

Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]

Quadro 3. Principais tópicos da "Grade para ADeF" (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2002)

2.4 Avaliação Diagnóstica e Formativa: outros pontos de partida

No QUADRO 04, visualizamos quatro tópicos no qual Semeghini-Siqueira (2015, p.14) caracteriza os “*Elementos integrantes de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF): autobiografia, leitura silenciosa (compreensão oral e escrita), leitura oral e produção escrita*” para contemplar oralidade, leitura e escrita.

Elementos integrantes da Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF): autobiografia, leitura silenciosa, leitura oral e produção escrita. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)

QUESTÕES. No início e/ou no decorrer do ano, antes de planejar/organizar propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita aos alunos, qual a importância de realização de ADeF ?
Qual o significado de adquirir consciência do conjunto de noções contidas neste “QUADRO”?

I. AUTOBIOGRAFIA: HISTÓRIA DE VIDA com imagens e textos [Interação: ESCOLA e FAMÍLIA]
Diversos recursos para atividades essencialmente lúdicas, usando caderno e/ou arquivo-TICs
Foco: vivências na família e/ou na escola desde o nascimento, brinquedos preferidos, brincadeiras, jogos (suportes variados, incluindo o digital), registros de histórias ouvidas, relatos de vivências (ilustrados com desenhos e fotos), títulos de leituras realizadas (de livros, revistas, jornais, gibis etc.), resenhas de filmes, instrumentos musicais preferidos...

II. LEITURA SILENCIOSA de texto INFORMATIVO: científico, jornalístico etc.
Debate inicial sobre a temática X em questão.
Após, realizar leitura silenciosa de um texto X, **verificação da compreensão desse texto:**
a) [ADeF] individual-dialogada [NÃO ESCRITA]: síntese ou pontos relevantes, oralmente, com a participação de vários alunos.
b) [ADeF] por meio de produção ESCRITA individual: questões ou síntese para verificar a compreensão [Ex.: Confronto oral das respostas dos alunos → Há consenso?]
Outro exercício: examinar o texto e localizar possíveis incoerências que inviabilizaram a compreensão de um determinado parágrafo, interferindo na aquisição de conhecimento.

III. LEITURA EM VOZ ALTA de uma história, um texto breve [ex.: fábula, anedota ou...]
Contexto: A interação do professor somente com um aluno (longe da “turma”), enquanto os outros trabalham em grupo ou em outro espaço da escola. [Procedimento fundamental para evitar bloqueios. Assim, não haverá exposição da dificuldade atual desse aluno no decorrer da leitura.]
Objetivo: **Verificar o grau de fluência e ouvir** a interpretação do aluno, sem cobranças, uma vez que os diferentes repertórios (resultantes de vivências, emoções, conhecimentos prévios etc.) inviabilizam a possibilidade de compreensão “única” ou “correta”.

IV. PRODUÇÃO ESCRITA [PE] de texto informativo: diversos pontos de partida
(a) Roteiro de questões anterior à PE; (b) Leitura de carta de apresentação anterior à PE; (c) PE → a partir de temática XYZ; (d) PE → temática livre.
Objetivo da ADeF: detectar saberes e dificuldades dos alunos
[No apêndice X, ver “Grade para ADeF da Produção Escrita”]
Separar as produções escritas [PEs] em 4 “blocos”: um dos recursos para formação de grupos heterogêneos. (Somente para facilitar sua organização, o professor atribui “notas” que não serão apresentadas aos alunos.)

Os RESULTADOS da ADeF [IV-PE] permitirão que o(a) professor(a)
→[a] se conscientize dos saberes / das habilidades já desenvolvidas por estes alunos e proponha atividades para que os alunos avancem no domínio da língua materna.
Ex.: Quais conjunções eles utilizam? Quantas vezes? Há diferença de uso das conjunções?
O texto contém mais parágrafos narrativos ou dissertativos?
→[b] detecte as dificuldades existentes e possa descobrir/criar/inventar estratégias para saná-las. Ex.: Há coerência no texto? A pontuação é usada adequadamente?

O CONJUNTO das ADeF(s) [I-II-III-IV]: constitui o ponto de partida ideal para planejamento de atividades / aulas destinadas a “ALUNOS REAIS”

O USO DE ADeF EM DUAS MODALIDADES DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

ADeF e modalidade de ESTÁGIO A: observação e regência [sala de aula com 40 alunos] → IV

ADeF e modalidade de ESTÁGIO B: estudo de caso [atividades somente com 1 aluno] → I, II, III e IV

Quadro 4. Elementos integrantes de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF): autobiografia, leitura silenciosa (compreensão oral e escrita), leitura oral e produção escrita. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

Os quatro tipos de atividades sugeridas permitem que o professor tenha uma noção ampliada das dificuldades e conhecimentos dos alunos, tanto na leitura, compreensão, escrita, quanto na modalidade oral, o que lhe possibilita planejar atividades que realmente contribuam para intervir nos problemas diagnosticados, deixando de lado atividades que fazem pouco (ou nenhum) sentido no processo de ensino e aprendizagem da língua.

As diferentes modalidades de ADeF são ferramentas importantes para o professor, mas será que todo professor, em sua formação acadêmica, tem informações e adquire conhecimentos que o auxiliem a elaborar tais atividades? Será que as novas perspectivas a serem consideradas para o ensino de Língua Portuguesa são de fato objeto de reflexão sistemática no período de formação inicial para a docência, de forma a desestabilizar os modelos cristalizados de práticas de ensino da língua?

Desta forma, convém que busquemos compreender como se dá a formação do professor frente a estas “novas” perspectivas no eixo teoria X prática. Estas discussões farão parte do Capítulo 3.

CAPÍTULO 3 – Formação de professores e novas perspectivas no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa: relação teoria x prática

A formação do professor é, sem dúvida, ponto de extrema importância neste trabalho, ao passo que muito se discute acerca da formação continuada dos docentes e, por vezes, se atribui à falta de informação/formação a causa da ênfase no ensino de gramática normativa.

Não podemos depositar tanta carga num único elemento, pois sabemos que o universo escolar é multifacetado e tem diversas particularidades que influenciam na questão do ensino e da aprendizagem.

Neste capítulo, pretendemos trazer à reflexão alguns elementos que consideramos necessários para nos ajudar a pensar o ensino e a aprendizagem de língua numa perspectiva real e que compreenda a dualidade teoria x prática, buscando, ao final desta pesquisa, compreender a dificuldade que vivenciamos diariamente no processo de aliar os dois pontos de forma significativa, contribuindo para a melhoria do desempenho linguístico dos alunos.

3.1 A formação dos professores de Língua Portuguesa

Ponto recorrentemente discutido é a formação do professor, contudo, na maioria das vezes, esta formação é pensada na perspectiva da formação inicial e contínua.

Estudos feitos por Semeghini-Siqueira (2006) demonstram que muitos professores tendem a reproduzir no seu cotidiano escolar atitudes de seus professores do ensino fundamental e médio.

Semeghini-Siqueira (2015) propões que se amplie a concepção de “formação de professores”, envolvendo 3 momentos: **formação preliminar** (no decorrer da EI, do EF e EM), **formação inicial** (curso de graduação) e **formação contínua** (ao atuar nas escolas).

A mesma autora pondera acerca de sua vivência ao ministrar aulas de “Metodologia do Ensino de Português: letramento e alfabetização” para o curso de Pedagogia e “Metodologia do Ensino de Português I e II” para o curso de Licenciatura em Letras. Nas três disciplinas, teve acesso a relatórios de estágio que demonstravam uma realidade escolar por meio da qual pôde “vislumbrar a complexidade das questões a serem pesquisadas para que a formação destes professores pudesse dar conta da tarefa de tornar os alunos do EFII (...) leitores competentes” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015, p.11).

Tudo indica que os relatos e relatórios apontavam para um caminho de reprodução de um ensino tradicional de língua, focado na metalinguagem (classificação e nomenclatura).

É importante salientar que Semeghini-Siqueira (2015) descreve uma realidade de universidade pública, em que os estudantes estão em contato com teorias linguísticas sintonizadas com as mais recentes pesquisas. Contudo, a realidade da universidade pública alcança uma parcela mínima de pessoas, as quais terão um olhar diferenciado para aulas de Língua Portuguesa. Como afirma Brito (1997, p. 184), “a formação do professor se dá em 97% dos casos em instituições particulares de ensino que não tem nenhum vínculo com as concepções mais críticas”.

Dessa forma, a formação inicial frequentemente incorre no erro de não oferecer aos futuros professores uma base sólida de conhecimentos e de metodologias para reinventar a prática. Bagno (2013, p.23) corrobora tais ideias com a afirmação “a situação de nossos cursos de Letras é catastrófica”. Grande parte das discussões neste capítulo estão embasadas neste autor.

Para Bagno, tal catástrofe afeta não só universidades privadas, mas também as públicas. No seu ponto de vista, os cursos de Letras estão presos a concepções antigas; o próprio termo “Letras” vincula-se aos estudos clássicos determinados por ideais elitistas, deveras voltados ao estudo de literatura, um ensino que sugere um português mais “arcaico”, diferente do utilizado cotidianamente, muito alicerçado em concepções do século XIX. O autor considera “Ciência da linguagem” uma expressão mais adequada para nomear o curso.

Defende, ainda, que o surgimento da Linguística trouxe a proposta de uma mudança, a qual não ocorreu nas salas de aula. Os estudos linguísticos foram inseridos nos cursos de Letras, mas como uma disciplina, não havendo reformulação de currículo, apenas acréscimo de disciplinas. Bagno (2013, p.26) define os cursos atuais de Letras como “verdadeiros Frankensteins acadêmicos”.

Para o mesmo autor, gasta-se muito tempo com disciplinas menos importantes e pouco com “teorias e práticas” necessárias ao futuro professor de língua. Afirma que:

milhares de estudantes saem da universidade sem sequer ter ouvido falar (ou tendo ouvido falar muito vagamente) de gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivismo, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias de leitura, relações fala/escrita... áreas de pesquisa e de ação fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua. (BAGNO, 2013, p.27-28)

O autor defende que não é possível os modelos atuais de formação prepararem os professores para fazer escolhas metodológicas que contemplem teorias linguísticas que são base de documentos oficiais do ensino de LM.

Bagno (2013), assim como Brito (1997) e Semeghini-Siqueira (2015), constata baixos índices de domínio de leitura e escrita apresentados pelo INAF, justificando que este quadro afeta também os professores. Destaca que a maioria dos professores ou estudantes com perspectiva de se tornarem professores tem um “histórico de letramento muito restrito”, contexto que evidencia a necessidade e até a urgência de “letrar” os estudantes de Letras. Reafirma, ainda, que seria interessante as universidades se concentrarem em formar docentes, pessoas aptas a ensinar, capacitando-as a se tornarem boas leitoras e produtoras de textos, primeiramente.

É evidente, pois, que mudanças curriculares e metodológicas precisam ser pensadas, em diferentes esferas, desde a educação infantil até o ensino superior, mudanças que contribuam para investigações que busquem compreender as nuances que opõem teoria e prática. Alguns aspectos a respeito deste tema serão abordados no item seguinte.

3.2 As mudanças de concepções no ensino e na aprendizagem de LP na escola

A mudança de concepções de ensino de Língua Portuguesa vem pautando as discussões acadêmicas e visam reverberar nas escolas desde o início dos anos 70, concomitante ao movimento de universalização ou democratização da escola.

Neste movimento a escola passa a receber em seus bancos alunos das camadas populares, contudo, sua metodologia ainda está pensada para alunos provenientes das classes dominantes. Brito (1997) dialoga, em certa medida, com Geraldi (2013), Possenti (1996), Cagliari (2009), Semeghini-Siqueira (2015), Soares (2004), quando afirma que o acesso à escolarização não significa democratização, visto que os alunos advindos das camadas populares são colocados em um ambiente em que sua cultura e seu conhecimento são desconsiderados. Desta maneira, os alunos precisam desenvolver um alto grau de resiliência para não serem conduzidos ao fracasso e à evasão escolar.

Para Brito (1997, p.99), “a questão da transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares está pautada desde que a escola deixou de ser, no plano do embate político, ainda que não de fato, um privilégio de um segmento social para se tornar um direito de todos”.

O mesmo autor ainda explicita que, no Brasil, o acesso de pessoas da classe popular à escola trouxe discussões sobre a questão do fracasso escolar, contudo as teorias linguísticas não haviam ainda se consolidado, elemento dificultador do processo de desvinculação do ensino de Língua Portuguesa da tradicional gramática normativa. Segundo Bagno (2013), ainda hoje os estudos linguísticos não ocuparam os espaços que deveriam ocupar.

O fato é que alguma mudança precisava (precisa) acontecer no ensino de Língua Portuguesa, visto que o acesso à escola é uma realidade e teorias de linguagem menos excludentes precisam ser consideradas na escola, pois, como afirma Soares,

Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são acolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso *na* escola, que na verdade é *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e desigualdades sociais. (SOARES, 1986, p.79)

Geraldi (2013) ressalta que tais mudanças não devem ser observadas pelos professores de Língua Portuguesa como tendência ou moda, ao contrário, são resultados de pesquisas e não significam que se deve abandonar tudo que foi feito até o momento; trata-se de uma abertura para uma nova sociedade que está nos bancos escolares, alunos com os quais precisamos lidar e que precisamos letrar.

Como diz Geraldi (2013, p.85), “ a história da educação (...) recupera avanços e recuos (...). As diferentes iniciativas educacionais, às vezes, (...) respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social”.

Desta forma, neste trabalho, dialogamos com os autores que defendem esta mudança no paradigma do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa. Como afirma Brito (1997, p.125), não se trata de excluir a metalinguagem, “trata-se, (...) de uma redefinição de conteúdo e de procedimentos analíticos, a partir do estabelecimento da própria finalidade do ensino”. A crítica não é ao “ensino de gramática”, e sim ao esvaziamento de um ensino que propicie uma aprendizagem do uso da modalidade escrita da língua.

Possenti (1996) defende que o domínio da língua não é condicionado ao domínio da metalinguagem, assim como Brito (1997) também ressalta que a gramática não é condição para uma boa expressão. Evidentemente, conhecer a metalinguagem pode ser importante e útil para quem já tem domínio da língua, mas ela por si só não tornará nossos alunos melhores leitores e produtores de texto.

Resumidamente, “não se aprende uma linguagem técnica para poder acessar um conhecimento, ao contrário, é na convivência com o conhecimento que se adquire, eventualmente, o domínio de uma linguagem técnica” (BRITO, 1997, p.177).

Apresentados os principais elementos teóricos considerados em nossa pesquisa, as ideias dos autores que nos respaldam, passemos nos próximos capítulos ao desenvolvimento de nossa pesquisa propriamente dita.

CAPÍTULO 4 – Metodologia e sujeitos de pesquisa

Neste capítulo trataremos das questões metodológicas, do problema de pesquisa, dos objetivos e da pertinência do trabalho. Aqui apresentaremos os sujeitos, os procedimentos e instrumentos utilizados para o levantamento de dados, além da forma como serão organizadas e analisadas tais informações.

A partir deste capítulo, como em alguns momentos descreveremos elementos da coleta e análise dos dados, será necessário reproduzir as interações orais e escritas com os sujeitos. Desta maneira, adotaremos “*itálico*” para representar registros de interações orais e fonte “Comic Sans MS” para o *corpus* escrito.

4.1 O problema

Desde os anos 70/80 muito se discute sobre a mudança nas práticas de ensino de língua materna em sala de aula. Diversas pesquisas acadêmicas, sobretudo advindas de estudos linguísticos, propõem uma perspectiva de ensino que transcenda a abordagem restrita de atividades focadas em classificações e nomenclaturas no ensino de língua materna.

Silva e Cox (2002, p. 27) afirmam que “essas ideias vieram desestabilizar a longa tradição do ensino de língua materna pautada na gramática, numa perspectiva metalinguística e normativa”.

A corrente teórica interacionista, pautada nas ideias bakhtinianas, foi sendo incorporada ao meio acadêmico e, com o tempo, documentos oficiais foram reformulados a fim de que estas reflexões pudessem transcender o discurso e alcançar a prática nas salas de aula.

Surgiram discussões e reflexões acerca do ensino de língua materna que seguiram uma trajetória, sobretudo na rede pública, visando a uma mudança do foco: do ensino para a aprendizagem. Assim, após algumas discussões, surgem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa. Este documento sugere mudanças inspiradas nas reflexões de Carlos Franchi, publicadas no artigo “Criatividade e gramática”, em 1987.

Segundo Pietri (2015), “há diferenças de sentido entre as noções de atividade linguística e epilinguística”, concebidas nas últimas décadas. Para o autor, três documentos revisitaram o conceito de atividade epilinguística de forma diferente, sendo eles: o artigo “Criatividade e gramática” (Franchi, 1987); a Proposta Curricular (São Paulo, 1996) e, finalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, datados de 1998.

Supõe-se que os dois primeiros documentos tenham contribuído para a construção do terceiro, contudo, Pietri observa um desvio, uma alteração no modo de pensar o ensino e a aprendizagem nos três documentos, especialmente no que tange às noções de atividades linguísticas e epilinguísticas.

Todo este contexto e as discussões sobre como tornar o ensino e a aprendizagem de língua mais contextualizado, menos focado na prática tradicional normativa, possivelmente contribuíram para desestabilizar os professores em exercício no cotidiano escolar.

Anos após tais publicações, ainda podemos observar que, apesar do relativo investimento em formação contínua tomando tais conceitos como objeto de discussão e estudo, tal conhecimento não garante uma prática mais contextualizada.

Estas reflexões amparam-se, também, em nossa própria experiência, já apresentada em nosso percurso. O fato de sempre buscarmos aprofundamento teórico não nos garantiu uma prática mais contextualizada e, ao nosso ver, mais efetiva.

Neste universo se concentra um problema crucial. **Se os professores são formados, se buscam aperfeiçoamento, o que acontece dentro do contexto escolar que dificulta aliar a teoria à prática? No ensino de Língua Portuguesa, uma alternativa ao trabalho com classificação e nomenclatura, mais focada em atividades linguísticas e epilinguísticas, contribuem para aproximar teoria e prática?**

Era evidente que os alunos apresentavam graus restritos de letramento, com dificuldades de leitura e escrita, mesmo ao final de oito anos de escolarização. Supúnhamos, alicerçados em autores que já discutiram questões similares, tais como Franchi *at al* (2006); Neves (1990); Semeghini- Siqueira (2006); Possenti (1996); Geraldi (1996, 2013); Travaglia (2009); Antunes (2003, 2006) entre outros, ser necessário que o ensino de língua materna adotasse uma perspectiva mais interacionista, conforme alguns destes autores propõem, em especial Neves (1990) e Semeghini-Siqueira (2006), cujas críticas recaem sobre a ênfase excessiva em atividades metalinguísticas.

Em nossa pesquisa, para averiguar as dificuldades de aliar teoria e prática no ensino de língua materna, foi necessário empreender um estudo exploratório com atividades epilinguísticas, possibilitando-nos vivenciar as facilidades e/ou dificuldades que emergem no processo de um professor tornar-se pesquisador.

Desta maneira, nossa pesquisa busca compreender o universo escolar a partir do que tem sido feito pelos professores, do embasamento teórico que eles apresentam e de avaliações diagnósticas dos alunos, feitas por nós, bem como investigar como a mudança de foco das

atividades puramente metalinguísticas para linguísticas e epilinguísticas pode contribuir para tornar as aulas mais significativas.

Diante da problemática exposta, apresentaremos nossos principais objetivos.

4.2 Os objetivos

A partir desta problemática, buscamos compreender o universo escolar como um todo. O problema do ensino e da aprendizagem de língua materna estava posto não apenas no contexto específico de nossa pesquisa. Diversas avaliações externas, como PISA e INAF, demonstram que os alunos apresentam dificuldades na competência leitora e escritora. Os documentos oficiais, tais como PCNs, indicam um caminho diferente do ensino tradicional de gramática normativa; os professores parecem estar sendo formados, visto que as Secretarias de Educação ofertam cursos de aperfeiçoamento com relativa frequência. Ora, instigava-nos saber o que acontecia no cotidiano escolar, em que, mesmo após décadas de discussão, o problema de aliar teoria e prática se faz presente.

Desta maneira, o objetivo principal de nossa pesquisa articula-se em três linhas que se complementam:

- ✓ Caracterizar o desempenho linguístico de um grupo de alunos do 9º ano;
- ✓ Observar se os professores do 9º ano do ensino fundamental de um determinado contexto têm conhecimento das teorias linguísticas que vêm sendo discutidas nas últimas décadas e se conseguem conduzir sua prática à luz desse conhecimento;
- ✓ Compreender as dificuldades encontradas por um professor pesquisador ao tentar aliar teoria e prática.

Definidos tais objetivos, apresentamos a metodologia utilizada para alcançá-los.

4.3 Estudo de caso

No desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma investigação qualitativa, visto que não nos apoiamos em dados estatísticos para nossas conclusões, mas em inferências e interpretações dos dados coletados.

Trata-se de um estudo de caso realizado com professores e alunos, a partir do qual procuramos descrever e discutir algumas dificuldades enfrentadas por um professor pesquisador que se dispõe a tentar aliar teoria e prática no processo de implementar uma proposta com atividades linguísticas e epilinguísticas num determinado contexto.

Segundo Severino (2007, p.121), esta modalidade de pesquisa “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos (...) autorizando inferências”.

Observamos as questões em três instâncias: no desenvolvimento de atividades linguísticas e epilinguísticas com um grupo de alunos; no conhecimento e suposta aplicabilidade da teoria à prática por parte dos professores regentes destes alunos; e na perspectiva de um professor pesquisador que se propõe a compreender questões relacionadas aos dois universos (teoria/prática) em um determinado contexto. Desta forma, espera-se que este estudo de caso possibilite compreender um contexto escolar específico, representativo de outros que partilhem de situações parecidas.

Tendo em vista as dificuldades para ingressar em escolas, de ter um projeto aprovado a fim de realizar pesquisa, em particular, em sala de aula, recorreremos, inicialmente, a um estudo exploratório na unidade escolar em que atuamos. É importante salientar que tal estudo nos ajudou a compreender o contexto específico pesquisado, contribuindo, sobretudo, para a compreensão do que encontra um professor pesquisador que busca aliar a teoria à prática.

Com relação a esta questão, apoiamos-nos nas afirmações de Soares e Fazenda (1994, p. 125) quando tratam de metodologias “não convencionais”:

Metodologias “não convencionais”, negando a possibilidade de neutralidade e objetividade, admitem um pesquisador como locutor – locutor já não é o referente, a terceira pessoa, já não é o “ele” (o “dado”); é o pesquisador, é o “eu” quem assume esse papel daquele que fala, daquele que revela (...)

Dessa forma, temos consciência de estarmos imersos no ambiente pesquisado, nos relacionando com os sujeitos e integrando o mesmo grupo social; não estamos, portanto, isentos do fato de que suas vozes ecoem no nosso discurso, enquanto pesquisadora.

Por outro lado, não queremos nos colocar numa postura de pesquisadora que abstrai sua função de professora. Pretendemos que nosso papel de pesquisadora possa contribuir para nossa atuação docente, fazendo-nos compreender o universo caleidoscópico em que se constitui o ambiente escolar.

Tal trabalho tem relevância à medida que nos conduz a uma percepção mais aguçada do contexto escolar, colocando-nos em contato com diversos elementos que, por vezes, intrincam o cotidiano de um professor que busca desenvolver um trabalho que alie teoria e prática.

Muito se discute sobre a questão da dificuldade de aliar teoria e prática, frequentemente numa perspectiva de buscar soluções. Nossa pesquisa, que parte também da nossa prática, direciona-nos a uma trajetória anterior ao processo de busca de soluções, faz-nos trilhar pelo movimento de compreensão do contexto em que os professores estão inseridos e que transcende a questão do conhecimento/desconhecimento teórico.

Essa pesquisa se enquadra na modalidade de pesquisa pedagógica, a respeito da qual Lankshear e Knobel (2008) defendem que “[...] pode contribuir, de forma demonstrável para melhorar o ensino e a formação dos alunos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.14). Lankshear e Knobel (2008) fazem uma comparação dos conceitos de pesquisa pedagógica estabelecidos por Berthoff⁷ (1987, apud Lankshear e Knobel, 2008, p.20-21) e Stenhouse⁸ (1975; 1985 apud Lankshear e Knobel, 2008, p.20-21), relacionando pontos comuns e divergentes entre os conceitos dos dois autores. Entre os pontos comuns estão:

As pesquisas devem ser baseadas nas “*dúvidas dos professores*”:

- ✓ Forte relação entre a teoria e a prática;
- ✓ Relação dialógica entre os professores;
- ✓ Prioridade da abordagem qualitativa.

Entre as principais divergências, estão o fato de que Berthoff (1987, apud Lankshear e Knobel, 2008) acredita que o professor-pesquisador deva trabalhar com dados já existentes de seu conhecimento pessoal, enquanto Stenhouse (1975; 1985 apud Lankshear e Knobel, 2008) pensa que há que se empenhar em coletar dados de forma sistêmica.

Outra dissonância que Lankshear e Knobel (2008) atribuem aos conceitos dos autores mencionados é quanto ao papel da academia, ou dos “pesquisadores acadêmicos”, pois, enquanto para Berthoff (1987, apud Lankshear e Knobel, 2008), os pesquisadores acadêmicos precisam ser mantidos “fora da sala de aula”, para Stenhouse (1975; 1985, apud Lankshear e Knobel, 2008), os dois tipos de pesquisadores, acadêmicos e professores, precisam um do outro, se complementam.

⁷ BERTHOFF, A. (1987) The teacher as researcher, in: D. Goswami & P. Stilman (Eds) *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change*, pp.29-39. Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann. O documento original foi apresentado em 1979 na Annual Conference of the Association of English Teacher em San Diego.

⁸ STENHOUSE, L. (1975) An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann. STENHOUSE, L. (1985) The case study tradition and how case studies apply to practice, in: J. Rudduck & D. Hopkins (eds) *Research as a Basics for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann.

Os conceitos elencados aqui, de alguma forma, justificam a nossa abordagem metodológica, visto que dialogamos com as convergências existentes entre os dois autores anteriormente referidos e citados por Lankshear e Knobel (2008).

Quanto às divergências entre os mesmos autores, especialmente no que tange à coleta de dados, pensamos que os dois tipos defendidos tanto por Berthorff (1987, apud Lankshear e Knobel, 2008) quanto por Sthenhouse (1975; 1985, apud Lankshear e Knobel, 2008), podem contribuir para as interpretações em nossa pesquisa.

Neste sentido, resgatamos a denominação usada por Soares e Fazenda (1994), “metodologias não convencionais”, visto que, alicerçados nesta concepção, as duas maneiras de coleta de dados podem existir sem que uma necessariamente invalide a outra. Há, pois, a nosso ver, a possibilidade de estabelecermos estreita relação entre nossos conhecimentos, experiências e os dados coletados de forma sistemática.

É salutar reafirmar que, embora muitas correntes teóricas sejam contrárias a pesquisas desenvolvidas nos ambientes em que os pesquisadores estão inseridos, se não pertencêssemos a este espaço, possivelmente não teríamos acesso a muitas informações e dados. A proximidade e até mesmo nossa relação estreita com a Unidade Escolar proporcionaram-nos dados significativos, que talvez não fossem verificados numa pesquisa realizada em outra comunidade escolar.

Nossa pesquisa configura-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa. É um tipo de estudo concentrado em observações e compreensão do que ocorre em meios sociais e culturais. Lankshear e Knobel (2008, p. 66) discutem a pesquisa qualitativa a partir de três principais características: “investigação nos contextos sociais; ênfase na interpretação e na dedução de significado; o papel do pesquisador”. Assim, a pesquisa qualitativa normalmente apresenta o trabalho interpretativo do pesquisador.

A fim de atingirmos nossos objetivos, utilizamos os seguintes instrumentos para coletar os dados:

- ✓ Avaliações diagnósticas de produção escrita e de compreensão leitora dos alunos, além do desenvolvimento de atividades linguísticas e epilinguísticas;
- ✓ Utilização de questionário respondido pelas professoras, de relatos de experiências e análise das atividades propostas por elas e registradas nos cadernos dos alunos;
- ✓ Interação com professoras e com alunos no processo de pesquisa.

4.4 Em busca dos sujeitos da pesquisa

4.4.1 Primeiro Plano: Ensino Fundamental – 6º e 9º ano

Em nosso primeiro plano, propusemos uma pesquisa com alunos de 5ª série/6º ano e 8ª série/9º ano. Assim, partiríamos de uma ADeF de produções escritas pelos alunos e proporíamos oficinas de linguagem a eles, contendo atividades linguísticas e epilinguísticas. Teríamos, também, necessidade de observar as aulas das professoras regentes destas turmas.

As professoras regentes destas turmas eram Penélope (6º ano) e Talita (9º ano). Quando conversamos com elas a respeito das avaliações e das atividades que precisaríamos aplicar, não viram problemas, entretanto, ao perguntarmos sobre a possibilidade de acompanharmos as aulas, ouvimos da professora Penélope:

Não vejo o porquê! Acho que não tem necessidade! Você já não é professora, já não sabe como se desenvolve uma aula?

Percebemos, diante disso, a necessidade de mudar a estratégia. Decidimos buscar novos sujeitos, o que deu início ao segundo plano.

4.4.2 Segundo plano: Ensino fundamental – 8º ano

Diante dos inconvenientes implicados na observação de aulas de uma colega, pensamos em desenvolvê-la com nossos alunos. Lecionávamos para quatro turmas de 8º ano. Uma destas turmas, em especial, chamava-nos a atenção, pois alguns alunos apresentavam uma habilidade altíssima de leitura e escrita, enquanto outros tinham baixa proficiência. Pensamos em propor oficinas de linguagem a essa turma, sob a hipótese de que as atividades poderiam contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos que tinham dificuldades, contribuindo, também, para aprimorar as habilidades dos que já demonstravam bom desempenho linguístico.

No decorrer do processo, a direção da escola convocou o Conselho a fim de eleger um novo Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), visto que a professora que desempenhava essa função havia se aposentado. Manifestado o nosso interesse, mediante a apresentação de um plano de trabalho, fomos, então, escolhidos para atuar naquele ambiente. Assumir a nova função implicava que passaríamos a trabalhar com todas as turmas da escola, inclusive as dos anos iniciais (1º a 5º ano), mas perderíamos o contato mais intenso com nossa turma de 8º ano (de seis aulas semanais para apenas uma), fato que comprometeu a

regularidade de aplicação das atividades linguísticas e epilinguísticas. Ainda assim, como a professora que assumiu esta turma se mostrou prestativa, disposta a contribuir, continuávamos com o propósito de trabalhar com os mesmos alunos, embora alguns ajustes fossem necessários.

Mais uma vez, necessitaríamos, além de propor as atividades, acompanhar as aulas na turma de uma colega. Ao que a professora não se opôs, em nenhum momento, porém, no decorrer da pesquisa, não tivemos disponibilidade para atuar na função de POSL e para acompanhar as aulas. Chegamos a desenvolver cinco atividades com os alunos, mas não foi possível manter a regularidade, o que prejudicou o andamento do projeto. Quanto às observações de aulas, também não conseguíamos realizá-las regularmente.

Resolvemos, portanto, mudar de planos novamente. Uma vez que o foco estava voltado para o ensino e a aprendizagem de LM, tomamos como sujeitos de pesquisa as professoras e os alunos.

4.4.3 Terceiro Plano – 9ºs anos do Ensino Fundamental

Diante das dificuldades apresentadas para o desenvolvimento da pesquisa, era necessário lançar mão de outro plano que se mostrasse exequível. Decidimos pesquisar as cinco turmas de 9º ano, investigando as contribuições que atividades epilinguísticas poderiam trazer para a constituição do aluno “autor” (entendemos autoria numa perspectiva de habilidade linguística, em oposição ao aluno que não compreende o que lê e, ao invés de escrever, limita-se a fazer cópias).

Para tanto, seria necessário averiguarmos uma série de fatores: como eram as aulas de LM; como os professores compreendiam o ensino de LM; como eram as atividades desenvolvidas por esses profissionais (linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas); o que julgavam ser um importante aprendizado para os seus alunos; quais suas influências enquanto profissionais. Além de todo este levantamento, decidimos propor atividades epilinguísticas aos alunos, visto que tínhamos a hipótese de que grande parte das atividades desenvolvidas com os alunos até o 9º ano centrava-se em atividades de classificação e nomenclatura. Era importante apresentar-lhes outra opção, mais voltada às atividades linguísticas e epilinguísticas, a fim de investigar se estas atividades, de alguma forma, contribuiriam com o processo de ensino e aprendizagem.

As duas professoras escolhidas como sujeitos desta pesquisa foram selecionadas, exclusivamente, pelo fato de serem as únicas professoras de Língua Portuguesa regentes nos

9ºs anos daquela escola no período em que a pesquisa foi realizada. Eram as mesmas professoras com as quais buscamos desenvolver a pesquisa no primeiro plano (Talita e Penélope).

Ao solicitarmos sua colaboração, pensamos em uma estratégia que nos possibilitasse verificar os conteúdos abordados em sala de aula prescindindo da observação das aulas. Solicitamos os cadernos de alguns alunos e elaboramos instrumentos para coletar dados com as professoras: questionário e proposta de relato de vivências / experiências.

É importante deixar claro que nossa pesquisa não pretende avaliar o trabalho das professoras, visto que, desde o início, o problema de pesquisa se estabeleceu a partir de nossa própria dificuldade. Assim sendo, a intenção de nossa pesquisa não é julgar ou apresentar soluções e sim compreender o espaço escolar que se mostra tão diverso e cheio de nuances.

Outro fator relevante para a escolha do 9º ano refere-se ao fato de sermos professora desses alunos na Sala de Leitura, o que nos facilitaria o acesso a eles sem que fosse necessário interferir nas aulas das nossas colegas. Poderíamos utilizar nossas aulas para coletar dados dos alunos.

4.5 Contexto/Local em que esta pesquisa foi desenvolvida

Esta pesquisa ocorreu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade de São Paulo, localizada no extremo Leste da cidade, região reconhecidamente periférica com difícil acesso ao lazer e a outros bens culturais. Atende cerca de mil e trezentos alunos em três períodos: manhã, tarde e noite.

A escola passou por um longo período de reforma/construção, de 2012 a 2014. O prédio em que a escola funcionava foi parcialmente demolido enquanto se construía o outro, com as novas salas de aula. Entre as salas demolidas, estava a antiga Sala de Leitura. Foram realizadas algumas adaptações para que a escola continuasse funcionando sem prejuízo do número de turmas atendidas. É importante ressaltar que este processo também foi uma das dificuldades que encontramos no desenvolvimento de nossa pesquisa.

No início de 2014, houve a mudança da escola para o “novo” prédio, para que se pudesse derrubar o prédio antigo e continuar a construção. No espaço do antigo prédio, seriam construídos um anfiteatro, duas quadras poliesportivas, parque, jardim. O novo espaço contemplava a quantidade adequada de salas para a escola, inclusive com Sala de Leitura, Informática, salas que poderiam ser usadas como Laboratório de Ciências. Porém, havia apenas o espaço físico disponível, pois o material necessário ainda estava sendo

“providenciado” pela escola, aos poucos, com recursos próprios. As salas destinadas à leitura e informática, por exemplo, não tinham recebido mobiliário para funcionar adequadamente.

Fizemos esta breve descrição sobre o contexto em que a escola tem funcionado nos últimos anos, pois julgamos que seja relevante compreender as condições de trabalho e de estudo em que os funcionários e alunos estão inseridos.

Mesmo neste período de reforma/construção, a escola manteve uma quadra que, quando não é utilizada para aulas regulares, serve como espaço de lazer para a comunidade. Mantém um grupo de teatro, formado por alunos e coordenado por três professoras, embora não disponha de um espaço físico adequado para as suas apresentações e ensaios, realizados durante todo o ano. As apresentações ocorrem em outubro, na semana da criança, pois as peças são geralmente infantis. Normalmente os alunos que participam do grupo de teatro são ingressantes do 6^a ano e permanecem no grupo até o 9^o ano. Alguns alunos, mesmo saindo da escola (após a conclusão do ensino fundamental) optam por continuar no projeto por um tempo.

A escola organiza alguns passeios a museus, parques, teatros, mas não muitos. Alguns professores, que costumeiramente ministram aulas nos 9^o anos, organizam visitas a escolas técnicas, intencionando apresentar possibilidades de continuação dos estudos para os alunos.

Em 2014, a rede municipal de ensino de São Paulo passou por uma reforma curricular, implementando o “Programa Mais Educação”. Tal proposta reorganizou os ciclos, que antes eram divididos em dois – Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano) e Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano) –, transformando-os em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1^o a 3^o), Ciclo Interdisciplinar (4^o a 6^o) e Ciclo Autoral (7^o a 9^o). Mais adiante, ao tratarmos dos sujeitos alunos, faremos uma explanação mais detalhada do documento “Programa Mais Educação”, sobretudo no que tange ao que a Secretaria Municipal denominou Ciclo Autoral, visto que nossos sujeitos alunos pertencem a este ciclo.

Quanto aos horários de funcionamento, a escola trabalha em três turnos: manhã (alunos dos ciclos de alfabetização e interdisciplinar (1^o a 4^o ano); tarde (alunos dos ciclos interdisciplinar e autoral); e noite (alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA).

Caracterizada a Unidade Escolar, abriremos um parêntese para apresentar, de forma sucinta, alguns elementos importantes do documento “Programa Mais Educação”, enfatizando, contudo, as questões pertinentes ao Ciclo Autoral, ao qual pertencem nossos alunos sujeitos.

4.5.1 O Programa Mais Educação

Como já mencionamos, o “Programa Mais Educação” consiste na reorganização curricular proposta e implementada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Neste programa, os ciclos de aprendizagem foram alterados de dois para três, conforme descrito no tópico anterior. Focaremos nosso olhar no 9º ano, integrante do último ciclo, denominado Autoral.

A SME, em documento⁹ informativo acerca das mudanças curriculares (SÃO PAULO, 2014, p. 80), define que o Ciclo Autoral “se caracteriza pela construção de conhecimentos a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social”. Segundo o documento, esta construção de conhecimentos deverá culminar em um Trabalho Colaborativo Autoral (TCA), que o aluno deverá desenvolver sob orientação dos professores, a partir da elaboração de um projeto que deve ser desenvolvido desde o 7º ano, sendo concluído no 9º ano.

Neste sentido, o documento interfere no cotidiano escolar de professores e alunos. Sabemos que mudanças curriculares propostas em documentos não implicam mudanças de currículo na prática. Mas não é nossa intenção entrar em tal discussão, visto que ampliaria demasiadamente nossos pontos de observações e não daríamos conta nesta pesquisa.

Acerca destes projetos de TCA, o documento especifica que “visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade” (SME, 2014, p.80). Desta forma, a educação é concebida como um processo com propósito de formar um aluno com autonomia para intervir socialmente. A partir da constatação de um problema em sua comunidade local, o aluno deve elaborar uma proposta de intervenção como enfrentamento a este problema. O documento ainda traz que:

Será dada ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento considerando **o manejo apropriado das diferentes linguagens**, o que implica um processo que envolve a leitura, a escrita, busca de resoluções de problemas, análise crítica e produção. É, portanto, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do T.C.A. comprometido com a construção de uma vida melhor. (SÃO PAULO, 2014, p.80, grifo nosso)

Cumprir dizer que não é nosso intuito avaliar ou examinar o documento ou a reforma curricular, apenas o apresentamos considerando que nossos sujeitos estão inseridos neste macro contexto. Notamos, além disso, que tal documento sugere um ensino de língua materna

⁹ Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a Implantação/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

(LM) mais significativo, visando a que os alunos aprendam de forma contextualizada e se tornem autônomos.

Neste sentido, o documento parece convergir para a concepção de linguagem interacionista adotada neste trabalho. Nosso trabalho visa, também, pensar o ensino e aprendizagem de LM numa perspectiva que favoreça o domínio das diferentes linguagens. A nosso ver, as atividades linguísticas e epilinguísticas, embora recomendadas em documentos oficiais desde os anos 80, não têm reverberado nas salas de aula da maneira esperada.

Quando nos propomos a pensar no binômio ensino-aprendizagem de LM, diversos aspectos devem ser considerados, não apenas os documentos, tampouco o suposto conhecimento teórico por parte dos professores, mas a forma como os alunos aprendem, a maneira como a escola funciona, entre outros elementos.

Apresentado de forma sucinta o contexto macro relativo à Rede à qual as escolas pertencem (Programa Mais Educação), caracterizaremos, numa esfera menor, a escola específica desta pesquisa.

4.6 Sujeitos desta pesquisa: professoras e alunos

São sujeitos desta pesquisa alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental. Além dos motivos a serem elencados no item 4.2 para tal escolha (possibilidade de coletar dados sem intervenção nas aulas de outros professores), outra motivação está no fato de que o 9º ano é comumente público-alvo de avaliações externas como Prova São Paulo, Prova da Cidade e PISA, avaliações que visam mensurar a qualidade da educação.

Inúmeros fatores interferem no ensino e na aprendizagem, tais como as histórias de vida dos alunos, sua trajetória escolar (os antigos professores), seus letramentos emergentes, as possibilidades educacionais e culturais de cada grupo, as condições sociais, enfim, tantos fatores que não temos condições de considerar neste trabalho. Contudo, pensamos em recolher “histórias de vida” e observar a atuação de duas professoras, objetivando compreender, dentro deste pequeno recorte, como cada professora exerce sua prática em sala de aula.

A partir dessas interações e observações, teríamos a possibilidade de investigar o conhecimento e a relação teoria x prática de mais de uma professora no mesmo grupo série, bem como aplicar atividades linguísticas e epilinguísticas aos alunos em nossas aulas a fim de que pudéssemos, nós mesmos, buscar aliar teoria x prática por meio de tais atividades.

A caracterização de cada uma das professoras será detalhada nos capítulos subsequentes, sendo que a cada uma das profissionais dedicaremos um capítulo.

4.6.1 Sujeitos da pesquisa: duas PROFESSORAS

São sujeitos desta pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa que atuam em cinco turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de São Paulo, localizada na periferia da cidade. Para facilitar a compreensão, atribuímos-lhes nomes fictícios: Penélope e Talita.

As duas professoras atuam na mesma escola há aproximadamente dez anos, ambas acumulam cargos, sendo professoras de Língua Portuguesa, no período matutino, em outras escolas da região. Vale lembrar que as outras instituições em que as professoras atuam são da rede estadual.

Ambas estão na faixa etária de 40 a 50 anos. Cursaram Letras com dupla habilitação: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e também Pedagogia. Ambas são originárias de famílias da classe trabalhadora e residem próximas à região onde trabalham.

O perfil de cada professora será detalhado no capítulo dedicado a cada uma delas.

4.6.2 Sujeitos de pesquisa: ALUNOS

As cinco turmas de 9º ano são as que têm menor número de alunos na escola, variando entre 23 e 25 alunos. Totalizam 117 alunos, que possivelmente, ao final do ano letivo, ingressarão no Ensino Médio.

Alguns deles apresentam graus muito restritos de leitura e escrita, estando muito aquém do que se espera de alunos entre 14 e 15 anos, uma vez que já percorreram oito anos de escolarização.

Os alunos do 9º ano estão inseridos num contexto de reforma educacional. Vale lembrar que até mesmo o documento estabelece que a reforma curricular deve contribuir para o desenvolvimento de um aluno mais comprometido com a sociedade e capaz de se utilizar das diferentes linguagens para produzir um TCA (Trabalho Colaborativo Autoral). Contudo, a proposta é que tal trabalho seja desenvolvido em três anos (do 7º ao 9º ano), mas nossos sujeitos são a primeira turma de 9º ano que vivencia esta reforma, o que os obrigou a produzir o TCA em apenas um ano.

Identificamos os principais problemas referentes e o que esses alunos já dominam por meio de uma avaliação diagnóstica e formativa da PE. São elementos relativos ao uso da

língua que possibilitam a elaboração de atividades linguísticas e epilinguísticas de modo a contribuir para a melhoria do seu desempenho linguístico. Discutiremos também o que acontece no contexto escolar quando priorizamos este tipo de atividades em detrimento das tradicionais atividades metalinguísticas.

4.7 Os instrumentos de coleta de dados das professoras

No Quadro 05 estão relacionados os instrumentos de coleta de dados das professoras.

Instrumentos de coleta de dados das professoras
1. RELATO 01 – História de vida e indicação dos melhores alunos (com justificativa) Título do Relato 01: <i>Meu percurso como ouvinte, falante, leitor e escritor: memórias de minha infância (letramento e alfabetização), da juventude e o porquê da escolha profissional. Ao final, indique os seus melhores alunos, justificando a escolha.</i>
2. RELATO 02 – Memorial escolar. Título do Relato 02: <i>As aulas de todos os meus professores de língua materna e os ambientes escolares: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.</i>
3. ENTREVISTA “POR ESCRITO”. Respostas a questionário, após a entrega dos Relatos 01 e 02, com o objetivo de: -Esclarecer possíveis dúvidas quanto às influências das professoras; -Mapear dados sobre as concepções de linguagem adotadas por elas; -Identificar como são organizados seus planejamentos; -Verificar o tipo de atividades que as professoras consideram relevantes no processo ensino e aprendizagem.
4. INFORMAÇÕES COLETADAS EM INTERAÇÕES: diálogos no cotidiano escolar sobre o perfil e sobre a prática das professoras.
5. CADERNOS DOS ALUNOS indicados como os melhores pelas professoras. <ul style="list-style-type: none">• Total de alunos indicados: 15;• Professora Talita indicou treze alunos do total de suas turmas;• Para análise, foram coletados 9 cadernos (três de alunos indicados pela professora Penélope e seis pela professora Talita);• Período de análise dos cadernos variou entre 11 de fevereiro e 30 de junho de 2014;• Fez-se uma análise exploratória das atividades. Os dados são apresentados nos capítulos referentes a cada uma das professoras.

Quadro 5. Coleta de dados das professoras: síntese dos instrumentos utilizados.

4.8 Instrumentos de coleta de dados dos alunos.

No quadro 06 apresentamos os instrumentos da coleta de dados.

Instrumentos da coleta de dados dos alunos:
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações diagnósticas de produção escrita (PE) de cinco turmas • Avaliações diagnósticas de compreensão leitora (as mesmas turmas); • Atividades linguísticas e epilinguísticas desenvolvidas na turma da professora Penélope; • Interações professor-pesquisador /alunos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 6. Coleta de dados das professoras: síntese dos instrumentos utilizados.

Quanto às interações dos alunos com a professora pesquisadora, vale ressaltar que após cada momento de interação com os alunos, eram anotadas as impressões, os diálogos, as reações vivenciadas.

Assim, além do material escrito (das ADeFs), das atividades linguísticas e epilinguísticas, recorreremos às nossas anotações, cuja função foi nos auxiliar nas análises dos dados.

Nos dois capítulos seguintes, concentraremos todas as informações obtidas, referentes às professoras. Optamos por reunir todas as informações referentes a cada professora em um capítulo específico para facilitar a compreensão.

CAPÍTULO 5 – A professora Penélope: perfil, relatos e cadernos dos alunos

Neste capítulo concentramos as informações sobre a professora Penélope: seu perfil, as interações e os dados que forneceu. Optamos por reunir todas as informações referentes a cada professora em um capítulo específico para facilitar a compreensão.

5.1 Caracterização do perfil da professora Penélope

A professora Penélope cursou ensino superior logo após o término do ensino médio, tendo concluído o primeiro ano em uma instituição particular. Ao final deste primeiro ano, a professora prestou vestibular em outra universidade privada e, tendo sido aprovada, mudou de instituição, devido ao maior prestígio acadêmico da segunda. Nesse período, a então estudante trabalhava durante o dia no centro da cidade de São Paulo e, à noite, cursava Letras na mesma região.

A partir do questionário, sabemos que a professora também é formada em Pedagogia. A respeito de tal curso não temos maiores informações sobre a instituição onde se formou. Fez, ainda, curso de espanhol, língua em que apresenta boa proficiência, e chegou a iniciar um curso de mestrado em renomada universidade privada de São Paulo, mas não concluiu o curso.

A professora é reconhecida na escola como uma profissional enérgica. Costuma trabalhar com o mesmo grupo de alunos do início ao fim do ciclo. É comprometida com a aprendizagem dos alunos, buscando, muitas vezes, informações e atividades para os alunos com mais dificuldades junto às professoras do ciclo de alfabetização.

A professora tem o hábito de partilhar com os colegas textos e atividades desenvolvidas por ela com os alunos, propõe parcerias e coordena projetos bem interessantes, abrangendo questões de cidadania. Os projetos normalmente são desenvolvidos em parceria com professores de outras áreas, com os quais Penélope tem afinidades.

5.2 Coleta de dados da professora Penélope

5.2.1 Relatos escritos e questionário (Entrevista por escrito)

A coleta de dados foi iniciada em maio de 2014, estendendo-se até o início de 2015. Inicialmente, informamos à professora, regente de turmas de 9º ano, que gostaríamos de

realizar nossa pesquisa com alunos concluintes do ensino fundamental e pedimos sua colaboração, ao que ela se disponibilizou prontamente.

Nossa primeira solicitação foi que ela produzisse um relato sobre o seu percurso como leitora, escritora, ouvinte e falante (Relato 1). Considerando-se que já era final de semestre, período muito atarefado na rotina do professor, e, ainda, que a escola estava com funcionamento irregular devido à adesão parcial dos professores a uma greve que durou 41 dias, recebemos esse primeiro relato, por e-mail, logo no início de agosto, após o recesso.

Seu relato apresenta sua experiência com a leitura, seus incentivadores, comenta a importância da avó na contação de histórias e dos professores universitários que estimularam o gosto pela leitura dos clássicos. Ao final do texto, a professora indicou os alunos Daniela e Paulo¹⁰ como melhores alunos da sala. A justificativa da professora foi:

Observo, no 9º ano em que leciono, que dois alunos se destacam, a Daniela e o Paulo, isso porque os dois leem muito e são participativos em aula. Por serem alunos dedicados, sempre se esforçam para produzirem bons textos e conseguem produzir argumentos coerentes e fundamentados. Ambos são questionadores e cometem, quando o fazem, pouquíssimos erros ortográficos. Acredito que sejam posturas interessantes a se analisar, já que não são comuns na escola pública.

Após a entrega do relato, a professora mostrou-se um pouco reticente quanto à expressão que usara em seu texto, ao afirmar que alunos como os que indicara como melhores da turma tinham posturas não “comuns na escola pública”. Explicou que não conseguiu encontrar um termo melhor, mas não chegou a sugerir outro.

Em 15 de agosto, solicitamos o segundo relato (Relato 2), o qual foi entregue cerca de um mês depois. Vale lembrar que 2014 foi um ano de muitas mudanças na escola: alteração dos ciclos, implantação do Sistema de Gestão Pedagógica (SPG), o qual consistia em uma espécie de diário escolar eletrônico (para registro de frequência dos alunos, planejamento, avaliações, conteúdos, ocorrências etc.). Tal sistema, acessado pela internet, deveria ser alimentado com informações nos tablets ou computadores da escola. No entanto, por problemas técnicos e operacionais, isso não acontecia. Os professores faziam seus registros em diários de classe (físicos) ou em cadernos, transferindo as informações para o sistema

¹⁰ Nomes fictícios.

posteriormente, em intervalos entre uma atividade e outra. Outros, ainda, por falta de tempo e até mesmo de funcionalidade da rede, preenchiam os dados no sistema em suas casas.

Em março de 2015, solicitamos o preenchimento de um questionário com o propósito de complementar as informações constantes nos dois relatos entregues pela professora. Este questionário foi devolvido em maio e as informações inseridas no item “Análise de dados”.

5.2.2 Coleta de dados dos cadernos de alunos

No primeiro relato solicitado à professora Penélope, requisitamos a indicação devidamente justificada dos seus dois melhores alunos. A professora indicou alunos que ela considerava participativos, bons leitores e empenhados em produzir textos coerentes e coesos. Em interações posteriores com a professora houve uma terceira indicação, da aluna Rose.

Com esta indicação, ao final do primeiro semestre de 2014, procuramos os alunos e pedimos que nos emprestassem seus cadernos durante o recesso escolar que se iniciaria, explicando-lhes que estávamos desenvolvendo uma pesquisa e precisávamos analisar cadernos de alunos indicados pela professora. Nosso propósito era investigar os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

5.2.3 Informações coletadas em diálogos no cotidiano escolar com a professora

Há dois anos participamos do grupo de formação com a professora Penélope, formado por professores com Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), o qual tem oito horas/aula semanais de horário compartilhado para o desenvolvimento de um projeto conjunto.

Nestas horas de estudo e formação temos a oportunidade de dialogar com os colegas, compartilhando experiências, conhecimentos, vivências profissionais e até mesmo pessoais. Participar deste grupo nos aproximou da professora, permitindo que, muitas vezes, tivéssemos condições de obter uma quantidade maior de informações a respeito de sua prática.

Alguns diálogos foram travados sobre a importância (ou não) da gramática normativa, entendendo-se por gramática normativa um conjunto de conteúdos com foco na nomenclatura e sistemas de classificações. Nestes diálogos, a professora sempre afirmava:

Como é difícil trabalhar com a gramática, os alunos não entendem, não sabem nem o que é verbo, não sei mais como fazer...

Já tem um tempo que eu não sofro mais, eles não entendem mesmo, seleciono sempre aqueles conteúdos que acho que são mais importantes, e me dedico a eles, mas não fico cobrando não, tento focar em interpretação, essas coisas. Mas o duro

é quando eles vão prestar vestibular, concurso, ou vão fazer cursinho, e tem coisas que eles nunca ouviram nem falar, tento mencionar pra um dia, se eles precisarem, pelo menos lembrarem que já ouviram em algum lugar os termos.

Assim, a professora parece optar por tratar da gramática normativa, incluindo a nomenclatura de alguns conteúdos que ela considera serem mais relevantes, tais como aspectos da análise sintática e da morfologia que lhe parecem pertinentes.

Em uma das conversas informais, a professora nos revelou que, quando trabalhara “sujeito-predicado” com os seus alunos de 7º ano, fizera uma experiência de colocar algumas frases na lousa, solicitando-lhes que as reformulassem. Ela manejava o sujeito para o interior da frase, ou para o final, conduzindo os alunos a pensarem nas possibilidades de tal reorganização sintática. Questionamos se a professora já havia ouvido falar em atividades epilinguísticas. Ela nos disse que nunca tinha ouvido o termo, perguntando do que se tratava. Neste momento, compartilhamos com a professora um trecho do livro *Mas o que é mesmo “gramática”?*, de Carlos Franchi *at al.* (2006), em que o autor cita uma atividade que seu professor desenvolvera, na qual os alunos eram conduzidos a fazer reescrita de frases a fim de aprimorar a linguagem. Embora Franchi afirmasse que a estratégia de seu antigo professor visava a aproximar os alunos da escrita dos clássicos, ressaltamos o quanto o autor acreditava na relevância e contribuição daquele tipo de atividade.

A partir deste relato, é possível perceber semelhanças entre sua atividade e a descrita por Franchi *at al.* (2006), mesmo que a professora careça de um rigor metodológico pautado em trabalho consciente, intencional e sistemático com atividades epilinguísticas. É evidente que a professora tem buscado diferentes estratégias para atingir seus objetivos educacionais. Conjecturamos que, ainda quando propõe atividades metalinguísticas, a professora não o faz sem mediar processos reflexivos que dotem os conteúdos abordados de significado e relevância para os alunos.

Questionada sobre a contribuição desse tipo de atividade para a aprendizagem de seus alunos, a professora afirmou:

Eu nem sei o que é, sei que tem parecido mais interessante aos alunos e eles parecem estar entendendo, se eu estou fazendo atividade epilinguística eu nem sabia...

No final do mês de setembro, fomos interpelados pela professora com questionamentos sobre como procedíamos para elaborar atividades que abordassem o

conteúdo das orações subordinadas. A professora comentou que tinha dificuldades em abordar tal assunto, visto que os alunos não conseguiam compreendê-lo. Neste momento, sugerimos deslocar o foco da abordagem tradicional – que enfatiza a memorização de conjunções e a classificação dos tipos de períodos e orações, devidamente nomeados com terminologia especializada. Propusemos atividades de reescrita que explorassem diversas organizações sintáticas e relações semânticas, transformação de períodos simples em períodos compostos, banco de conectivos para os alunos constituírem repertório de possibilidades a serem testadas em suas reescritas, entre outros tipos de atividades. À medida que os alunos conseguissem “brincar” com a linguagem e se sentir capazes, talvez fosse possível inserir nomenclatura, mas não como objetivo principal do ensino e da aprendizagem.

A professora explicou que passaria aos alunos uma parte “teórica”, na qual estariam descritas as nomenclaturas, a fim de que, se os alunos um dia tivessem interesse em prestar concursos ou avaliações do tipo, pudessem ter um material de estudo, de consulta, mas que não iria se restringir a tal abordagem, pois julgava que não seria relevante para grande parte dos alunos.

É importante ressaltar que descrever tais interações contribui para que possamos compreender o contexto em que o professor está inserido, seus dilemas na seleção de conteúdos e estratégias, na tentativa de aliar teoria e prática, sobretudo se visa proporcionar um ensino e aprendizagem com significado e relevância para os alunos.

5.3 Análise dos dados da professora Penélope

Nesta seção apresentamos nossas análises dos dados encontrados nos relatos escritos (1 e 2), nos cadernos dos alunos, no questionário e em interações pessoais com a professora Penélope.

5.3.1 Cadernos dos alunos da professora Penélope: Análise

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, convém indicar que não consideramos exercício por exercício, mas, momentos, tópicos mais amplos, que coincidem, na maioria das vezes, com um dia/aula. Desta maneira, se a atividade apresenta um texto com 10 questões de interpretação, consideramos um momento/atividade.

Assim, nos cadernos dos alunos da professora Penélope (9º ano A), encontramos 10 momentos em que as atividades exploram interpretação de textos, 6 momentos cuja ênfase das atividades está voltada para a gramática normativa, 2 em que há questões mistas

(interpretação e gramática/metalinguagem) a partir de um pequeno texto, 4 momentos em que observamos o registro de conceitos gramaticais.

O primeiro registro encontrado é um estudo do texto “Eu, escultor de mim”, de Cristina Costa, extraído da revista *Pais & Teens*, de cunho mais informativo. As questões a respeito do texto contemplam aspectos acerca do assunto, da fonte do texto, da relação da fonte com o público-alvo e seu perfil, bem como sua finalidade, referenciação pronominal, identificação de trechos em que o escritor se dirige a um determinado público, atividades de interpretação, compreensão e reflexão sobre o texto.

Adiante, os registros mostram outro texto, de cunho mais poético: “Preso a canções”, de Sérgio Maranhão e Sá. Sobre este texto, as atividades objetivam levar o aluno a refletir sobre as semelhanças entre os dois textos já mencionados. É introduzido o conceito de intertextualidade. Há, ainda, uma indicação de pesquisa para que se encontre um texto que faça intertexto com a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias.

A próxima atividade refere-se a uma leitura de imagem. Trata-se da pintura de Norman Rockwell (Menina diante do espelho, 1954). Os exercícios referentes a esta imagem abordam levantamento de hipóteses sobre a idade da garota, o local onde ela está, o suposto pensamento da menina, a observação da imagem, análise da simbologia do espelho na arte e na literatura, relacionando elementos apresentados na imagem. Há, ainda, a retomada do primeiro texto: “Eu, escultor de mim” e solicitação para identificar elementos correspondentes na pintura e no texto, bem como questões em que o aluno precisa expressar sua opinião a respeito do tema trabalhado.

Outros dois textos, do gênero poesia, foram apresentados: “Eu em mim”, de Carlos Queiroz Telles e “Autoapresentação”, de Elias José. Sobre estes textos, questões de interpretação e reflexão são solicitadas, bem como é abordado o conceito de metáfora. Também se trabalha a interpretação a partir do uso dos pronomes de primeira e de terceira pessoa utilizados pelo eu-lírico. Propôs-se uma questão focalizando o título do livro ao qual pertence a poesia, levando o aluno a pensar sobre a relação entre o poema e o título do livro. Aparentemente a intenção de tal sequência de textos é promover a reflexão sobre mudanças e sentimentos característicos da idade, buscando repertoriar o aluno para a produção de um texto do gênero poesia, com a sugestão do título “Autoapresentação”.

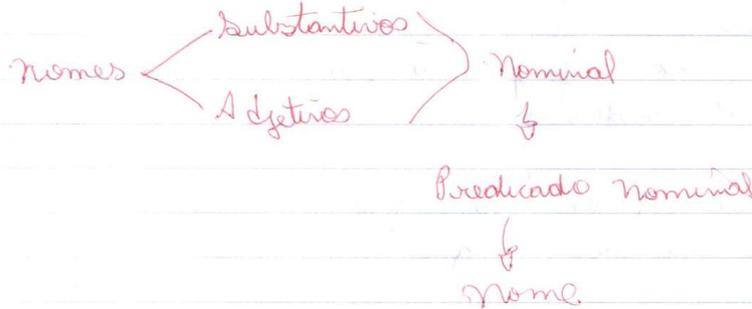
Aparecem nos registros alguns elementos de gramática mais relacionados à metalinguagem de maneira mais sistematizada, conceituando elementos como predicados, sujeitos, transitividade verbal.

25/02/14

Para que servem os predicados?

Na língua portuguesa, existem orações sem sujeito, mas não existem orações sem predicado. No predicado se situa o verbo, que é a base da linguagem verbal; logo, ele é a parte mais importante das orações.

O predicado é a expressão direta da existência humana no mundo, pois informa o que somos, como estamos (predicado nominal) e o que fazemos (predicado verbal).



Quadro 7. Atividade encontrada no caderno dos alunos da professora Penélope.

Logo após este registro, há também um quadro (xerocópia) com exemplos das diferenças entre predicado verbal e predicado nominal.

Há uma folha de atividades a partir do poema “Autoapresentação”. Nestas atividades, notamos a presença de exercícios que exploram a metalinguagem gramatical, mais relacionados à classificação e nomenclatura de sujeitos, predicados, predicativos e transitividade do verbo; alguns exercícios de interpretação de texto e outros sobre o papel desempenhado por um determinado verbo no contexto.

Os registros apresentam atividades com o título “Transitividade verbal na construção de texto”. A partir de uma trova de Margarida Ottoni, sugere-se o estudo do texto com questões acerca do tema abordado.

A trova relaciona o amor aos modos verbais indicativo e imperativo. Há, portanto, exercícios que conduzem à reflexão sobre o significado desses dois modos. Contudo, algumas atividades solicitam a predicação de um determinado verbo no contexto e a explicação de tal classificação considerando o sentido do verbo no contexto, bem como exercícios que exploram o reconhecimento de sujeito e predicado de uma determinada frase e um exercício

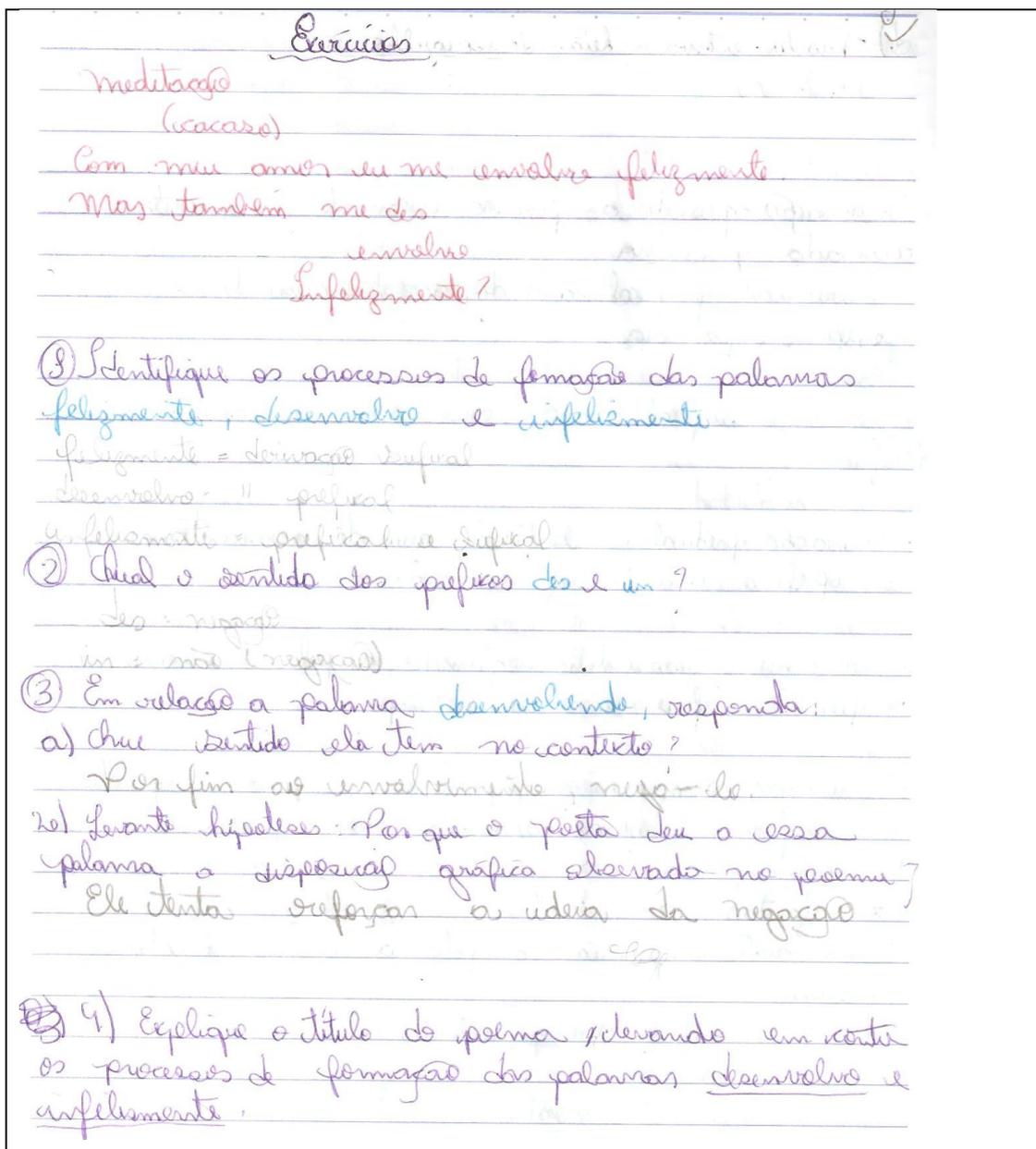
em que uma palavra normalmente classificada como verbo desempenha uma função diferente, solicitando ao aluno analisar a função desta palavra no contexto.

Outro item “gramatical” abordado é a formação de palavras. Sobre esta temática, as atividades propostas sugerem a observação de três palavras de mesma terminação, solicitando que o aluno resgate outras palavras de seu repertório com tais terminações. Propõe, ainda, que o aluno pense sobre o significado das palavras apresentadas e tente inferir o significado da terminação específica (sufixo). Outros exercícios de análise de exemplos e inferência de seus significados são apresentados.

Após tais exercícios, os registros apresentam o conceito de formação de palavras, abordando morfemas, radical, afixos, prefixos, desinências, vogal temática. Seguem outros exercícios no mesmo esquema dos anteriores e mais alguns exercícios de identificação do radical de palavras e substituição de expressões por substantivos.

Observa-se, ainda, o conceito de derivação prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria, com exercícios a partir de um pequeno texto intitulado “Meditação”, de Cacaso.

A imagem abaixo, extraída do caderno de um dos alunos representa a forma como se apresentam diversas vezes os exercícios que exploram a metalinguagem.



Quadro 8. Atividade encontrada no caderno dos alunos da professora Penélope.

É importante observar que atividades como as de número 2, 3 e 4 apresentadas acima, conduzem a reflexão de sentido do elemento gramatical explorado.

Ainda se nota o conceito de formação de palavras por composição e exercícios no mesmo esquema dos já descritos.

Há uma indicação de página e a palavra “Piquenique”, possivelmente título de um texto do livro didático e a página em que ele se encontra, bem como as respostas das questões relacionadas a este texto, embora no caderno só apareçam as respostas, que indicam um trabalho de interpretação e compreensão do texto.

Mais adiante há um registro parecido, sem o título do texto; no entanto, pelas questões é possível inferir que se trata de um conto, visto que a questão explica o que é um conto e pergunta sobre o que o leitor sabe sobre as personagens a partir das informações do texto. O exercício ainda explicita aspectos do espaço da narrativa e solicita a identificação desse espaço.

Adiante há um miniconto, definição do gênero e algumas atividades de compreensão e interpretação do texto. Observa-se o registro de um quadro explicativo de elementos da narrativa.

Nos registros há uma suposta solicitação de produção textual, expressa da seguinte maneira: Portfólio – “A história do meu nome”. Como, em diálogos com a professora, ela nos relatou que faria um portfólio autobiográfico com os alunos, inferimos que esta indicação seja a solicitação de tal produção.

As últimas atividades registradas referem-se à interpretação de um texto que não foi indicado, nem estava no material reunido. Por meio das questões – localização de informações explícitas, interpretação e análise solicitando a opinião do aluno sobre o assunto –, pudemos inferir que se tratava de um texto com discussão sobre a temática da beleza e da estética. Ainda são abordados trechos argumentativos e aspectos referentes às citações do texto.

Os registros indicam que a professora prioriza o trabalho com leitura, interpretação e compreensão textual, pois, mesmo que aspectos de metalinguagem apareçam em forma de conceitos, poucos são os exercícios em que classificar e nomear são os objetivos centrais da atividade.

5.3.2 Relatos escritos da professora Penélope: Análise

Segue uma breve análise dos relatos da professora Penélope. O primeiro relato é permeado por experiências com a linguagem, desde a mais tenra idade, com as histórias de sua avó. Sobre esta experiência, a professora relata:

Quando criança ouvia muitas histórias, principalmente de minha avó, que, tendo nascido e se criado na Bahia, tinha sempre uma história de fantasmas e aparições para nos contar. Acredito que isso foi o que me incentivou a aprender a ler.

Neste trecho desvelamos uma vivência de encantamento e de sedução pelo universo da leitura, alimentando o processo de letramento emergente à luz de um contexto familiar marcado por memórias afetivas positivas. Observamos, quando a professora ressalta a origem

da avó e seu gosto por contar histórias, traços de valorização da cultura popular e oral, talvez os primeiros contatos de muitas crianças com o universo das histórias.

Mais adiante, notamos a presença da leitura em sua vida, a partir de contos de fadas e outras histórias da literatura infanto-juvenil.

Como convivia muito com meus primos, minhas primeiras leituras foram os contos de fadas, pois eles possuíam uma coleção e me emprestavam. Em seguida li Viagens de Gulliver, também emprestado por eles.

É possível observar que, de alguma forma, mesmo num período em que o acesso aos livros não era tão democratizado, o grupo de pessoas que convivia com esta professora valorizava a leitura, visto que, em seu relato, ela afirma que seus primos possuíam coleções de livros e que as emprestavam.

Penélope declara que gostava de ler, mas que, com relação aos clássicos, sua leitura era apenas pela exigência escolar; sua paixão por esta literatura só veio mais tarde, na faculdade, por influência dos professores universitários.

Podemos inferir que a professora se tornou leitora muito cedo, mas, talvez, a exigência escolar em um dado momento e a complexidade da leitura literária clássica para um leitor iniciante podem ter provocado certo distanciamento da leitura.

Geraldi (2006), em artigo intitulado “Prática da leitura na escola”, explica quatro posturas leitoras: busca por informação, estudo do texto, pretexto e fruição. Ao nosso ver, a leitura de narrativas literárias longas estaria mais relacionada à fruição, ao gosto pelas histórias e isto está presente no relato da professora em que ela apresenta seus gostos literários de cada fase da vida.

No entanto, ainda neste trecho, a professora levanta uma questão muito importante ao tratarmos da leitura na escola. Frequentemente a imposição de determinados títulos, entre os quais muitas vezes se encontram obras literárias clássicas, acaba por afastar o estudante do universo da leitura.

Com o propósito de contextualizar essa exigência social, Geraldi (2006) explica que o sistema capitalista sempre exige um produto de tudo o que fazemos; não fazem parte deste sistema o prazer, a fruição, mas sempre a produção. Ora, uma escola, neste contexto, também exige do leitor algo que permita avaliar sua leitura e assim surgem as consagradas fichas de leitura e as terríveis provas de textos lidos. Tais avaliações não permitem ao leitor a leitura descomprometida, prazerosa, tornando-a uma tarefa pesada, em busca do que pode a

professora perguntar sobre aquele livro. Que trecho dele poderia estar presente na avaliação para análise? Esse processo desautoriza as diferentes leituras possíveis. O relato da professora apresenta elementos desse processo por ela vivenciado:

Na adolescência meu foco mudou, passei a ler muito sobre a Grécia e o Egito e também me interessei pelos Incas, Maias e Astecas, paralelamente às leituras, comecei a escrever um caderno de poesia, mas não tinha o hábito de mostrar a ninguém. Quando estava cansada dessas leituras, lia romances "água com açúcar". Por exigência da escola, passei a ler os clássicos, mas só fui me apaixonar por tal leitura quando estava na faculdade. No final do Ensino Médio, estava dividida entre estudar História, Jornalismo ou Letras, o fato de ter tido ótimos professores de Português e de sempre ter gostado da matéria me levaram ao curso de letras, escolha que me permitiu conhecer professoras maravilhosas, que finalmente acabaram com meus traumas em relação a Machado de Assis.

Os aspectos discutidos por Geraldini (2006) são demonstrados neste relato, sobretudo quando a professora menciona a exigência de leitura dos clássicos imposta pela escola, a qual só serviu para produzir traumas. A paixão pela literatura nasceu apenas no ensino superior. É surpreendente a força da palavra "trauma" no discurso de uma pessoa tão ligada ao universo da leitura, desde a infância.

Enquanto profissional atuante na Sala de Leitura, consideramos que muito tem sido feito para que a literatura não afaste os alunos do universo leitor, mas suspeitamos que ainda há fortes influências do passado que podem inviabilizar a aproximação dos alunos com a literatura, principalmente a clássica.

O relato da professora evidencia, ainda, a importância do papel do professor na vida dos alunos, sobretudo quando ela menciona que seu encontro, já na faculdade, com determinados professores, despertou a paixão pelos clássicos.

Sobre este fragmento, ressaltamos, também, a afirmação: "paralelamente às leituras, comecei a escrever um caderno de poesia, mas não tinha o hábito de mostrar a ninguém". Essas palavras nos induzem a refletir sobre a relação leitura/escrita, fazendo-nos questionar por que a professora não mostrava seus escritos a ninguém. A imposição da escrita dos grandes autores literários como modelo único de boa escrita poderia inibir o desenvolvimento dos escritores iniciantes, que, ao não compartilharem seus escritos, impossibilitam que seus textos sejam aprimorados pela interação com outros leitores.

Além destes elementos a respeito do percurso de formação da professora como leitora, o relato nos ajuda a pensar no processo de escolha da profissão. Penélope nos dá indícios de que sua escolha profissional foi influenciada pelos professores que teve no Ensino Fundamental e Médio, como evidencia o trecho abaixo:

(...) o fato de ter tido ótimos professores de Português e de sempre ter gostado da matéria me levaram ao curso de Letras, (...)

Observamos que a influência dos professores está sempre presente. Este fato, que nos conduz à hipótese de que muitas vezes os professores acabam por reproduzir modelos, será melhor analisado no Relato 2, cujo objetivo é levantar tais influências decorrentes do ambiente escolar vivenciado.

Quando comecei a lecionar, percebi a necessidade de ler sobre História e História da Arte, e foi o que fiz. Hoje minhas leituras ficam muito voltadas para o trabalho, mas procuro incluir outras leituras, ler por prazer simplesmente. Gosto de ler diferentes textos para os meus alunos, apresentar-lhes personagens reais e fictícios, acredito que isso sempre leve um ou outro a ler mais sobre o assunto, a pesquisar.

A passagem acima nos conduz à reflexão de que é no exercício da função, no dia a dia em sala de aula, que o professor vai observando e percebendo a necessidade de aprender ou de se aprofundar em determinados temas para que o processo de ensino e aprendizagem se consolide. Como vimos discutindo, o processo de ensino e aprendizagem é demasiado complexo e depende de diferentes fatores. Aqui pretendemos ressaltar que, a despeito do importante papel da teoria, a prática no cotidiano da sala de aula, com alunos reais, em situações reais, nos diferentes contextos, norteiam o trabalho do professor.

Na indicação dos seus melhores alunos, a professora lhes atribui qualidades em função da relação deles com a leitura, da participação nas aulas e do esforço em produzirem bons textos. Atribui-lhes qualidades, ainda, pelo fato de serem questionadores. Tais elementos, levantados pela professora, relevam o comprometimento desta profissional com uma educação que não seja mera reprodução de informações, mas que seja significativa para a formação do aluno como ser crítico e capaz de se expressar.

No relato 2, a professora Penélope nos apresenta alguns elementos sobre suas possíveis influências dos Ensinos Fundamental e Médio. Inicia o relato expondo as

dificuldades de ingresso na escola. Menciona que, dada a dificuldade em conseguir uma vaga na escola pública, sua família buscou outra alternativa, uma espécie de ensino privado da época, paliativo para atender à demanda de crianças que deveriam estar na escola. Embora teça críticas a este sistema, a professora afirma que ele foi a responsável por sua alfabetização:

Tive um início de vida escolar um pouco conturbado. O ano, 1974, a quantidade de crianças fora da idade necessitando de vagas era muito grande, como eu fazia sete anos em março, fiquei "na lista de espera". Passei o ano de 74 fazendo pré-escola, que na época era paga e promovida em casas por pessoas que, fazendo faculdade ou não, viam nessa modalidade um modo de ganhar um dinheiro. O que significa que nem todas as pessoas eram qualificadas. Não sei exatamente qual era a formação da pessoa que me alfabetizou, mas sei que funcionou bem.

Também nos chama a atenção, neste relato, quando a professora demonstra ter tido dificuldades de adaptação no 1º e 2º anos, ainda que fosse uma aluna dedicada e com bom desempenho escolar. Como apresentava um nível de letramento superior ao dos colegas, talvez sentisse sua capacidade tolhida, fato descrito em:

Sofri um pouco nos anos iniciais, pois muitas vezes não podia ler com os demais por já saber fazê-lo bem.

Já no Relato 1, aparece a menção à influência dos antigos professores. No Relato 2, estes elementos aparecem mais significativamente, como vemos no fragmento em que cita o nome da professora da 5ª série (a única cujo nome é citado). É importante observar que, no segundo relato, a professora enfatiza a importância dos professores do "ginasial" (5ª a 8ª série), afirmando que foram "fundamentais" para sua escolha profissional. Isso reforça nossa hipótese sobre a força desses modelos internalizados, os quais podem levar à reprodução dos comportamentos e métodos dos nossos professores do Ensino Fundamental em nossa prática.

É também relevante atentar para os elementos trazidos no relato em relação às expectativas da antiga professora da 5ª série, cujo "amor pelos alunos" foi elemento de motivação para a escolha profissional de Penélope:

Meus professores do chamado "ginasial" foram fundamentais para a minha escolha de carreira, pois minha professora da 5ª série, (...), já achava que eu seguiria essa carreira e o amor dela por seus alunos me motivou e encantou.

Penélope relatou sua exitosa participação em um concurso entre escolas da época, bem como o prêmio recebido de sua professora, evidenciando, mais uma vez, seu prazer pela leitura e bom desempenho na disciplina Língua Portuguesa.

Na 5ª série fiz uma prova (uma espécie de concurso entre as escolas) e fui considerada a melhor aluna de Português de São Miguel e a 25ª da cidade de São Paulo. (...) Nesse mesmo ano, ganhei o livro *Casa de Pensão* de minha professora de Português porque era muito aplicada e, no ano seguinte, meu contato com livros aumentou, pois tínhamos que ler um livro por bimestre.

Podemos notar que a relação desta professora com a leitura sempre foi boa, apesar do "trauma" relatado em relação a Machado de Assis e das leituras literárias obrigatórias, questionáveis quando são levadas em consideração as especificidades do texto artístico e as condições que melhor favorecem a formação do leitor iniciante.

Penélope ressalta, ainda, o ambiente escolar prazeroso e o estímulo familiar como responsáveis pelo seu comprometimento com os estudos:

Estudei desde o 1º ano até o 3º do chamado colegial na mesma escola, sempre senti-me em casa, amava o ambiente e as pessoas que nela trabalhavam. Tenho lembranças maravilhosas e lamento a perda de alguns que se foram, acho que os amigos que fiz lá e o ambiente foram essenciais para que eu levasse a escola tão a sério. Além de pais, é claro, que sempre me ensinaram a importância que o estudo teria em minha vida.

Um ambiente escolar prazeroso, o estímulo da família, a identificação e afinidade com alguns professores são aspectos que muito contribuíram tanto para a escolha profissional quanto para as escolhas teórico-metodológicas de Penélope.

Os elementos aqui ressaltados, associados à análise dos cadernos dos alunos, bem como o questionário respondido pela professora e a descrição do ambiente escolar em que ela

atua profissionalmente nos permitirão compreender, em alguma medida, os processos que um professor vivencia no seu cotidiano.

5.3.3 Questionário – Professora Penélope: Análise

Os dados coletados por meio de um questionário permitiram complementar e esclarecer algumas questões quanto aos dados pessoais, escolarização do professor e elementos do seu cotidiano escolar. A análise deste dado será feita no capítulo 8 de forma mais detalhada, visto que julgamos que este material nos revelará mais elementos se examinado ao lado do questionário de Talita.

5.3.4 Algumas reflexões a partir de interações com a professora Penélope

Os diálogos com a professora Penélope, associados à nossa própria experiência docente, sugerem-nos que os professores possivelmente desconhecem ou têm muitas dúvidas sobre como podem elaborar atividades que permitam refletir sobre a língua prescindindo da ênfase na nomenclatura gramatical.

Parece-nos, ainda, que o professor tem uma sensação de não estar cumprindo o seu dever, caso não apresente a nomenclatura aos alunos, mesmo que ele perceba a ineficiência deste conteúdo. Supomos que a força da tradição ainda esteja muito presente em nossa prática de ensino.

Como apontam Antunes (2003), Semeghini-Siqueira (2006) e Neves (1990), ainda está incutida no professor a ideia de que o ensino de língua deve ser pautado na metalinguagem gramatical. Em nossa pesquisa, corroborando as considerações de Semeghini-Siqueira (2006, p. 146), verificamos que, no ensino de língua materna:

É o **passado**, a força da tradição que atua, são os “moldes”/“modelos” de aulas em que os atuais professores foram imersos, no período em que frequentavam o ensino fundamental e médio que os “obriga”, agora como docentes, a repetir a receita que está se configurando como contraproducente no **presente**. [grifos da autora]

CAPÍTULO 6 – A professora Talita: perfil, relatos e cadernos dos alunos

6.1 Caracterização do perfil da professora Talita

A professora Talita cursou Ensino Médio em escola da rede pública estadual de São Paulo, tendo se matriculado, depois, em um curso de magistério de uma escola particular. A formação universitária também se deu em uma instituição particular, localizada na região leste da cidade de São Paulo.

No decorrer do curso de magistério, a professora deu início à sua atuação profissional, visto que se tornou auxiliar de uma docente deste curso. Terminado o curso de magistério, a professora Talita cursou Pedagogia numa universidade particular da região e, só mais tarde, cursou Letras, na mesma instituição. Tais informações constam no Relato I, referente às memórias e vivências da professora com a linguagem, desde a infância até a vida adulta.

A maioria das informações sobre esta professora foi extraída dos instrumentos de pesquisa: Relatos 1 e 2 e questionário.

6.2 Coleta de dados da professora Talita

Apresentamos, neste momento, dados coletados junto à professora Talita por meio de diferentes instrumentos: relatos escritos, informações contidas nos cadernos dos alunos, nas interações e diálogos cotidianos e no questionário.

6.2.1 Coleta dos Relatos 1 e 2

O primeiro instrumento utilizado para coletar informações junto à professora Talita foi uma proposta de produção de texto, à qual chamamos Relato 1. Explicamos à professora que ela contribuiria com nossa pesquisa redigindo um *relato de sua experiência como leitora, escritora, falante, ouvinte, ao final do qual solicitaríamos indicação dos seus melhores alunos, com as devidas justificativas*.

A professora mostrou-se receptiva à proposta e entregou, algum tempo depois, a produção solicitada, tal como a reproduzimos no Quadro 09

Enunciado/ “comanda” do relato solicitado	<i>Meu percurso com ouvinte, falante, leitor e escritor: memórias de minha infância (letramento e alfabetização), da juventude e o porquê da escolha profissional.</i> [Ao final, indicar seus melhores alunos e justificar sua escolha]			
Cadernos dos alunos da professora Talita	B	C	D	E
	Joana	Carlos	Rosália	Josué
	Cleber	Bernardo	Roberto	Luciano
	Sílvia	Samuel	Laércio	Naiara
			Tácila	
Justificativa dos alunos escolhidos	"Os alunos acima são interessados e participativos, apesar das dificuldades que apresentam são dispostos a aprender e mudar."			

Quadro 9. Coleta de dados das professoras: síntese dos instrumentos utilizados.

Considerando-se que o enunciado escrito na proposta não era suficientemente claro – apesar da instrução oral com a qual entregamos a atividade –, reelaboramos a solicitação e a enviamos por e-mail à professora Talita, reforçando o pedido pessoalmente. Ela nos pediu uma versão impressa da proposta e aproveitamos para entregar-lhe, além do instrumento concernente ao Relato 1, também o instrumento com a solicitação do Relato 2, tal como havíamos feito com a professora Penélope.

No fim de agosto de 2014, a professora entregou-nos os dois relatos, afirmando:

Olha, eu só contei aí as coisas boas, se eu fosse colocar tudo teria que escrever um livro.

Neste momento questionamos o motivo de tal afirmação. A professora relatou-nos situações em que os professores do Ensino Fundamental e Médio solicitavam muitos trabalhos em grupo, mas sua mãe não permitia que ela os fizesse com os colegas, o que era uma grande dificuldade. Também nos contou sobre uma professora de Português que:

... era muito ruim, muito brava, peguei trauma dela, tanto que tive que fazer o mesmo ano duas vezes.

Abaixo reproduzimos a interação com a professora após esta fala:

Pesquisadora: *Ainda assim decidiu fazer Letras?*
 Prof^{ta} Talita: *Pois é, vai entender, é que na verdade quando terminei o ensino fundamental, não havia muitas opções, eu não queria ser professora, mas na época uma das opções era o Magistério e fui fazer. Quando comecei, a professora do Magistério precisava de uma auxiliar e eu me candidatei, foi assim que comecei a dar aula e nunca mais parei. Acabei descobrindo que eu gostava de ser professora. Depois fiz Pedagogia e mais tarde fiz Letras.*

6.2.2 O questionário: entrevista “por escrito”

Um questionário [ANEXO 07] com 45 questões abertas/ fechadas solicitando informações sobre a escolarização e dados pessoais das professoras, bem como considerações a respeito do cotidiano escolar foi elaborado com o propósito de complementar as informações constantes nos Relatos 1 e 2 etc.

Em março de 2015 o material foi entregue a professora que, devolveu-nos poucos dias depois.

O questionário, dividido em dois blocos, sendo que o primeiro buscava esclarecer informações sobre a idade da professora, o tempo aproximado que lecionam, quanto tempo por dia ministram aulas, o tipo de instituição da formação escolar básica e universitária, bem como a escolaridade dos pais.

O segundo bloco busca conhecer o cotidiano escolar dela com questões a respeito do seu processo de aprendizagem e da maneira como ensina.

6.2.3 Coleta dos cadernos

A professora Talita indicou 13 alunos como sendo os melhores de suas turmas, sob a justificativa de que são participativos e interessados, embora tenha ressaltado que estes alunos apresentam dificuldades.

6.2.4 Informações coletadas em diálogos no cotidiano escolar com a professora

Uma vez que a professora Talita participa de um grupo de formação diferente do nosso, os contatos cotidianos com ela são escassos e breves. Não obstante, no decorrer da investigação, alguns dados de conversações informais foram registrados como dados de pesquisa.

6.3 Análise dos dados

Neste item analisamos os dados coletados.

6.3.1 Cadernos dos alunos da professora Talita: Análise

Foram coletados seis cadernos de alunos da professora Talita, indicados como os melhores em três turmas. Examinando previamente o material, observamos que as atividades

são as mesmas, com variações de datas, já que as turmas têm horários diferentes. Considerando-se que, ao analisar os registros de cadernos dos alunos da professora Penélope, apenas uma turma foi fonte de informações, faremos a descrição e análise apenas das atividades encontradas em um dos cadernos dos alunos da professora Talita.

A primeira atividade encontrada no caderno traz o título “Análise da Poesia”, seguido do texto “A GAIOLA”, de Maria do Carmo B. C. Melo. As atividades que seguem o texto são de sintaxe. Não é possível dizer se houve algum tipo de leitura e discussão sobre o texto, pois nenhum caderno apresentou tal informação. A imagem que segue, extraída do caderno do aluno, ilustra isto:

Análise da poesia

A GAIOLA

E era a gaiola e era a vida era a gaiola
e era o muro a cerca e o preconceito
e era o filho a família e a aliança
e era a grade a fila e era o conceito
e era o relógio o horário o apontamento
e era o estatuto a lei e o mandamento
e a tabuleta dizendo é proibido.

E era a vida era o mundo e era a gaiola
e era a casa o nome a vestimenta
e era o imposto o aluguel a ferramenta
e era o orgulho e o coração fechado
e o sentimento trancado a cadeado.

E era o amor e o desamor e o medo de magoar
e eram os laços e o sinal de não passar.
E era a vida era a vida o mundo e a gaiola
e era a vida e a vida era a gaiola.
(Maria do Carmo B.C. Melo)

Atividade de sintaxe

* Sublinhe o verbo, separe o sujeito do predicado e classifique o sujeito como: simples, composto, oculto, indeterminado ou inexistente.

Ex: A galinha ^(NS) bateu um ovo.
Suj. Simples Predicado

1- A formiga ^(NS) carregou a folha rezinha.
Suj. Simples Predicado

2- Paulo ^(NS), Pedro ^(NS) e Mônica ^(NS) compraram sorvete de morango.
Suj. Composto Predicado

3- Quis uma piada engraçada.
Predicado Suj. oculto

4- Estudou com afinco.
Predicado Sujeto Indeterminado

5- Encontrei o banco fechado.
Predicado sujeito oculto

Quadro 10. Atividade encontrada no caderno dos alunos da professora Talita

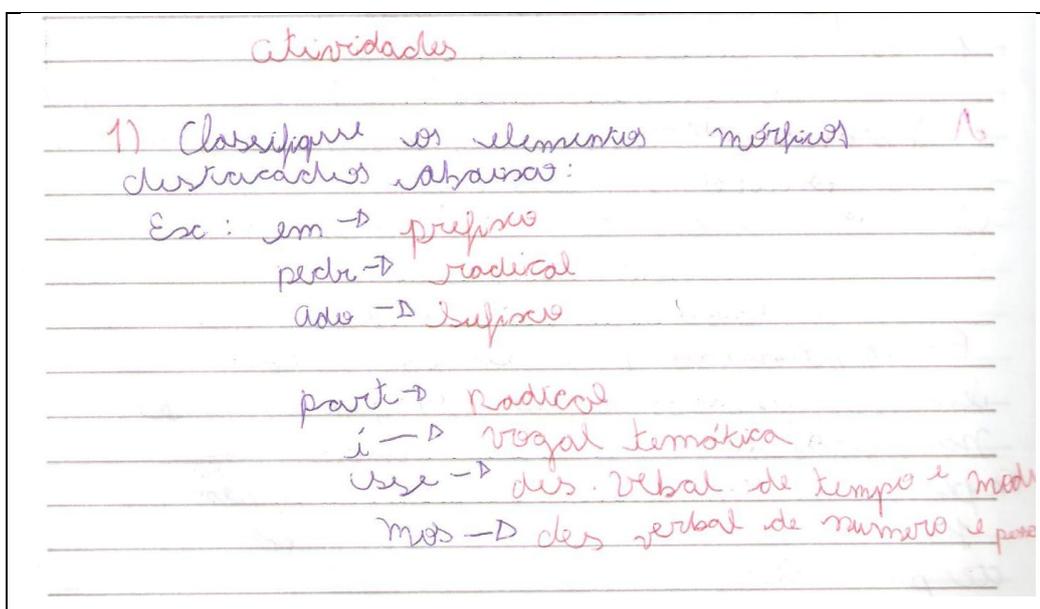
A intitulada “Análise de poesia” não contém nenhuma indicação de como este texto foi analisado. Inferimos que esta análise tenha sido feita oralmente.

A “**Atividade de sintaxe**” não tem nenhuma relação com o texto acima “A gaiola”, verificando-se o foco na metalinguagem, no reconhecimento de categorias gramaticais e sua nomenclatura.

Adiante, o material apresenta conceitos sobre estruturas e formação de palavras. São elencados alguns exemplos de palavras primitivas e derivadas, conceituados seus processos de formação e sua subdivisão em elementos mórficos: vogal temática e radical, desinências, prefixos e sufixos. A sistematização deste conteúdo indica que houve cópia da lousa.

Após essa exposição, apresenta-se uma atividade com o enunciado: “Forme palavras derivadas”. Neste exercício, os alunos são solicitados a formarem palavras a partir de outras, dispostas em uma lista do item “a” ao “z”.

Em seguida há outro item de conceituação sobre os processos de formação de palavras: derivação (prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria); composição (justaposição, aglutinação); abreviação ou redução; hibridismo; onomatopeia. Estes termos e os processos ou conceitos por eles designados aparecem seguidos de atividades que solicitam a classificação dos elementos mórficos das palavras, como no exemplo:



Quadro 11.Exemplo de atividade extraída do caderno de aluno: formação de palavras.

O segundo exercício desta sequência solicita a divisão e classificação de algumas palavras em seus elementos mórficos; o terceiro, requer o reconhecimento de palavras primitivas, derivadas e compostas; o quarto exercício tem o mesmo objetivo, pois pede o reconhecimento de composição e derivação; na quinta e sexta atividades, é preciso sublinhar as palavras com derivação prefixal e sufixal. Observamos, novamente, que o foco destas

atividades é na metalinguagem, na identificação, classificação e reconhecimento de elementos gramaticais.

Possenti (1986) afirma que existe uma confusão entre língua e linguagem, bem como dificuldade de estabelecer objetivos claros sobre o quê e para quê ensinar.

Subsequente às atividades de formação de palavras, há uma indicação de pesquisa sobre a biografia de Luís Fernando Veríssimo. Conforme o caderno do aluno, os itens a serem explorados na pesquisa são "vida e obras". Esta orientação vem acompanhada da data de entrega e das condições em que a pesquisa deve ser feita: "manuscrita" e "individual".

Após esta indicação de pesquisa, há um texto de Luís Fernando Veríssimo intitulado "Pneu Furado", com quatro questões que trabalham interpretação do texto e reconhecimento de narrador.

Após este texto, há atividades de **fixação** com exercícios para identificar o tipo de derivação (justaposição ou aglutinação); para formar palavras e identificar o nome do processo usado; para nomear os elementos mórficos das palavras; para dar o significado das palavras a partir de uma tabela de radicais (tabela esta que supomos ter sido entregue ao aluno, pois não a localizamos no caderno).

Os registros seguintes consistem na sistematização de conceitos de gramática normativa, tais como "Predicado" e "Predicativo".

Predicado

- Núcleo do predicado (NP) - palavra mais importante do pred.
- A- Verbal - o núcleo é o verbo (ação) que pode ser transitivo ou intransitivo
- B- Nominal - o núcleo é o nome (NP) acompanhado de verbo de ligação
- C- Verbo nominal - há dois núcleos. Um núcleo é o verbo (ação) o outro é o predicativo do sujeito ou objeto.

Predicativo

Qualidade (adjetivo) no predicado

A- do sujeito - refere-se ao sujeito da oração vem acompanhado de verbo de ligação.

Ex: Maristela estava feliz = Predicado nominal
 sujeito V.L. Q.V.P. estava feliz

B- do objeto- refere-se ao objeto (direto ou indireto)

Ex: Marcelina ganhou uma blusa nova.
 sujeito V.L.D. OBI DIR. PRED. OBI ganhou uma blusa nova

PREDICADO VERBO NOMINAL

Quadro 12. Registro em caderno de aluno: tipos de predicado e predicativo.

Há em alguns cadernos o registro de uma definição de artigo de opinião, descrevendo sua estrutura tal como segue: 1º parágrafo – introdução; 2º e 3º parágrafos – argumentos; 4º parágrafo – conclusão.

Nos cadernos de alguns alunos encontramos uma atividade de produção escrita que, aparentemente, foi um instrumento de avaliação. Parece ser uma produção em que a professora apresentou o início do texto para que pudessem continuar a história.

Embora tenhamos em mãos apenas um dos cadernos do 9º E, conseguimos perceber que as atividades trabalhadas nas diferentes turmas são as mesmas, com pouquíssimas variações.

Subsequentemente observamos atividades que parecem ter sido extraídas de um livro didático, visto que há indicação de páginas, todavia, o conteúdo continua sendo formação de palavras. Tais atividades sugerem, aliado ao tema de formação de palavras, algum trabalho de

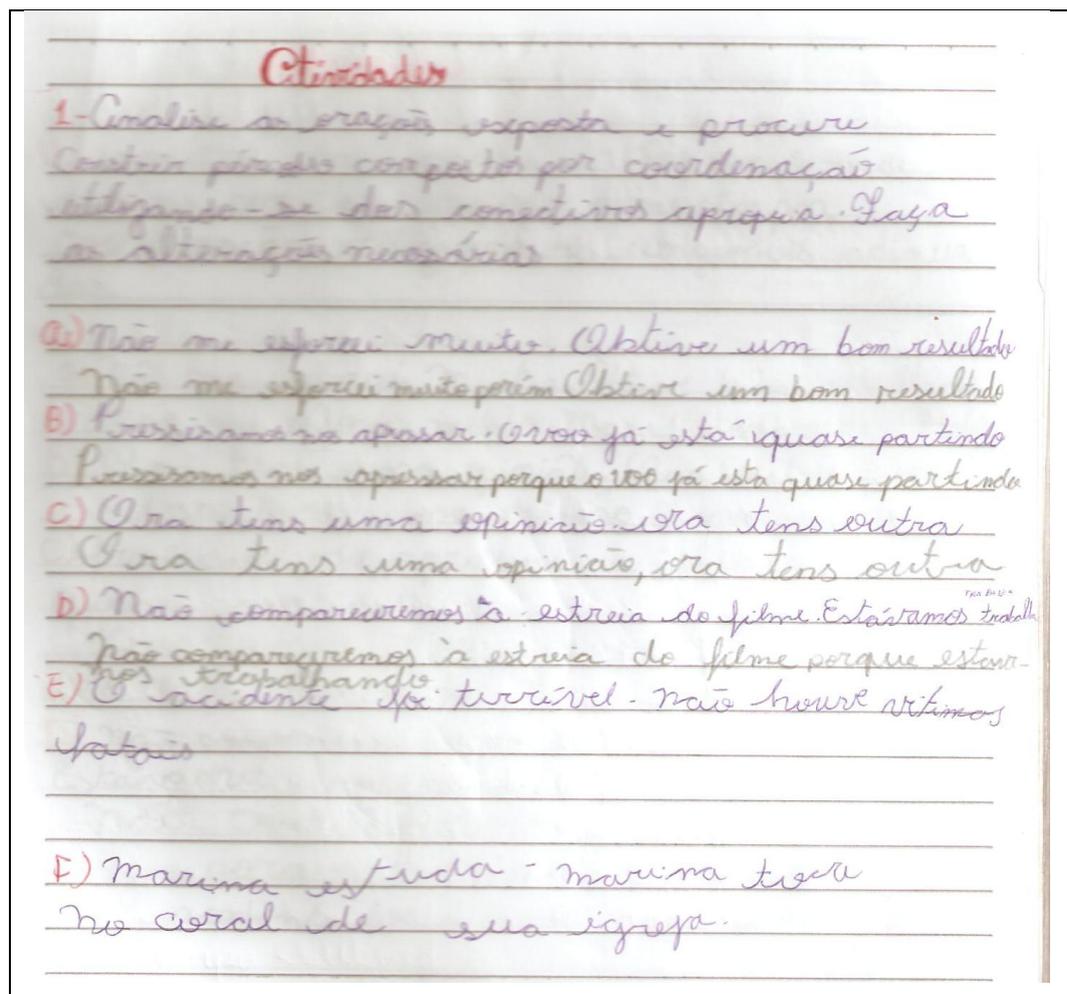
interpretação textual, no entanto, observa-se que a maioria dos exercícios se concentra em reconhecimento de itens referentes ao processo de formação de palavras.

O material apresenta, ainda, a classificação dos verbos na sintaxe (verbo transitivo direto e indireto, intransitivo, verbo de ligação), seguida de uma sequência de dez atividades cujo objetivo é a classificação dos verbos.

Observamos o registro manuscrito da fábula “A formiga e o pombo”, mas não há, ao menos no caderno, nenhuma evidência de que o texto tenha sido explorado, ou com questões de compreensão, de análise linguística, ou até mesmo como pretexto para atividades de metalinguagem. Não conseguimos, pois, saber se o texto foi trabalhado oralmente em aula.

Os próximos registros são referentes ao período composto por coordenação, seguindo o mesmo percurso dos temas anteriores: texto com definições, explicações, exemplos, seguido de exercícios de fixação do conceito abordado. Neste caso específico, o objetivo dos exercícios concentra-se em identificar e classificar os períodos compostos (por subordinação ou coordenação).

A seguir, o exercício extraído do caderno de aluno.



Quadro 13. Registro em caderno de aluno: atividade sobre período simples e período composto por coordenação.

Dos exercícios que abordam este conteúdo a maioria deles está centrada em metalinguagem (classificação e nomenclatura gramatical), apenas este, apresentado acima não classificação ou nomenclatura, sugerindo a transformação de períodos simples em compostos a partir dos conectivos.

As atividades descritas foram encontradas no caderno de um aluno da professora Talita no período referente ao primeiro semestre de 2014. A comparação deste caderno com os dos demais alunos da professora Talita, ainda que superficialmente realizada, mostrou que as diferenças são pontuais e pouco ou nada significativas.

Mediante tais atividades, podemos inferir que a professora Talita focaliza, principalmente, metalinguagem gramatical. Essa tendência permanece na prática de muitos professores mesmo após vasta produção acadêmica sobre abordagem reflexiva e significativa no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Que aspectos contribuem para tal persistência?

Brito (1997), ao mencionar a tradição deste tipo de ensino, ressalta as influências da mídia, da valorização do conhecimento enciclopédico (herança de uma educação tradicional), do senso comum, da crença na sua importância para um bom desempenho no vestibular; já Semeghini-Siqueira (2006) relaciona a força dessa tradição dos modelos dos antigos professores, internalizados no decorrer da escolarização básica.

Certamente o contexto escolar é tecido em meio a uma complexidade de relações e variáveis, sendo a própria “tradição” do ensino de gramática escolar multideterminada.

6.3.2 Relatos 1 e 2 da professora Talita: Análise

A professora Talita cursou o antigo magistério e os cursos superiores de Pedagogia e Letras. Pelo seu relato, ser professora não era sua primeira opção, haja vista que algumas experiências com seus professores não foram consideradas proveitosas. Contudo, a docência emergiu como alternativa em seu percurso e se revelou como vocação profissional, conforme descrito no quadro abaixo:

Cursei o ensino fundamental e médio em escolas do estado (ensino público). Formada, voltei a fazer o ensino médio, desta vez particular, no curso de magistério. Não seria minha primeira opção, no entanto, pouco tempo depois comecei a lecionar e me identifiquei com a profissão e desenvolvi o gosto por lidar com pessoas.

Verificamos, ainda, que a professora Talita demonstra um encantamento por histórias, desde pequena, já que relata:

A escrita para mim começou por volta dos cinco anos, há 44 anos atrás com as viagens à Lua, usei o guarda-roupa da minha mãe para registrar a viagem dos astronautas. Sonhava com o dia que começaria ir à escola pra aprender a ler e escrever.

Por meio de uma linguagem lúdica, Talita relata que **sonhava** em ir à escola para **aprender a ler e escrever**. Acreditamos que isto seja um indício de que a professora tivesse contato com o universo letrado, mas este fato não está evidente em seu relato, embora afirme, no Relato 2:

Queria muito começar a aprender, tanto que minha mãe, há 44 anos atrás, teve de ter persistência para conseguir uma vaga para mim. Não cursei a Educação Infantil, mas já conhecia as letras quando dos primeiros anos escolares.

Há neste relato indícios de que a mãe da professora fora responsável por uma espécie de letramento emergente. O que fica claro é a motivação desta professora, quando criança, para aprender e, de alguma maneira, de sua mãe para ajudá-la a realizar este objetivo.

Sobre as aulas que possam ter tido influência em sua atuação profissional, Talita menciona o método com que foi alfabetizada:

Fui alfabetizada com a cartilha "Caminho Suave", com cópias e caderno de caligrafia, linguagem e muita produção de texto.

A professora ainda destaca que este método é, atualmente, questionado, mas que para ela não foi **problema ou entrave para o aprendizado**, haja vista que suas professoras eram capazes de quebrar **a dureza com o amor pelo que faziam**.

Percebemos que a professora Talita tem conhecimento das críticas que se fazem a métodos tradicionais de alfabetização (dos quais a cartilha citada é ícone), mas atribui a algo que extrapola o método – expresso por ela como “amor à profissão” – o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Embora o processo de alfabetização não seja nosso objeto de investigação e tampouco a eventual atuação da professora Talita como alfabetizadora, observamos que, nos cadernos dos seus alunos, a maior parte das atividades registradas é de gramática 3, ou seja, atividades metalinguísticas. Podemos aventar a hipótese de que ela também conhece as críticas ao ensino tradicional de gramática escolar, mas, pelo vínculo que procura construir com seus alunos (conhece suas histórias de vida), ela deve buscar outros caminhos ou estratégias para favorecer sua aprendizagem.

Talita faz referências às próprias dificuldades, amenizadas por meio do apoio familiar. Seu relato é interessante, pois afirma que **depois de grande** teve professores que foram **menos bonzinhos** e que destes faz questão de não esquecer a fim de evitar a reprodução de suas atitudes.

6.3.3 Algumas reflexões a partir das interações com a professora Talita

Em conversações informais com a professora, o que mais nos chamou a atenção foi sua fala ao devolver os relatos escritos: “*olha, só coloquei aí coisas boas, senão seria pra chorar*”, referindo-se às experiências ruins com alguns professores.

Quando a professora afirma só ter registrado “coisas boas”, significa que experiências ruins foram omitidas, embora não se tenha esquecido delas. Por meio do que foi contado, aliado ao que observamos nos relatos, somente com o passar do tempo, já atuando como professora, Talita descobriu-se realizada com a profissão. Retomemos o trecho da interação:

Pesquisadora: Ainda assim decidiu fazer Letras?

Prof^a Talita: Pois é, vai entender, é que na verdade quando terminei o ensino fundamental, não tinham muitas opções, eu não queria ser professora, mas na época uma das opções era o Magistério e fui fazer. Quando comecei, a professora do Magistério precisava de uma auxiliar e eu me candidatei, foi assim que comecei a dar aula e nunca mais parei. Acabei descobrindo que eu gostava de ser professora. Depois fiz Pedagogia e mais tarde fiz Letras.

Observamos a realização da professora na profissão por meio do relato escrito:

Não saberia lidar com máquinas, são impessoais e, apesar dos entraves que enfrentamos burocraticamente e em sala de aula, gosto do que eu faço. Quando paro para avaliar esse tempo profissional ainda tenho um saldo positivo grande.

Os relatos e as interações nos mostram que se tornar professora não foi um caminho muito fácil para Talita, mas, apesar das experiências ruins com alguns de seus professores e das dificuldades de “estudo” que precisou superar, a professora demonstra ser resiliente, superando adversidades. A resiliência nos parece ser uma das características importantes ao professor de escola pública, visto que as demandas e adversidades com as quais ele precisa conviver são inúmeras.

6.4 Análise dos questionários das duas professoras – um quadro comparativo

Um elemento muito importante a ser analisado é o questionário respondido pela professora, a fim de esclarecer dúvidas a respeito de sua formação e de como vê o cotidiano escolar, contudo consideramos que este dado seria mais significativo se analisado conjuntamente ao questionário da professora Penélope, desta forma optamos por reunir num único capítulo, adiante, uma análise comparativa do questionário das duas professoras.

CAPÍTULO 7 – Os alunos como sujeitos de pesquisa

Neste capítulo, estão concentradas as informações referentes aos sujeitos alunos, o contexto em que estão inseridos e o ambiente social a que pertencem. Aqui também relatamos como se deu a coleta de dados (ADeFs- PE + CL + Oficina de AL e AE), bem como análise dos dados coletados.

Cumprir dizer, que inicialmente a pesquisa se concentraria em dois grupos, na turma A e na turma E, este fato se daria, em função destas turmas serem reconhecidas no ambiente escolar respectivamente como a **MELHOR** e a **PIOR** em desempenho linguístico. No decorrer da pesquisa, porém, decidimos ampliar o escopo da pesquisa de modo a abranger as 5 turmas do 9º ano: (A, B, C, D e E).

Passemos, assim, ao contexto em que os alunos estão inseridos.

7.1 Contexto

Os alunos sujeitos desta pesquisa são meninos e meninas com idades entre 13 e 17 anos, residentes na Zona Leste, região mais populosa da cidade de São Paulo. Encontram poucos atrativos fora da escola, pois o entorno não oferece muitas oportunidades de lazer e bens culturais.

A comunidade está inserida num contexto de violência urbana. Segundo mapa de vulnerabilidade social juvenil da cidade de São Paulo, de 2000¹¹, disponível no site da prefeitura, é a região que jovens entre 15 e 19 anos representam cerca de 10% da população da região, cerca de 30% deles, entre 15 e 17 anos, não frequentam a escola e cerca de 40% a 50%, entre 18 e 19 anos, não concluíram o ensino fundamental.

Outro mapa a ser considerado, disponível no mesmo site, traz dados de 2002, referentes à exclusão/inclusão social. Nele foram analisados dados qualitativos a partir das dimensões: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade. Segundo estes dados, a região a que os sujeitos pertencem apresenta índices que indicam alta vulnerabilidade social.

7.1.1. O ambiente escolar

A escola é antiga no bairro, tem sala de leitura (SL), laboratório de informática, quadra de esportes. O ambiente da escola também é utilizado pela comunidade aos fins de semana

¹¹ Dado extraído do site www.prefeitura.sp.gov e inserido nos anexos.

para eventos (quando necessário).A quadra é um dos espaços também utilizados pela comunidade aos fins de semana.

A sala de leitura e o laboratório de informática são pouco utilizados fora do horário de aulas. Os alunos frequentam estes espaços uma vez por semana, visto que cada turma tem uma aula nestes espaços.

A sala de leitura tem um acervo de cerca de 20 mil livros, entre livros de pesquisa, pedagógicos e literários, à disposição da comunidade. Poucos alunos fazem empréstimos de livros, das cinco turmas a que mais se interessa pela leitura é a turma A, tendo maior quantidade de alunos que fazem empréstimos. Este espaço prioriza a leitura literária, mas este não é o único tipo de leitura neste espaço.

Os livros mais procurados são os mais recentes, normalmente os que são bem divulgados na mídia, em especial aqueles adaptados ao cinema.

Apresentam, normalmente, maior interesse pela sala de informática. Um número grande de alunos tem acesso a redes sociais e grande parte deles tem celulares e *smartphones*.

Embora a escola esteja localizada num bairro de alta vulnerabilidade social, considerada violenta, não há eventos graves de violência envolvendo a escola. Aparentemente, a escola é um dos ambientes respeitados pela comunidade.

7.1.2 Dados sobre as famílias

Muitos dos sujeitos são filhos de mães que engravidaram bem jovens e ficam aos cuidados das avós ou outros familiares. As famílias têm variadas constituições, normalmente são numerosas e todos auxiliam nos afazeres domésticos e cuidam dos irmãos mais jovens.

A incidência de pais com curso superior é pequena e, muitas vezes, a formação universitária ocorreu ou está ocorrendo já na vida adulta. Há maior número de mães que estudam à noite, depois de passarem o dia trabalhando.

Também é recorrente o relato de que os familiares trabalham no centro da cidade. Há, entre os sujeitos, alunos que têm grande número de faltas.

Grande parte dos alunos não têm um grau adequado de letramento emergente, sendo este mais intenso quando entram na escola. De modo geral, não apresentam fortes hábitos de leitura, nem literária, nem informativa, com algumas exceções.

As famílias vivem os efeitos da desigualdade social, a maioria das crianças não frequentaram a educação infantil de qualidade.

As informações aqui apresentadas são decorrentes de nossas observações e vivências com os alunos.

7.2 Avaliação Diagnóstica e Formativa [ADeF]: Produção Escrita [PE] e Compreensão Leitora [CL]

Segue a descrição do processo de coleta de dados dos sujeitos alunos.

7.2.1 Coleta das PE para ADeF

As ADeF foram aplicadas no mês de junho, durante as aulas de leitura. Foi solicitado aos alunos que respondessem a uma carta escrita pela pesquisadora, em que esta se apresentava e relatava algumas de suas vivências. Os alunos deveriam responder contando um pouco de suas vidas, as coisas de que mais gostavam, as vivências marcantes de sua infância. Foram alertados de que a carta da pesquisadora era uma espécie de “modelo”.

Ao 9º ano da professora Penélope foi dito que os alunos fariam parte de uma pesquisa acadêmica, o que causou uma grande preocupação na escrita. Muitos alunos perguntavam como se grafava determinada palavra, sendo orientados a escrever como faziam normalmente, visto que a intenção da pesquisa não seria julgar ou avaliar suas produções, mas buscar alternativas para contribuir com a melhoria da escrita de alunos de modo geral.

Mediante o acontecido no 9º ano A, percebendo certo desconforto dos alunos com a situação de pesquisa, nas avaliações diagnósticas das demais turmas optamos por não dizer que a atividade integrava uma etapa de uma pesquisa acadêmica. Aplicamos a atividade como normalmente são feitas as atividades escolares.

Durante a aplicação da ADeF alguns momentos nos chamaram atenção. No início da atividade no 9º ano E os alunos pediram para se orientar pela carta da professora, sendo aconselhados a reler o texto, sem fazer cópias. Alguns alunos, logo no início da atividade, conversaram muito, mas com o passar do tempo foram se acalmando.

No início da atividade, um desses alunos, que estava conversando muito, disse:

Jean: *Professora, ninguém quer saber da minha vida não.*

Neste momento, respondi

Pesquisadora: *Eu quero, eu me interesso por você.*

Ao ouvir esta resposta, o aluno se aquietou um pouco e, mesmo com algumas paradas para conversar com os colegas, entregou a atividade. Alguns alunos, inclusive este, questionaram sobre a quantidade de linhas necessárias para a atividade.

O quadro abaixo apresenta algumas interações com os alunos durante o processo de escrita.

Jean: *Dez linhas tá bom?*

Pesquisadora: *Se você conseguir expressar o que pretende em dez linhas, tudo bem!*

Marcos: *Professora, estou sem pensamento.*

Pesquisadora: *Todo mundo tem pensamento, tente ficar mais quietinho, tranquilo, que ele vem.*

O aluno Jean entregou seu texto, voltou para o seu lugar; depois de conversar com um colega, pediu o texto de volta dizendo que queria acrescentar umas coisas.

A coleta de dados nas outras turmas se deu normalmente. Alguns alunos ausentes no dia da atividade foram orientados a fazê-la nas aulas subsequentes. Totalizamos assim 117 produções escritas para análise.

Descrita como se deu a coleta de dados da ADeF de PE, passemos a coleta de dados da ADeF de CL.

7.2.2 Coleta de dados de CL – ADeF

Os dados de ADeF de Compreensão Leitora (CL) foram coletados nas primeiras semanas de dezembro de 2014, entre os dias 01 e 08.

É preciso esclarecer que esta atividade foi feita já no final do ano, visto que no planejamento desta pesquisa este tipo de ADeF não constava, no processo, julgamos que este tipo de avaliação poderia nos revelar elementos importantes. A atividade foi feita já nas últimas semanas de aula, portanto não foi possível conseguir este material de todos os sujeitos (alunos), desta forma, totalizando 75 atividade de CL.

Vale ressaltar que não houve tempo hábil para realizar a atividade com os alunos da turma D, e que um grande número de alunos da turma E estavam ausentes no dia da atividade.

A avaliação consistia de um texto da esfera informativa, uma notícia acerca de agressões aos terreiros de umbanda no Rio de Janeiro. Foram elaboradas 10 questões de três níveis diferentes da compreensão: localização, interpretação e reflexão.

O tema do texto foi selecionado a partir de discussões originadas na sala de leitura, por ocasião das comemorações do dia da consciência negra. Nestas aulas a temática das religiões de matriz africana ficou muito evidente, causou debate e reflexão.

É importante salientar que essa temática sempre é trazida para a sala de leitura, atendendo à Lei 10.639, que trata da inserção de história da África nas escolas. A comunidade escolar é composta por muitos afrodescendentes e, por vezes, levar tais temas à discussão auxilia no rompimento de preconceitos, fazendo com que os alunos se reconheçam e valorizem sua identidade.

A notícia escolhida foi “Levantamentos mostram perseguições contra religiões de matriz africana no Brasil. Metade dos terreiros do Rio foi alvo de ataque, e denúncias são maioria no Disque 100¹²”, matéria escrita por Dandara Tinoco em 10 de agosto de 2014, no site do jornal O Globo.

Das questões referentes ao texto três contemplavam a localização de informações explícitas, três, a interpretação e quatro, a reflexão, sendo que nestas últimas os alunos precisavam refletir e argumentar sobre a temática, expondo, inclusive, suas opiniões. Todas eram questões abertas, em que os alunos precisavam redigir as respostas.

A coleta de dados do 9º ano A se deu no dia 26 de novembro. A coleta deste dado foi feita na sala de aula. No dia da coleta de dados, os alunos fizeram as atividades na sala de aula, não foi feita a leitura compartilhada do texto com eles. A aplicação se deu normalmente, com os alunos respondendo às questões individualmente. Os alunos não solicitaram ajuda, nem manifestaram dúvidas quanto às questões. Uma aluna, apenas, em uma das questões, dirigiu-se a nós para nos perguntar se poderia colocar sua opinião mesmo. Obteve como resposta que sim, que poderia colocar sua opinião.

A aluna fez sua pergunta, emergindo o seguinte diálogo:

Letícia: *Professora, você tem certeza que eu posso colocar minha opinião?*

Pesquisadora: *Claro, por que não poderia?*

Letícia: *Não sei, professora, a minha opinião é diferente da sua. Eu não concordo com essas coisas, se eu colocar o que eu penso, você não dará errado?*

Pesquisadora: *Fique tranquila, eu não irei julgar a sua opinião, o que está em questão é a sua compreensão do texto, a organização das ideias, a argumentação, não se o que você pensa está certo ou errado, até porque opinião é opinião, não*

¹² Acesso em <http://oglobo.com/sociedade/levantamentos-mostram-perseguição-contrareligiões-de-matriz-africana-no-brasil-13550800>.

tem certo ou errado.

Letícia: Tem certeza disso, professora?

Pesquisadora: Claro, não se preocupe com isso, preocupe-se em escrever o que você pensa da melhor forma possível.

Esta foi a única ocorrência relevante durante a coleta de dados com o 9º ano A. É importante ressaltar que apenas uma aluna da turma não fez a atividade, de modo que coletamos 24 atividades.

A coleta de dados dos 9º B e C se deram de forma parecida com a 9º A, em sala de aula, sem leitura compartilhada, com os alunos respondendo às questões individualmente, contudo a coleta deste grupo se deu já na primeira semana de dezembro.

A coleta de dados do 9º ano E deu-se também na primeira semana de dezembro, de modo um pouco diferente. Primeiramente, ao entrarmos na sala para aplicar a atividade, já fomos recebidos pelos alunos com perguntas do tipo:

Sandro: Professora, a gente não vai pra sala de leitura?

Pesquisadora: Não, hoje vamos fazer uma atividade na sala.

Sandro: Ah, professora, a senhora vai dar lição?

Pesquisadora: Hoje temos uma atividade que precisa ser feita na sala.

Sandro: Ah, não, professora!

Após as interações iniciais, explicamos para os alunos que seriam atividades de interpretação de texto, que isto também faz parte das aulas de leitura.

Ao entregarmos a folha do texto que deveria ser lido, os alunos protestaram:

Júnior: Nossa, professora, tem que ler tudo isso?

Pesquisadora: Gente, o texto não é tão longo, nem é difícil de ler.

Júnior: Professora, tem uma folha e meia, a gente vai ter que ler e depois tem dez questões para responder, é muita coisa.

José: Vale nota?

Pesquisadora: Pessoal, não é muita coisa não, é fácil, vocês verão. Ah, e não vale nota, gente é apenas uma atividade para que eu possa observar como está o nível de compreensão de vocês.

Rick: Eu não vou fazer não!

Jean: Lê uma vez com a gente, professora, fica mais fácil quando a senhora lê.

Foi feita uma leitura compartilhada do texto com os alunos. Nesta sala alguns alunos solicitaram ajuda para compreender o enunciado as questões.

O aluno Rick que disse que não faria a atividade, fez, em contrapartida um outro aluno, Antônio, passou toda a aula olhando para a folha, virando para o lado, tentando

conversar com os colegas, mas não fez a atividade, apenas colocou seu nome. É preciso ressaltar que este aluno é um leitor fluente.

É importante salientar que vários alunos dessa turma tinham faltado, visto que estávamos próximos do fim do ano letivo. Os alunos presentes relataram que a maioria dos colegas ausentes já se consideravam retidos, o que de fato ocorreu com alguns deles, em virtude de frequência insuficiente para aprovação (além do baixo nível de aprendizagem).

7.3 ADeF – Análise da Produção Escrita e Compreensão Leitora

Neste item analisamos os dados de produção escrita e de compreensão leitora referentes aos alunos. Apenas algumas considerações, de modo geral a respeito das produções serão elencadas, visto que parte pertinente desta análise se observará nas tabelas individuais de cada turma.

7.3.1 ADeF – Análise das Produções Escritas (PE)

Para a análise das PE separamos os textos dos alunos, de cada turma, em quatro “pilhas” de acordo com a classificação: N S (1,2 e 3), R S (4 e 5), S A (6, 7 e 8), P S (9 e 10), para tal classificação o principal elemento a ser considerado foi coesão e coerência do texto propriamente dito e o atendimento à proposta. Os levantamentos foram realizados a partir da grade diagnóstica apresentada no ANEXO 01.

Um dos principais problemas encontrados nas PE foi a paragrafação, vários textos são apresentados em “blocos” únicos, sem recuo de parágrafos, sem marcação deste com letras maiúsculas e ponto final. Neste quesito, alguns alunos demonstraram dificuldade para determinar quando iniciar um parágrafo novo.

Outro elemento importante foi a coerência global do texto. Nenhum texto foi totalmente incoerente, fugindo do assunto proposto. Quanto a coerência interna dos textos, algumas ocorrências foram registradas, como incoerências locais, semânticas e truncamento de ideias.

Abaixo alguns exemplos de trechos extraídos dos textos dos alunos, nos quais observamos problemas de incoerências locais, lacunas, truncamentos.

Douglas [A-6] - olá, professora eu gostaria de apresentar toda a minha da minha vida.

Samanta [A-9] - minha mãe trabalha de domestica e meu pai de caminhoneiro bom meu pai foi embora logo depois quando vim mora pra vila Itaim ate hoje nunca mais apareceu

Marta [A-11] nasci em São Paulo, nasci no dia XX/XX/XX, moro em São Paulo, em Jardim XXXX, não trabalho (...) [trecho que fala do trabalho da mãe e do que gosta de fazer] (...) i Eu nasci no hospital Jaraguá na cidade de São Paulo...

Gabriela[A-24]- Minha família sempre constituiu em várias pessoas

Algumas incoerências importantes foram encontradas, nestes exemplos as ideias parecem ter sido colocadas no texto conforme vinham a cabeça do aluno.

"...eu gosto do meu amino ¹³e eu gosto de carro e motos e eu nacine¹⁴ XX/XX/XX"

"...eu gosto de Funk e Regge e Rep e também e vou pro funk a minha vidaeleguaminha a vó não e chava eu em pina pipa..."

Alguns textos apresentam inclusive incoerências relacionadas ao conhecimento de mundo, como o que aparece em:

....Nasci na cidade de Itaquera...

Quanto à coesão, os elementos coesivos utilizados são poucos e limitados, há muitas repetições de termos. Há uso de períodos compostos, contudo, poucos alunos utilizam períodos compostos por subordinação (os que o fazem, fazem poucas vezes). A maioria dos alunos escreve períodos compostos por coordenação, muitas vezes com excessiva repetição de um mesmo conectivo.

Os textos dos alunos apresentam, ainda, interferências da oralidade e de expressões utilizadas nos meios digitais.

¹³ Leia –se amigo

¹⁴ Leia –se Nasci em

Inferência da oralidade/meio digital		repetições		conectivos
Trampo	Bom	Então	Lá	E
Aí	Nossa	Eu	Amigos	Mas
Mano	Loko	Futebol	Assim	Porque
Kkkkk	Curtão(curtam)	Gosto	Então	Quando
Minas		Joga	Mãe	Mais
		Nasci	Bahia	
		Legal	Amo	
		Aqui		

Quadro 14. Palavras que demonstram interferências da oralidade encontradas nas PE /maior número de repetições

Com relação a desvios em relação à variedade padrão, também denominada norma culta, os principais problemas encontrados estão relacionados à concordância e regência (verbal e nominal).

Alguns exemplos:

... Minha mãe e meu pai sempre comprou tudo ...
 ... as condições permite ...
 ... musicas que eu gosto é ...
 ... todo mundo me chamam ...
 ... estudei em uma escola chamado ...
 ... Moro em São Paulo, em Jardim XXX ...
 ... meu avô e minha avó que me criou ...
 " minhas brincadeiras é"
 " e deu enchente e derrubaram e antes de derrubaram...."
 "minha mãe falo que não era mim ter nascido"
 "jogar bola com meu amigos"
 "Deis de emtão minha mãe e eu vem passano muitas dificuldades"

Quanto à ortografia, embora tenhamos encontrado alguns problemas, não é nosso foco neste trabalho, visto que a ortografia envolve teorias e estratégias outras que não foram alvo deste estudo.

Os problemas encontrados em cada uma das turmas na ADeF, em situação cotidiana de sala de aula, deveriam ser utilizadas para planejar intervenções a fim de contribuir com o desenvolvimento linguístico de cada uma das turmas.

No próximo item apresentamos as tabelas de análise das 5 turmas.

7.3.2 Um amplo olhar sobre as 5 turmas

As tabelas a seguir contemplam o desempenho dos alunos nas duas ADeFs, o sexo, a idade, os alunos que cederam os cadernos para análises e os participaram da “Oficina de AL e AE”, estas tabelas apresentam uma visão global dos dados das 5 turmas.

A partir delas foi possível elaborar mais outras duas tabelas mais sintéticas que nos levaram a conclusões importantes, uma com os dados da ADeF de PE e outra com os dados da ADeF de CL.

Seguem as tabelas de cada turma.

PRODUÇÃO ESCRITA: carta [ADeF → NS-RS-SA-PS...e... escala de 01 a 10]	LEITURA de texto informativo [ADeF → respostas a 10 questões]	TURMA A SUJEITOS número [código]	25 SUJEITOS [nomes]	se xo	ida de	Profª Penélope	CADERNO de LP: [grau de completude: do – ao +]	OFICINAS: AL + AE [participação em cinco momentos]
R S (4)	...	A-01	Fernanda	F	14	Pen	...	1
R S (4)	S A (6)	A-02	Gabriel	M	15	Pen	...	5
R S (4)	N S (3)	A-03	Cássia	F	14	Pen	...	2
R S (4)	NS (3)	A-04	Cláudio	M	14	Pen	...	...
R S (5)	NS (3)	A-05	Wesley	M	16	Pen	...	2
R S (5)	S A (7)	A-06	Douglas	M	15	Pen	...	5
S A (6)	R S (5)	A-07	Gerson	M	14	Pen	...	5
S A (6)	S A (7)	A-08	Julia	F	15	Pen	...	4
S A (6)	S A (7)	A-09	Samanta	F	14	Pen	...	5
S A (7)	S A (8)	A-10	Célio	M	14	Pen	...	5
S A (7)	R S (4)	A-11	Marta	F	13	Pen	...	5
S A (7)	S A (8)	A-12	Everton	M	13	Pen	...	1
S A (8)	P S (10)	A-13	Ingrid	F	13	Pen	...	5
S A (8)	S A (8)	A-14	Sabrina	F	13	Pen	...	5
S A (8)	P S (9)	A-15	Jessé	M	14	Pen	...	5
S A (8)	P S (9)	A-16	Mauricio	M	13	Pen	...	2
S A (8)	P S (9)	A-17	Bento	M	14	Pen	...	5
S A (8)	P S (9)	A-18	Vitório	M	13	Pen	...	2
P S (9)	R S (5)	A-19	Marcelo	M	15	Pen	...	2
P S (9)	S A (8)	A-20	Letícia	F	14	Pen	...	5
P S (9)	P S (9)	A-21	<u>Paulo</u>*	M	14	Pen	9 [Cad A-21]	5
P S (9)	P S (9)	A-22	<u>Rose</u>*	F	13	Pen	8 [Cad A-22]	5
P S (9)	P S (10)	A-23	Márcia	F	14	Pen	...	5
P S (9)	P S (10)	A-24	Gabriela	F	13	Pen	...	5
P S (9)	P S (10)	A- 25	<u>Daniela</u>*	F	14	Pen	10 [Cad A-25]	5

(*) Alunos que foram Indicados pela professora,

(**) Alunos indicados pela professora, mas que não disponibilizaram o CADERNO para pesquisa.

Tabela 01. Sujeitos da TURMA A (25 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.

PRODUÇÃO ESCRITA: carta [ADeF → NS-RS-SA-PS...e... escala de 01 a 10]	LEITURA de texto informativo [ADeF → respostas a 10 questões]	TURMA B SUJEITOS número [código]	24 SUJEITOS [nomes]	se xo	ida de	Profª Talita	CADERNO de LP: [grau de completude: do – ao +]	OFICINAS: AL + AE [participação em cinco momentos]
NS (1)	...	B-26	Luís	M	16	Tal	...	...
NS (3)	NS (3)	B-27	Miguel	M	15	Tal	...	...
RS (4)	NS (1)	B-28	Amanda	F	16	Tal	...	...
RS (4)	NS (1)	B-29	Adriano	M	14	Tal	...	...
RS (4)	...	B-30	Valentim	M	13	Tal	...	...
RS (4)	...	B-31	Alice	F	14	Tal	...	...
RS (5)	NS (2)	B-32	Emanuel	M	14	Tal	...	...
RS (5)	NS (2)	B-33	Lara	F	13	Tal	...	...
RS (5)	NS (3)	B-34	Maicon	M	14	Tal	...	...
RS (5)	RS (5)	B-35	Isaque	M	14	Tal	...	...
RS (5)	...	B-36	Judas	M	13	Tal	...	...
RS (5)	...	B-37	Joaquim	M	14	Tal	...	...
RS (5)	RS (5)	B-38	<u>Joana **</u>	F	13	Tal	...	...
RS (5)	SA (8)	B-39	Francisco	M	13	Tal	...	...
RS (5)	SA (8)	B-40	<u>Cleber **</u>	M	14	Tal	...	...
SA (6)	PS (9)	B-41	Glauco	M	13	Tal	...	...
SA (6)	SA (8)	B-42	Alexandra	F	13	Tal	...	...
SA (7)	SA (7)	B-43	Sofia	F	14	Tal	...	...
SA (7)	SA (6)	B-44	Gisele	F	14	Tal	...	...
SA (7)	...	B-45	Rebeca	F	13	Tal	...	...
SA (8)	SA (8)	B-46	Estela	F	14	Tal	...	...
SA (8)	SA (8)	B-47	<u>Sílvia **</u>	F	13	Tal	...	...
SA (8)	SA (8)	B-48	Giordânia	F	14	Tal	...	...
PS (9)	PS (9)	B-49	Mário	M	14	Tal	...	...

(*) Alunos que foram Indicados pela professora.

(**) Alunos indicados pela professora, mas que não disponibilizaram o CADERNO para pesquisa.

Tabela 02. Sujeitos da TURMA B (24 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.

PRODUÇÃO ESCRITA: carta [ADeF → NS-RS-SA-PS...e... escala de 01 a 10]	LEITURA de texto informativo [ADeF → respostas a 10 questões]	TURMA C SUJEITOS número [código]	24 SUJEITOS [nomes]	se xo	ida de	Profª Talita	CADERNO de LP: [grau de completude: do – ao +]	OFICINAS: AL + AE [participação em cinco momentos]
NS (3)	NS (2)	C- 50	Júlio	M	15	Tal	...	...
NS (3)	NS (1)	C- 51	Élcio	M	14	Tal	...	...
NS (3)	NS (3)	C- 52	Jorge	M	14	Tal	...	...
RS (4)	SA (7)	C- 53	Umberto	M	13	Tal	...	...
RS (4)	RS (5)	C- 54	Milton	M	13	Tal	...	...
RS (4)	RS (5)	C- 55	Gílson	M	14	Tal	...	...
RS (4)	RS (5)	C- 56	Elvis	M	13	Tal	...	...
RS (4)	SA (6)	C- 57	Jarbas	M	13	Tal	...	...
RS (5)	...	C- 58		F	13	Tal	...	...
RS (5)	...	C- 59	Lia	F	14	Tal	...	...
RS (5)	...	C- 60	Keity	F	13	Tal	...	...
RS (5)	RS (4)	C- 61	Mirna	F	14	Tal	...	...
RS (5)	SA (7)	C- 62	Genivaldo	M	13	Tal	...	...
RS (5)	NS (3)	C- 63	Iris	F	14	Tal	...	...
SA (6)	PS (9)	C- 64	Theo	M	14	Tal	...	...
SA (6)	RS (5)	C- 65	Laercio *	M	15	Tal	8 [Cad C-65]	...
SA (6)	PS (9)	C- 66	Gildo	M	13	Tal	...	...
SA (6)	SA (6)	C- 67	Adauto	M	14	Tal	...	...
SA (6)	SA (6)	C- 68	Berenice	F	13	Tal	...	...
SA (7)	SA (8)	C- 69	Cecília	F	13	Tal	...	...
SA (7)	PS (9)	C- 70	Brigite	F	13	Tal	...	...
SA (8)	...	C-71	Alana	F	13	Tal	...	...
PS (9)	PS (9)	C-72	Rosália*	F	14	Tal	8 [Cad C-72]	...
PS (9)	SA (7)	C-73	Roberto*	M	14	Tal	7 [Cad C-73]	...

(*) Alunos que foram Indicados pela professora.

(**) Alunos indicados pela professora, mas que não disponibilizaram o CADERNO para pesquisa.

Tabela 03. Sujeitos da TURMA C (24 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.

PRODUÇÃO ESCRITA: carta [ADeF → NS-RS-SA-PS...e... escala de 01 a 10]	LEITURA de texto informativo [ADeF → respostas a 10 questões]	TURMA D SUJEITOS número [código]	21 SUJEITOS [nomes]	se xo	ida de	Profª Tali Ta	CADERNO de LP: [grau de completude: do – ao +]	OFICINAS: AL + AE [participação em cinco momentos]
NS (1)	...	D- 74	Edgar	M	15	Tal	...	...
NS (3)	...	D- 75	Pierre	M	15	Tal	...	...
NS (3)	...	D- 76	Thomas	M	14	Tal	...	...
RS (4)	...	D- 77	Wagner	M	13	Tal	...	...
RS (4)	...	D- 78	Levi	M	13	Tal	...	...
RS (4)	...	D- 79	Saulo	M	15	Tal	...	...
RS (4)	...	D- 80	Quésia	F	13	Tal	...	...
RS (4)	...	D- 81	Breno	M	14	Tal	...	...
RS (5)	...	D- 82	<u>Carlos</u> *	M	15	Tal	10 [Cad D-82]	...
SA (6)	...	D- 83	Joice	F	13	Tal	...	...
SA (6)	...	D- 84	<u>Samuel</u> *	M	14	Tal	9 [Cad D-84]	...
SA (6)	...	D- 85	Olga	F	14	Tal	...	...
SA (6)	...	D- 86	Ulisses	M	14	Tal	...	...
SA (6)	...	D- 87	Ricardo	M	13	Tal	...	...
SA (7)	...	D- 88	Susana	F	14	Tal	...	...
SA (7)	...	D- 89	Diana	F	14	Tal	...	...
SA (7)	...	D- 90	Eloá	F	13	Tal	...	...
SA (8)	...	D- 91	Elisa	F	15	Tal	...	...
SA (8)	...	D- 92	<u>Bernardo</u> **	M	14	Tal	...	...
PS (9)	...	D- 93	Filipe	M	13	Tal	...	...
PS (9)	...	D- 94	Juliano	M	14	Tal	...	...

(*) Alunos que foram indicados pela professora.

(**) Alunos indicados pela professora, mas que não disponibilizaram o CADERNO para pesquisa.

Tabela 04. Sujeitos da TURMA **D** (21 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.

PRODUÇÃO ESCRITA: carta [ADeF → NS-RS-SA-PS...e... escala de 01 a 10]	LEITURA de texto informativo [ADeF → respostas a 10 questões]	TURMA E SUJEITOS número [código]	23 SUJEITOS [nomes]	se xo	ida de	Profª Talita	CADERNO de LP: [grau de completude: do - ao +]	OFICINAS: AL + AE [participação em cinco momentos]
NS (1)	...	E- 95	Antônio	M	13	Tal	...	...
NS (3)	NS (0)	E- 96	João	M	15	Tal	...	...
NS (3)	...	E- 97	Lucas	M	13	Tal	...	...
NS (3)	...	E- 98	Jean	M	14	Tal	...	...
RS (4)	...	E- 99	Samira	F	13	Tal	...	...
RS (5)	...	E- 100	Rebeca	F	15	Tal	...	...
RS (5)	...	E- 101	Natan	M	13	Tal	...	...
RS (5)	...	E- 102	Jordan	M	13	Tal	...	...
RS (5)	...	E- 103	Vanessa	F	14	Tal	...	...
RS (5)	SA (6)	E- 104	José	M	14	Tal	...	...
RS (5)	RS (5)	E- 105	Júnior	M	14	Tal	...	...
SA (6)	RS (4)	E- 106	Tatiane	F	14	Tal	...	...
SA (6)	NS (3)	E- 107	Tereza	F	13	Tal	...	...
SA (6)	NS (3)	E- 108	Danilo	M	13	Tal	...	...
SA (6)	SA (6)	E- 109	Rick	M	15	Tal	...	...
SA (6)	RS (5)	E- 110	Sandro	M	14	Tal	...	...
SA (6)	SA (6)	E- 111	Leonardo	M	14	Tal	...	...
SA (6)	SA (6)	E- 112	<u>Tácila</u> **	F	14	Tal	...	...
SA (7)	...	E- 113	<u>Naiara</u> **	F	14	Tal	...	...
SA (7)	RS (5)	E- 114	Márcio	M	14	Tal	...	...
SA (8)	PS (10)	E- 115	<u>Luciano</u> **	M	14	Tal	...	...
PS (9)	SA (8)	E- 116	<u>Josué</u> *	M	14	Tal	8 [Cad E-116]	...
PS (9)	...	E- 117	Gael	M	15	Tal	...	...

(*) Alunos que foram indicados pela professora.

(**) Alunos indicados pela professora, mas que não disponibilizaram o CADERNO para pesquisa.

Tabela 05. Sujeitos da TURMA E (23 alunos): o ponto de partida da organização é a ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA, apresentada em “conceitos” (NS-RS-SA-PS) e em uma escala de 0 a 10.

A análise destas tabelas nos conduziram a organizar mais duas que contemplam os dados das 5 turmas conjuntamente e que serão apresentadas a seguir.

7.3.2.1 Análise do conjunto das PE das turmas A, B, C, D e E, conjuntamente.

A tabela abaixo nos revelou resultados das ADeF de produção escrita, referentes as 5 turmas do 9º ano.

.Ponto de partida organização de 5 turmas: CRITÉRIOS definidos em reunião do ano anterior na ESCOLA	Nº de ALUNOS que participaram desta ADeF	ADEF → PRODUÇÃO ESCRITA DE UMA CARTA: o ponto de partida foi um diálogo entre a pesquisadora e os alunos e, em sequência, a leitura de sua carta de apresentação impressa						ADeF da PE indica BLOCO N S...R S Quanto ao MEHOR TOTAL, temos:	ADeF da PE indica BLOCO S A...PS Quanto ao MAIOR TOTAL, temos:	
		ESCALA DE 0...10 / CONCEITOS								
		1-2-3	4-5	sub total do	6-7-8	9-10	sub total do			
		N S	R S		S A	P S				
BLOCO N S R S			BLOCO S A P S							
[A] ... 25 “melhor”	25	00	06	06	12	07	19	A: 1ª em total menor de N S/R S	A: 1ª em total <u>MAIOR</u> de P S/S A	A
[B] ...24	24	02	13	15	08	01	09	B: 5ª em total menor de N S/R S	B: 5ª em total <u>MAIOR</u> de P S/S A	B [-]
[C] ... 24	24	03	11	14	08	02	10	C: 4ª	C: 4ª	C
[D] ... 21	21	03	06	09	10	02	12	D: 2ª	D: 3ª	D
[E] ... 23 “pior”	23	04	07	11	10	02	12	E: 3ª em total menor de N S/R S	E: 2ª em total <u>MAIOR</u> de P S/S A	E [+]
117	117	12	43		48	14				
		55 alunos neste bloco N S / R S			62 alunos neste bloco P S / S A					
		117 alunos								

Tabela 06. Organização das 5 turmas pela ESCOLA e um “RETRATO” das 5 turmas, considerando a avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) por meio de produção escrita (PE), tendo como ponto de partida o diálogo entre a pesquisadora e os alunos e, em sequência, a leitura de sua carta de apresentação.

Analisando a **TABELA 06**, pode-se inferir que, tendo em vista a competência linguístico-discursiva, os alunos da turma **E** apresentam um **desempenho escolar** mais

próximo aos da turma **A**, enquanto a turma **B** detém um número maior de alunos que teriam requerido uma atenção maior da ESCOLA, se o foco ou o critério básico estivesse relacionado a questões de aprendizagem e ensino de língua materna.

Um dos dados mais significativo desta **TABELA 06** é o fato de a turma **E** ser constituída por alunos que apresentam um **desempenho escolar** superior ao da turma **B**, se forem levados em consideração critérios presentes nas atuais avaliações nacionais e internacionais. O item a seguir apresenta a tabela das turmas na ADeF de Compreensão leitora.

7.3.2.2 Análise das ADeF – Compreensão Leitora

A tabela 07 ,com a análise dos dados coletados na ADeF de CL, revelou-nos dados pertinentes das 5 turmas no que tange a compreensão leitora dos alunos.

Ponto de partida organização de 5 turmas: CRITÉRIOS definidos em reunião do ano anterior na ESCOLA	Nº de ALUNOS que participaram desta ADeF	ADEF → LEITURA DE TEXTO INFORMATIVO: respostas a questões, por escrito, indicativas de que houve ou não compreensão das perguntas e/ou do texto						ADeF de LEITURA indica BLOCO N S...R S Quanto ao MENOR TOTAL, temos:	ADeF de LEITURA indica BLOCO S A...PS Quanto ao MAIOR TOTAL, temos:	
		ESCALA DE 0...10 / CONCEITOS								
		1-2-3	4-5-6	sub total do	7-8	9-10	sub total do			
		N S	R S		S A	P S				
		BLOCO		BLOCO						
		N S		S A		P S				
		R S		P S		R S				
[A] ...25 “melhor”	24	03	03	06	08	10	18	A: 1ª em total menor de N S/R S	A: 1ª em total <u>MAIOR</u> de P S/S A	A
[B] ...24	18	06	02	08	08	02	10	B: 3ª em total menor de N S/R S	B: 3ª em total <u>MAIOR</u> de P S/S A	B
[C]... 24	20	04	05	09	07	04	11	C: 4ª em total menor de N S/R S	C: 2ª <u>MAIOR</u> de P S/S A	C
[D]... 21	Não foi possível aplicar.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
[E] ...23 “pior”	13 Ausentes a metade dos alunos	03	04	07	05	01	6	E: 2ª em total menor de N S/R S	E: 4ª em total <u>MAIOR</u> de P S/S A	E
117	75	16	14		28	17				

		30 alunos neste bloco N S / R S	45 alunos neste bloco P S / S A			
		75 alunos				

Tabela 07. Organização das 5 turmas pela ESCOLA e um “RETRATO PARCIAL COMPLEMENTAR” das turmas (D-ausente / E-metade ausente), considerando a avaliação diagnóstica e formativa (ADeF), por meio da leitura silenciosa de texto informativo para responder, por escrito, a questões específicas, indicativas de que houve ou não compreensão da pergunta e/ou do texto.

É importante lembrar que inicialmente nossa pesquisa levantaria os dados dos alunos apenas pelas produções escritas, no decorrer de nossas leituras e pesquisas observamos que uma ADeF mais completa deveria contemplar aspectos da leitura e compreensão de textos (informativo), pois contribui para que o professor tenha uma visão mais ampla das necessidades linguísticas dos alunos. Assim, a necessidade de tal ADeF foi percebida já no final do ano letivo. Neste período alguns alunos já não estavam mais frequentando as aulas, o que impossibilitou que fizéssemos a ADeF de compreensão e leitura de texto informativo com todos os sujeitos. Desta forma, só foi possível aplicar tal atividade às turmas A, B, C e E e apenas com parte dos alunos.

É relevante observar que diferentemente do que nos revelou a análise de PE, sendo a turma E, naquela avaliação obteve o segundo lugar no número total de maiores desempenhos, aqui, esta turma apresenta-se em 4º lugar em total de maiores desempenhos. Contudo, é relevante considerar ainda que este elemento de avaliação não contou com boa parte dos alunos. No entanto, os alunos que estavam presentes no dia da ADeF de CL eram os alunos cujas classificações nas ADeFs de PE foram as de melhor rendimento.

Adiante, apresentamos os dados referentes às Oficinas de Atividades Linguísticas e Epilinguísticas desenvolvida com os alunos.

7.4 As atividades linguísticas/epilinguísticas

Aqui discorremos sobre como se deu a aplicação das atividades epilinguísticas, justificando a escolha do grupo de alunos para o desenvolvimento das atividades que denominamos “Oficina de Atividades Linguísticas (AL) e Atividades Epilinguísticas (AE)”, bem como apresentando diálogos e observações dos alunos a respeito do tipo de atividade e a relação com o ensino e a aprendizagem.

Cumprir dizer que o intuito do desenvolvimento desta “Oficina” não é verificar nenhuma evolução/ melhoria desempenho linguístico dos alunos. Tal verificação não seria

possível com uma única sequência de atividade, além do que o tempo de que dispúnhamos para tal não nos forneceria dados relevantes para a análise. Compreendemos ainda que o desenvolvimento de atividades linguísticas e epilinguísticas com a finalidade de atingir resultados consideráveis requer ao longo dos anos de escolarização.

Desta maneira, a “Oficina” pretende demonstrar um processo de ensino e aprendizagem que parte de condições reais, com alunos reais, a partir dos reais problemas apresentados pelos alunos, detectados em ADeF.

Assim, pretendemos que o desenvolvimento destas atividades com os alunos, nos revele ao menos a receptividade dos alunos com o tipo de atividade, o que para nós pode ser um facilitador de aprendizagem.

7.5.1 Os grupos de alunos

O 9º ano A foi o grupo com o qual desenvolvemos esta atividade linguística/epilinguística. Tal escolha se justifica apenas pela disponibilidade/facilidade para a execução da “Oficina”. Pretendíamos realizar a “Oficina” com todas as turmas, fato que não se concretizou em decorrência do tempo. No cotidiano escolar alguns fatores e acontecimentos alheios ao nosso controle emergem de forma que tenhamos que nos adaptar da melhor forma, assim greve, dificuldades com horários, reuniões, entre outras nuances exigem/exigiram de nós, reorganização e replanejamento. O escasso tempo nos permitiu propor a oficina apenas a esta turma.

A ADeF de PE dos alunos nos indicaram que um importante ponto a ser trabalhado seria a pontuação e organização do texto em parágrafos e foi sobre este tópico que propusemos a “Oficina”

7.5.2 A coleta dos dados do desenvolvimento das atividades linguísticas - epilinguísticas

As atividades foram desenvolvidas em 5 momentos, entre a última semana de novembro e a primeira de dezembro de 2014.

A primeira etapa das atividades consistia em sensibilizar os alunos acerca da pontuação, levantando conhecimentos prévios. Apresentamos aos alunos um slide com várias letras (maiúsculas e minúsculas) e diferentes sinais de pontuação questionando-os sobre o que viam e para que aqueles elementos serviam.

Aleatoriamente, os alunos falavam o que os vinha à mente, à medida que um dizia alguma coisa o outro se lembrava de algo e também expunha. Esta atividade aconteceu de maneira bem informal e descontraída.

Ao questionarmos a função destes sinais alguns alunos disseram: “*pra usar quando escreve*”. Neste momento houve a interferência de um aluno que resultou na seguinte discussão:

Julia [A-8]: Professora, eu não uso não
Claudio[A-4] : Nem eu
Ingrid[A-13]: É muito chato usar isto, professora
Professora/pesquisadora: Por que vocês não usam ou acham chato?
Julia[A-8]: Sei lá professora, dá mais trabalho ficar pensando, é mais fácil ir escrevendo do jeito que vem na cabeça.
Claudio[A-4]: Preguiça professora, (risos)
Paulo[A- 21]: Ah, não é só preguiça, tem horas que a gente não sabe direito o que usar.... daí deixa sem (risos)
Professora: Então, gente, mas será que usar ou não usar isto faz diferença?
Ingrid [A-13: Deve fazer professora, mas não sei qual?
Professora/pesquisadora: Vamos então tentar perceber se tem diferença ou não? Alguém se habilita a ler um texto pra mim? (um aluno se habilita)

Na sequência o aluno lê o texto a seguir apresentado no slide. O texto com pontuação adequada, sem interferência de diálogo.

O médico chama o técnico para consertar sua televisão. Quando o técnico diz o preço, o médico protesta, dizendo que ele estava cobrando mais do que ele, médico, cobrava para consertar gente.
O técnico respondeu que sabia, mas é que o médico trabalhava sempre no mesmo modelo.
(Ziraldo. As anedotinhas do bichinho da maçã. São Paulo: Melhoramentos, 1993,p. 17. Texto adaptado)

Quadro 15. Texto 1 apresentado na 1ª etapa da Oficina de AL e AE

Ao final da leitura questionamos aos alunos se eles tinham tido dificuldades em compreender o texto, quase em coro, os alunos disseram que não, então perguntamos se alguém poderia explicar o que tinha entendido.

Um aluno, explicou o que tinha compreendido e neste momento outro aluno disse:

Cassia[A-3]: Ah.... agora entendi, era modelo da televisão, tipo, as pessoas não tem um monte de modelo, só um e televisão tem um monte.

A fala desta aluna suscitou diálogos a respeito do entendimento do texto, uns explicando aos outros e conversando sobre o que haviam entendido, tudo isto de maneira, livre, leve, num ambiente descontraído.

As discussões foram se encerrando e solicitamos que outro aluno fizesse a leitura do mesmo texto, num outro slide, só que agora, o texto não apresentava nenhuma pontuação. Feita a leitura, perguntamos se tinha sido fácil a leitura do texto. Ao que o aluno nos respondeu:

Gabriela[A-24]: Ah professora, não foi muito legal, porque eu tinha que voltar algumas vezes pra poder dar o sentido, mas não foi difícil.

Então questionamos o que isso poderia significar:

*Gabriela[A-24]: Sei lá professora, que precisa de ponto?
Professora/pesquisadora: Pode ser que sim, mas vamos continuar que vocês perceberam?
...Alguém quer ler o próximo texto? (outro aluno se candidata)*

A seguir apresentamos o próximo slide contendo uma anedota desconhecida dos alunos, sem nenhum sinal de pontuação, sem marcação de parágrafo, com todas as letras minúsculas. O quadro abaixo representa o slide apresentado.

escoteiros quatro escoteiros prestavam serviços juntos e na parte da tarde foram se apresentar ao chefe o chefe perguntou ao líder do grupo qual tinha sido sua boa ação daquele dia o líder respondeu que tinha ajudado uma velhinha atravessar a rua o chefe repetiu a pergunta aos três componentes restantes que lhe responderam que ajudaram o líder a ajudar a velhinha atravessar a rua o chefe meio confuso perguntou porque quatro escoteiros para ajudar uma velhinha a atravessar a rua o líder do grupo respondeu que o chefe precisava ver como a velhinha esperneava

Quadro 16. Texto 2 apresentado na 1ª etapa da Oficina de AL e AE

Ao término da leitura o aluno que leu o texto disse em tom descontraído:

Paulo[A-21] : Eita professora, porque a senhora não me avisou que este era ruim de ler que eu nem tinha pedido pra ler. (rsrsrs)
Professora/pesquisadora: Este foi difícil? Por que?
Rose[A-22] : Ah professora, claro, não dá pra saber onde começa, onde termina nada, então a gente tem que ficar tentando adivinhar.
Professora/pesquisadora: E agora, dá pra gente pensar no que significa um texto sem pontuação?
Gabriela[A24] : Que quando a gente pontua quem tá lendo consegue saber o que a gente escreveu.
Professora/pesquisadora: Então usar a pontuação é importante?
Daniela[A-25]: Acho que é importante porque.... tipo.... é pela pontuação que a gente entende o que a pessoa queria dizer... meio que... é o ponto que dá o sentido que a gente quer dar.

Professora/pesquisadora: O que vocês acham? [vários alunos falam ao mesmo tempo, concordando com a hipótese da colega]. Então vamos ver como fica este texto pontuado?

Após diálogos, apresentamos o slide com o texto da seguinte forma:

Escoteiros

Quatro escoteiros prestavam serviços juntos e na parte da tarde foram se apresentar ao chefe. O chefe perguntou ao líder do grupo qual tinha sido sua boa ação daquele dia. O líder respondeu que tinha ajudado uma velhinha atravessar a rua.

O chefe repetiu a pergunta aos três componentes restantes que lhe responderam que ajudaram o líder a ajudar a velhinha atravessar a rua. O chefe, meio confuso, perguntou porque quatro escoteiros para ajudar uma velhinha a atravessar a rua. O líder do grupo respondeu que o chefe precisava ver como a velhinha esperneava.

(<http://www.recantodasletras.com.br/humor/1731316>)

Quadro 17. Texto 3 apresentado na 1ª etapa da Oficina de AL e AE

A aluna Rose se dispõe a ler o texto acima. Quando termina, acontece a seguinte interação entre a professora/pesquisadora e os alunos:

Professora/pesquisadora: E agora, facilitou?

Paulo[A-21] : Ah professora, assim foi fácil, né, Rose, dá até pra achar graça, entender a piada. (risos)

Bento[A-17]: Então professora, a gente precisa colocar ponto, vírgula, essas coisas aí pra dar sentido, se não quem lê não vai entender nada.

Daniela[A25]: Ah professora, a senhora vem me falar isso no 9º ano, até hoje eu achava que a vírgula era só pra respirar, que nem a professora da 4ª série ensinou. (Os alunos riem e alguns concordam com a aluna).

Professora/ pesquisadora: É Daniela, de fato, colocar vírgula não tem nada a ver com respirar (risos) tem a ver com o sentido que eu desejo dar ao texto, com indicar ao meu leitor o que ele precisa compreender daquilo que eu escrevi, o que significa que, se eu emprego pontos e vírgulas de forma inadequada eu posso fazer com que meu leitor entenda algo muito diferente do que eu queria dizer, ou dificultar a compreensão dele.

Julia: Coitada da professora que lê o que eu escrevo.... (risos)

A aula terminou logo após esses diálogos,. Desse modo, ao final da aula, alguns alunos esperaram os demais se retirar e falaram: [os alunos que permaneceram foram: Letícia, Daniela, Paulo, Samanta]

Daniela[A-25]: Nossa professora, que legal isto, por que ninguém nunca falou isso pra gente?

Professora/pesquisadora: Não sei....

Letícia[A-20]: E a gente achando que vírgula era pra respirar....

Paulo: Você vai dar mais coisas sobre isto professora?

Professora/pesquisadora: Esta atividade tem mais algumas etapas, eu quero terminar com vocês. Talvez vocês percebam que língua portuguesa é mais legal do que vocês pensam.

Samanta[A-9]: Ai, professora, será?

Professora/pesquisadora: É sim, Samanta, todo mundo sabe português a gente só não sabe que sabe, e quando a gente descobre fica mais legal! Nas próximas atividades a gente conversa sobre isso!

Os alunos se retiraram da sala de leitura, pois era o horário do intervalo deles.

A segunda etapa, diferentemente da primeira, que aconteceu na sala de leitura, foi feita na sala de aula.

Na segunda etapa das atividades, iniciamos retomando o texto (anedota) de Ziraldo, apresentada na aula anterior. Questionamos se eles lembravam-se da anedota, e eles disseram que sim, alguns disseram: “*A do médico?*.”

Certificados de que eles sabiam de que texto se tratava, demos continuidade às atividades explicando que o texto que eles teriam que trabalhar era o mesmo, portanto conhecido, mas que havíamos retirado algumas palavras e colocado num banco de dados para que eles completassem o texto de forma adequada.

A atividade consistia, portanto, num texto previamente apresentado aos alunos que agora aparecia em atividade “lacunada”, com banco de dados. As palavras extraídas do texto, que estavam no banco dados eram verbos no infinitivo para serem conjugados de maneira adequada, dando sentido ao texto. Abaixo a atividade da forma como foi apresentada aos alunos.

Complete as lacunas com o conjunto de palavras do retângulo, fazendo as adequações necessárias para que o texto fique compreensível.

O médico _____ o técnico para _____ sua televisão. Quando o técnico _____ o preço, o médico _____, _____ que ele _____ mais do que ele, médico, _____ para _____ gente.

O técnico _____ que _____, mas _____ que o médico _____ sempre no mesmo modelo.

(Ziraldo. As anedotinhas do bichinho da maçã. São Paulo: Melhoramentos, 1993.p. 17. Texto adaptado)

trabalhar – consertar – ser – saber – dizer – protestar – chamar – responder – estar – cobrar

Quadro 18. Atividade sugerida na 2º etapa da Oficina de AL e AE

Os alunos questionaram:

Aluno: Pode mudar as palavras?

Professora/pesquisadora: pode fazer adequações para dar sentido ao texto, se a palavra como está no banco de dados não der sentido ao texto, você tem que fazer algumas mudanças, lembrem-se, não é mudar de palavra, é mudar a palavra, ok?

Esta atividade os alunos, aparentemente apresentaram algumas dificuldades em encontrar a maneira mais adequada de conjugar os verbos.

A **terceira etapa** da “Oficina” apresentava uma atividade que consistia no mesmo tipo de exercício (lacunado, com banco de dados), mas as palavras extraídas do texto eram substantivos.

Utilize o conjunto de palavras do retângulo para completar as lacunas de forma adequada.

O _____ chama o _____ para consertar sua _____. Quando o _____ diz o preço, o _____ protesta, dizendo que ele estava cobrando mais do que ele, _____, cobrava para consertar _____.

O _____ respondeu que sabia, mas é que o _____ trabalhava sempre no mesmo _____.

(Ziraldo. As anedotinhas do bichinho da maçã. São Paulo: Melhoramentos, 1993.p. 17. Texto adaptado)

gente - médico- modelo - técnico- televisão

Quadro 19. Atividade sugerida na 3ª etapa da Oficina de AL e AE

No início da atividade algumas perguntas surgiram:

Aluno: É o mesmo texto professora?

Professora/ pesquisadora: É o mesmo texto, gente!

[ao fundo ouvimos um aluno] Paulo: mas tem que fazer de memória?

Professora/pesquisadora: Por que de memória? É o mesmo texto gente, mas o que muda... olha lá, olha lá no banco de dados, são as mesmas palavras?

Alunos : Não.

Esta atividade foi feita pelos alunos rapidamente, eles não pareceram ter nenhum tipo de dificuldade para a execução do exercício. Quando todos terminaram, fizemos, com os alunos, uma conversa sobre as atividades executadas. Abaixo alguns trechos interessantes da conversa.

Professora/pesquisadora: Esta atividade que vocês acabaram de fazer, foi mais fácil ou mais difícil que a outra?

Alunos [quase em coro]: mais fácil.

Professora/pesquisadora: E por que era mais fácil?

[Vários alunos tentam explicar ao mesmo tempo, dizendo, de modo aleatório que era porque tinha as mesmas palavras, neste momento o aluno Bento tenta explicar]

Bento[A-17]: Porque as palavras que não tinham aí, tavam embaixo era só olhar.

Professora/pesquisadora: Porque as palavras já estavam no banco de dados e eram palavras exatamente iguais, eram palavras que não precisavam ser flexionadas. Lembra-se lá da atividade anterior, que era verbo, vocês tiveram dificuldade porque vocês tiveram que flexionar o verbo, ele estava no infinitivo...

Paulo[A-21]: E o texto está mais fresco na nossa cabeça, também.

Na quarta etapa da “Oficina” os alunos foram orientados a fazer a atividade III, que consistia na reescrita do mesmo texto de maneira adequada. O texto foi apresentado aos alunos sem nenhuma pontuação, sem marcação de parágrafos, todo em letra minúscula, como apresentado no quadro a seguir.

Reescreva a anedota adequadamente.

o médico chama o técnico para consertar sua televisão quando o técnico diz o preço o médico protesta dizendo que ele estava cobrando mais do que ele médico cobrava para consertar gente o técnico respondeu que sabia mas é que o médico trabalhava sempre no mesmo modelo de zivaldo as anedotinhas do bichinho da maçã são paulo melhoramentos 1993p 17 texto adaptado

Quadro 20. Atividade sugerida na 4ª etapa da Oficina de AL e AE

Inicialmente os alunos reclamaram de ter que fazer a atividade, dizendo que tinham que escrever, que não tinham prestado a atenção na pontuação do texto, e outras reclamações bem apropriadas. Depois se concentraram e fizeram a atividade.

A quinta e última etapa da “Oficina” propunha a escrita de uma anedota conhecida pelo aluno, neste momento, os alunos lamentaram, dizendo que não sabiam anedotas e questionando se precisava escrever algo muito longo.

Ao final, tivemos uma conversa com eles sobre o que eles acharam das atividades.

Professora/pesquisadora: Pessoal, o que vocês acharam destas atividades? São difíceis? Se as aulas de língua portuguesa de vocês fossem desta forma, vocês acham que aprenderiam alguma coisa, que contribuiria com vocês?

Daniela [A-25]: Professora, acho que é mais leve, não tem aquelas coisas difíceis, com um monte de nome complicado, oração sei lá do que....

Rose[A-22]: Nestas aulas que a senhora deu acho que a gente aprendeu um monte de coisa, tipo... aprendemos aqueles lances, lá, da pontuação, a senhora explicou do substantivo e do verbo e na verdade a gente nem tava percebendo que tava aprendendo tudo isso, achei legal.

Paulo[A-21]: É legal estudar assim, a gente nem percebe muito esses negócios com nome complicado. Só não gostei que você pediu pra gente escrever (risos), mas acho que o negócio do ponto foi legal de perceber que se a gente não usar fica estranho.

Esta conversa já aconteceu no final da aula, não foi possível explorar mais a opinião dos alunos sobre a metodologia usada.

Passemos à análise desses dados.

7.5.3 A análise dos dados coletados a partir das atividades desenvolvidas com os alunos

Para a análise destas atividades, teríamos que recorrer também à produção escrita (ADeF), para fazermos uma espécie de comparação entre o texto inicial e o texto final (Atividade IV – Produzir uma anedota), contudo observamos que a maioria dos alunos apresentou anedotas bem simples, muitas no esquema de pergunta e resposta, em sua maioria, estas produções finais não nos permitiram análises mais profundas a respeito de uma suposta evolução entre a produção escrita de ADeF e a produção final.

Ao analisar a atividade I de alguns alunos, observamos que os alunos provavelmente não leram o que escreveram ao final da atividade, visto que há textos sem sentido. Abaixo, o exercício da forma como foi entregue aos alunos e as respostas de alguns alunos que não conseguiram dar sentido ao texto.

" o médico protesta, sabe que ele esta cobrando mais que ele, médico, diz para ser gente."

" O técnico sabe que conserta, mas sabe que o médico estar sempre no mesmo modelo."

"O médico ser o técnico para consertar sua televisão."

" O técnico chama que cobra-se, mas diz que o médico está sempre no mesmo modelo."

"O médico trabalha o técnico para cobrar sua televisão. Quando o técnico dizer o preço, o médico sabe, dizer, que se ele ser chama mais que ele, médico, consertar para responde gente."

"O técnico responde que conserta, mas dizer que o médico trabalha sempre no mesmo modelo."

" o médico diz para cobrar gente"

Nossa suspeita de que os alunos não tenham relido o que escreveram aliada às resistências deles em escrever uma anedota corroboram com uma discussão com a qual lidamos durante todo o processo deste trabalho: “na escola não se escreve/lê/reescreve/relê”.

Ao analisar a atividade III feita pelos alunos observamos que alguns utilizaram adequadamente a pontuação, contudo, a partir de uma única atividade não é possível afirmar que foi em decorrência do tipo de atividade proposto, até porque por meio das produções das anedotas não foi possível realizar muitas observações, visto que as anedotas dos alunos foram muito curtas.

A “Oficina de AL e AE” evidenciou o que já vínhamos observando, ou seja, que a produção de textos é pouco trabalhada, pouco explorada. Assim, são muito reduzidas as propostas em que os alunos são motivados a escrever/reescrever. A escrita na escola parece ter somente a função de “ser corrigida” pelo professor, com quantidade mínima e máxima de linhas de determinado assunto.

Foi possível perceber que, embora o tempo não tenha sido suficiente para ocorrer melhoria no desempenho linguístico dos alunos, por meio dos diálogos com os alunos constatamos que as AL e AE podem ser uma alternativa mais motivadora para que os alunos pratiquem a linguagem. A fala dos alunos nos indica que, se para alunos com um bom desempenho linguístico este tipo de atividade pode ser lúdica e produtora, seguramente elas poderão contribuir também para promover o avanço dos alunos cujo desempenho linguístico seja mais restrito.

É possível dizer que as interações, no decorrer das “Oficinas”, evidenciam a importância de se partir das necessidades “reais” dos alunos, ou seja, utilizar a ADeF para focalizar aquilo que o aluno, de fato, precisa aprender.

Não podemos afirmar que desempenho linguístico destes alunos se deve ao “ensino” que lhes foi oportunizado neste ano, nem nos anos anteriores, inúmeros aspectos estão presentes, desde aspectos sociais, familiares e também escolares.

Podemos afirmar, sim, que as ADeFs permitem-nos um olhar mais apurado, compreendendo melhor o que é importante ser ensinado e aprendido,

Até o momento, fica cada vez mais evidente para nós, que o objetivo das aulas de língua portuguesa deve ser produzir linguagem em suas diferentes modalidades. Como muito bem sugere Possenti (1996) **nas aulas de língua portuguesa deve-se ler e escrever.**

No capítulo 8, buscamos entrelaçar alguns dados das professoras e dos alunos levantados até aqui.

CAPÍTULO 8 – Entrelaçamento de dados das professoras e dos alunos: o foco direcionado a alguns nós de uma complexa rede

Neste capítulo, optamos por recorrer a elementos que possibilitam apresentar uma visão global de dados da pesquisa. Inicialmente, apresentamos uma tabela com “estrutura padrão” que sintetiza os dados referentes aos alunos, indicados pelas duas professoras, que disponibilizaram os “CADERNOS”, e aqueles que não disponibilizaram. A seguir, outra tabela com “estrutura flexível” que permite a apresentação de dados recorrendo a *links*, ou seja, entrelaçamentos de dados das professoras e dos alunos. Seguem, também, “imagens” e “reflexões”, delineando/apontando o caminho para as “considerações finais”.

8.1 Tabela com “estrutura padrão” contendo dados referentes aos CADERNOS dos alunos das duas professoras

PRODUÇÃO ESCRITA: carta [ADeF → NS-RS-SA-PS...e... escala de 01 a 10]	LEITURA de texto informativo [ADeF → respostas a 10 questões]	TURMA e SUJEITOS número [código]	09 SUJEITOS [nomes]	sexo	idade	Profª Pen e Profª Tal	CADERNOS de LP: grau de completude do [–] ao [+]	OFICINAS: AL + AE Participação em cinco momentos
P S (9)	P S (9)	A-21	<u>Paulo *</u>	M	14	Pen	09 [Cad A-21]	5
P S (9)	P S (9)	A-22	<u>Rose *</u>	F	13	Pen	08 [Cad A-22]	5
P S (9)	P S (10)	A- 25	<u>Daniela*</u>	F	14	Pen	10 [Cad A-25]	5
R S (5)	...	D- 82	<u>Carlos *</u>	M	15	Tal	10 [Cad D-82]	...
S A (6)	...	D- 84	<u>Samuel *</u>	M	14	Tal	09 [Cad D-84]	
S A (6)	R S (5)	C- 65	<u>Laércio *</u>	M	15	Tal	08 [Cad C-65]	...
P S (9)	S A (7)	C-73	<u>Roberto*</u>	M	14	Tal	07 [Cad C-73]	
P S (9)	S A (8)	E- 116	<u>Josué *</u>	M	14	Tal	08 [Cad E-116]	...
P S (9)	P S (9)	C-72	<u>Rosália*</u>	F	14	Tal	08 [Cad C-72]	...

R S (5)	R S (5)	B-38	Joana **	F	13	Tal	...	...
R S (5)	S A (8)	B-40	Cleber **	M	14	Tal	...	...
S A (8)	S A (8)	B-47	Sílvia **	F	13	Tal	...	...
S A (8)	...	D- 92	Bernardo**	M	14	Tal	...	...
S A (6)	S A (6)	E- 112	Tácila **	F	14	Tal	...	...
S A (7)	...	E- 113	Naiara **	F	14	Tal	...	...
S A (8)	P S (10)	E- 115	Luciano**	M	14	Tal	...	...

Tabela 08 .Dados referentes a todos os alunos indicados pelas professoras para análise dos cadernos. Foi inserido (*) para indicar os 9 (nove) alunos cujos CADERNOS foram analisados e (**) para aqueles que não disponibilizaram os cadernos.

De um total de 25 alunos, a Prof^a Penélope indicou os “cadernos exemplares” de 3 alunos em função da “competência linguística”. Esses são os que apresentaram os melhores desempenhos linguísticos. Eles disponibilizaram os “cadernos” tão logo lhes foi solicitado. Além do bom desempenho linguístico observado nas ADeFs, estes alunos demonstravam-se interessados e participativos nas aulas, em especial nas oficinas.

De um total de 92 alunos, a Prof^a Talita indicou os “cadernos exemplares” de 13 em função do “esforço/interesse” dos alunos. Dos 13 alunos, 6 disponibilizaram o caderno de Língua Portuguesa. Desses alunos podemos observar que a relação “completude do caderno *versus* desempenho linguístico” é inversamente proporcional, já que o aluno que tem o caderno mais completo é o que tem desempenho mais baixo, enquanto aqueles que apresentam melhor desempenho linguístico em PE não têm o caderno tão completo. Esses dados reafirmam o critério de indicação da professora Talita, ou seja, “esforço/interesse”.

Não foi possível saber o motivo da relutância dos alunos, indicados pela Prof^a Talita, em disponibilizar os cadernos. Os alunos da turma B foram os mais relutantes, pois não conseguimos nenhum “caderno” deles. Inferimos, entretanto, que isso tenha ocorrido pelo receio de serem “avaliados” / “julgados”.

8.2 Tabela com “estrutura flexível”: uma entrevista “por escrito” com cada professora é o ponto de partida

Para uma entrevista “por escrito” com cada professora, foi utilizado um instrumento que consta do ANEXO 07. As duas professoras receberam o material impresso e responderam em espaços e tempos diferentes.

As questões e as respostas das professoras por escrito constituirão o ponto de partida para apresentação de dados por meio de *links* que possibilitarão um entrelaçamento de dados, provenientes dos sujeitos da pesquisa - professoras e alunos do 9º ano do EF.

Tendo em vista que os dados foram analisados nos capítulos anteriores, temos a expectativa de que esta forma sintética de visualização possibilite uma leitura em que os pontos relevantes / pertinentes sejam aproximados e ressaltados.

Com relação às professoras, recorreremos:

- aos dados contidos nos CADERNOS dos atuais alunos do 9º ano do EF;
- aos RELATOS ESCRITOS elaborados por PEN e por TAL, comentados nos capítulos 5 e 6, a saber: RELATO 01 [*Meu percurso como ouvinte, falante...*] e RELATO 02 [*As aulas de meus professores...*]

Bloco [I] DADOS PESSOAIS, INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)			
QUESTÃO	Profª Penélope (PEN)	Profª Talita (TAL)	OBSERVAÇÕES
[01] Qual é a sua idade?	41- 50 anos	41- 50 anos	
[02] Qual disciplina leciona?	Língua Portuguesa	Português	
[03] Há quanto tempo atua como professor(a)?	15 anos ou mais	15 anos ou mais	
[04] A escola em que, atualmente, você dá o maior número de aulas é:	Municipal	Municipal	
Bloco [II] – QUESTÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR			
QUESTÃO	Profª Penélope (PEN)	Profª Talita (TAL)	OBSERVAÇÕES
[01] Em que ambiente	PEN. família	TAL. Outros.	

<p>você considera que mais aconteceram suas aprendizagens? família / escola / rua/ fatos / problemas/ livros / igrejas / outros_quais?</p>	<p>escola</p>	<p>Todos esses lugares juntos com aprendizagens diferentes.</p>	
<p>[02] Será que você adota, agora, alguma atitude semelhante à figura de algum(a) professor(a) que você teve no EF ou EM? () Sim / () Não Qual(quais) professor(es)? __ Qual a sua atitude que se assemelha à(s) deste(s) professor(es)?</p>	<p>PEN. Sim. Creio que adoto atitudes de vários professores, mas com algumas diferenças causadas pela minha personalidade. __ Sou muito exigente.</p>	<p>TAL. Sim. Os bons. _ Ouvir o que o aluno tem a dizer.</p>	
<p>RELATO 01. Penélope ressalta que... “meus professores do chamado 'ginásial' foram fundamentais para escolha de minha carreira, pois minha professora da 5ª série já achava que eu seguiria essa carreira e o amor dela pelos alunos me encantou”.</p>			
<p>[03] No seu dia a dia, você sente liberdade e disponibilidade de criação de seus materiais pedagógicos para suas aulas ou segue algum material didático já confeccionado? Qual?</p>	<p>PEN. Procuo utilizar os materiais existentes, mas não deixo de criar materiais quando necessário.</p>	<p>TAL. Mesclo.</p>	
<p>[04] Você acredita que o papel do professor de Língua Portuguesa teve que mudar com o passar do tempo? Justifique.*</p>	<p>PEN. Sim, tivemos que desapegarmos de velhas fórmulas para nos adaptarmos aos novos tempos.</p>	<p>TAL. Sim, adequar a necessidade atual do mercado informal e tecnológico.</p>	
<p>As duas professoras concordam que houve “mudanças” no papel do professor.</p>			

	<p>No decorrer da leitura e análise dos cadernos disponibilizados, há muitos elementos que nos induzem a crer que, para contemplar as mudanças, o foco das atividades é diferenciado.</p> <p>As propostas da Profª TAL são direcionadas para as estratégias de ENSINO, enquanto as da Profª PEN envolvem, prioritariamente, questões de APRENDIZAGEM.</p>		
<p>[05] Quais principais dificuldades você tem encontrado no cotidiano escolar para ensinar Língua Portuguesa?</p>	<p>PEN. O desinteresse dos alunos, a falta de perspectiva deles, o fato de não perceberem a necessidade de se conhecer minimamente o que seja a língua materna.</p>	<p>TAL. Linguagem e a importância de aprender.</p>	
	<p>Ao responder esta questão há fortes evidências de que PEN não teve “tempo” de reler o que havia escrito. É possível que a prática de releitura / reescrita não tenha sido uma constante em sua formação preliminar e inicial.</p> <p>Desse modo, se em sua formação o professor não participou de “oficinas de escrita-leitura-reescrita-releitura”, como poderá atribuir relevância a esta atividade? O fato de essas “vivências” provavelmente não terem sido incluídas na formação preliminar e inicial dessas professoras estaria relacionado com a resposta idêntica das duas professoras à questão [09]?</p> <p>Ao ler a resposta de PEN à questão [23], verificamos que há elementos para comprovar a hipótese de que essa professora não participou de “oficinas de reescrita” em grupo, em nenhum dos momentos de sua formação: preliminar, inicial e contínua.</p>		
<p>[06] Que tipo de atividade você julga como mais importante para o aprendizado dos seus alunos? Justifique os motivos pelos quais você julga estes tipos de atividades mais importantes?</p>	<p>PEN. Toda atividade ligada à leitura e interpretação, pois é possível focalizar características dos diversos gêneros e levantar aspectos gramaticais.</p>	<p>TAL. Não há mais importantes. Todos são importantes e se completam.</p>	

	<p>RELATO 01. Pen</p> <p>...minhas primeiras...leituras foram contos de fadas [...] Em seguida li Viagens de Gulliver.[...] Na adolescência, meu foco mudou, passei a ler muito sobre a Grécia e o Egito[...] paralelamente às leituras, comecei a escrever um caderno de poesias. [...] o fato de ter tido ótimos professores de Português e de sempre ter gostado me levaram ao curso de Letras, escolha que me permitiu conhecer professoras de Literatura maravilhosas, que finalmente acabaram com meus traumas em relação a Machado de Assis.</p> <p>Os CADERNOS dos alunos de PEN apresentam diversas atividades de leitura e interpretação, comprovando a importância que a professora atribui a elas.</p> <p>Embora TAL considere “todos os tipos de atividades importantes”, os cadernos de seus alunos das 4 turmas (B-C-D-E) revelam o foco em atividades de classificação e nomenclatura gramaticais. Para exemplificar, no caderno [D-82] de aluno do 9º ano do EF, entre inúmeras outras demandas / comandas inerentes à “temática”, encontramos:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Sublinhe o verbo, separe o sujeito do predicado e classifique o sujeito como: simples, composto, oculto, indeterminado ou inexistente.</p> <p>Ex: A galinha <u>botou</u> um ovo.</p> <p style="text-align: center;"> Sujeito simples Predicado </p> </div>		
<p>[07] [Para esta questão, uma LISTAGEM é suficiente]. Em sua opinião, que práticas pedagógicas / Atividades de oralidade-leitura-escrita utilizadas por você são as que melhor funcionam com os alunos (aquelas que possibilitam uma melhora na aprendizagem?)</p>	<p>PEN. Os alunos parecem desenvolver melhor atividades que tem como foco gêneros textuais mais “populares” como a fábula, o conto e a crônica.</p>	<p>TAL. Produção de narrativas, exploração de ideias e debates.</p>	<p>TAL menciona “a produção de narrativas, exploração de ideias e debates”, entretanto não há registro dessas atividades nos cadernos dos alunos.</p>
<p>[08] [Para esta questão, uma LISTAGEM é suficiente]. Em sua opinião que práticas pedagógicas /</p>	<p>PEN. Os alunos demonstram muita dificuldade quando</p>	<p>TAL. Cópias, exposições de temas individuais.</p>	

Atividades de oralidade-leitura-escrita utilizadas por você (ou por seus colegas de área) não funcionaram com os alunos?	precisam trabalhar com textos argumentativos ou produzi-los.		
[09] O que você acredita que OS ALUNOS MAIS DETESTAM nas aulas de Língua Portuguesa?	PEN. Redação	TAL. Redação	
	<p>Será que o fato de os alunos detestarem “Redação” faz com que as professoras não trabalhem tanto com esta atividade? A ausência de trabalhos com “Redação” não seriam fortes indicativos de as professoras não terem participado de “oficinas de escrita/reescrita” na sua formação inicial, preliminar e contínua? Não há registro nos cadernos de exercícios de escrita / reescrita.</p> <p>Dialogando com os alunos, constatamos que as “redações” são realizadas em folhas avulsas para as professoras avaliarem.</p>		
[10] O que você acredita que OS ALUNOS MAIS GOSTAM nas aulas de Língua Portuguesa?	PEN. Ouvir histórias e participar de dramatizações...	TAL. Ouvir histórias e participar de dramatizações...	[Esta foi a opção assinalada no instrumento que cada professora respondeu.]
	<p>RELATO 01. Pen</p> <p><i>Gosto de ler diferentes textos para meus alunos, apresentar-lhes diferentes personagens reais e fictícios, acredito que isto sempre leve um ou outro a ler mais sobre o assunto, a pesquisar.</i></p>		
Da [11] até a [19] o foco está voltado para captar o que entendem as professoras sobre “saber ler”, “saber escrever” e o envolvimento desses saberes com atividades de “gramática” nas aulas de língua materna.			
→Você concorda?			
[11] Escrever bem significa expressar-se com clareza, usando os recursos adequados para a escrita, de modo que o seu interlocutor – o leitor – possa compreender.	PEN. Concordo totalmente	TAL. Concordo totalmente	
[12] Saber escrever é uma	PEN.	TAL.	

habilidade muito importante para ter sucesso no futuro neste mundo globalizado.	Concordo totalmente	Concordo totalmente	
[13] Saber ler bem é importante para compreender um contrato que deverá ser assinado.	PEN. Concordo um pouco	TAL. Concordo totalmente	
[14] É suficiente saber muita gramática para saber escrever bem.*	PEN. Discordo totalmente	TAL. Concordo um pouco	Os CADERNOS dos alunos da professora TAL evidenciam sua concordância.
	RELATO 02. TAL. Fui alfabetizada com a cartilha "Caminho Suave", com cópias e caderno de caligrafia, linguagem e muita produção de texto. Hoje eles são questionados, porém naquela época era a metodologia utilizada. Não avalio como um problema ou entrave para o aprendizado, minhas professoras quebravam a dureza com o amor pelo que faziam.		
[15] Ler muito é mais importante para saber escrever do que saber gramática.	PEN. Concordo um pouco	TAL. Concordo um pouco	
[16] Saber qual é a diferença entre um substantivo concreto e um substantivo abstrato não ajuda ninguém a escrever melhor.*	PEN. Concordo um pouco	TAL. <u>Discordo um pouco</u>	Os cadernos dos alunos de TAL comprovam a discordância.
Da [17] a [30] o foco se volta à metodologia utilizada pelas professoras cotidianamente.			
→Você concorda?			
[17] O modo como as aulas de Língua Portuguesa são dadas, atualmente, causam mais bloqueios do que aprendizagem.	PEN. Concordo um pouco	TAL. Discordo totalmente	
[18] As aulas de Língua	PEN.	TAL.	As atividades

Portuguesa não são motivadoras.	Concordo um pouco	<u>Discordo totalmente</u>	encontradas nos cadernos dos alunos de TAL, centradas em “nomenclatura gramatical”, seriam motivadoras?
[19] A maioria dos professores de Língua Portuguesa corrige redação, apontando os erros ortográficos.	PEN. Concordo um pouco	Tal. Discordo totalmente	
De [20] a [24] o foco está voltado para a “reescrita”...			
→Você concorda?			
[20] Você acredita que seus alunos pensam assim: “Detesto a matéria de Língua Portuguesa, porque não gosto de estudar gramática”.	PEN. Concordo um pouco	Tal. Concordo um pouco	
[21] Você acredita que seus alunos pensam assim: “Detesto a matéria de Língua Portuguesa, porque tenho dificuldades de escrever”.	PEN. Concordo um pouco	Tal. Concordo um pouco	
[22] Você acredita que seus alunos pensam assim: “Ler para mim é cansativo, porque leio com dificuldade”.	PEN. Concordo um pouco	Tal. Concordo um pouco	
[23] Escrever e reescrever redação em grupo é um bom exercício para desenvolver a capacidade de escrever. *	PEN. <u>Discordo um pouco</u>	Tal. Concordo um pouco	
[24] O exercício de reescrita de redação na	PEN. Discordo um pouco	TAL. <u>Concordo totalmente</u>	Embora TAL “concorde

lousa é realizado pela maioria dos professores de Língua Portuguesa.*			totalmente ”, não foi localizado este tipo de exercício nos cadernos.
Da [25] a [30] a cópia em foco ...			
→ Com que frequência você acha que...			
[25] As aulas de sua disciplina motivam os alunos a estudar para aprender cada vez mais.	PEN. <i>Às vezes</i>	TAL. <i>Às vezes</i>	
[26] Durante as aulas, os professores solicitam que os alunos façam muitas cópias da lousa e dos livros. *	PEN. <i>Às vezes</i>	TAL. <u>Nunca</u>	Há nos cadernos dos alunos de TAL muitas cópias da lousa.
[27] Os professores solicitam que os alunos resolvam exercícios do livro didático na lousa.	PEN. <i>Às vezes</i>	TAL. <i>Às vezes</i>	
[28] Os professores comentam os erros encontrados nos trabalhos / provas diante de toda classe, citando o nome do aluno que cometeram os erros.	PEN. Nunca	TAL. Nunca	
[29] Os professores solicitam aos alunos que leiam textos em voz alta, diante da classe.	PEN. <i>Às vezes</i>	TAL. <i>Às vezes</i>	
[30] Há situações em que o aluno se sente constrangido, perante a classe, ao realizar a leitura de um texto em voz alta, porque sua leitura não é fluente.	PEN. <i>Às vezes</i>	TAL. <i>Às vezes</i>	

Da [31] a [33] o erro...			
→ Você concorda?			
[31] Os alunos têm medo de cometer erros em atividades perante a classe	PEN. Concordo um pouco	TAL. Concordo totalmente	
[32] Os alunos não sentem medo de cometer erros, pois acreditam que podem aprender com eles.	PEN. Discordo um pouco	TAL. Discordo totalmente	
[33] Os comentários que os professores escrevem nos trabalhos escritos ou provas motivam o aluno a superar seus erros e aprender melhor a matéria.	PEN. Discordo um pouco	TAL. Concordo um pouco	
Da [34] a [36] foco voltado para a avaliação...			
→ Quantas vezes?			
[34] Para avaliar a aprendizagem, quando o professor faz chamada oral, seleciona, em geral, o aluno que está causando indisciplina.	PEN. Algumas vezes durante o ano	TAL. Nunca	
[35] Para avaliar a aprendizagem, quando o professor faz chamada oral, seleciona, em geral, o aluno que tem mais dificuldades ou problemas de aprendizagem.	PEN. Algumas vezes durante o ano	TAL. Nunca	
[36] Para avaliar a aprendizagem, quando o professor faz chamada oral, seleciona, em geral, o aluno que sabe melhor	PEN. Algumas vezes durante o ano	TAL. Algumas vezes no mês	

aquela matéria.			
Da [37] a [39] saber ler e escrever e as implicações referentes à construção de conhecimento em outras disciplinas.			
→ Você acredita que os alunos pensam assim?			
[37] Se eu soubesse ler melhor, conseguiria aprender com mais facilidade os conteúdos das OUTRAS MATÉRIAS.	PEN. <u>Discordo totalmente</u>	TAL. Concordo totalmente	
	__Qual o significado dessas respostas absolutamente opostas? __Teria PEN lido com atenção essa questão? Ou somente “sobrevoo”? __Devemos reescrever a afirmação [37] para torná-la mais clara?		
[38] Muitas vezes, eu sei o conteúdo das OUTRAS MATÉRIAS, mas o meu desempenho não é bom, porque não consigo me expressar adequadamente por escrito.	PEN. Concordo um pouco	TAL. Concordo um pouco	
[39] Ler, em voz alta, em OUTRAS MATÉRIAS é mais fácil do que ler nas aulas de Língua Portuguesa.	PEN. Discordo totalmente	TAL. Discordo um pouco	
→ Da [40] a [45] foco voltado para avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) e planejamento			
[40] Como você define seu planejamento no início do ano? *	PEN. Costumo trabalhar com anos sequenciais, pois assim já conheço os alunos, mas sempre parto de uma atividade de sondagem.	TAL. No perfil da turma com a qual vou trabalhar e a avaliação diagnóstica.	

	<p>As duas professoras citam “avaliação diagnóstica”/ “sondagem” para planejar. Quais seriam os “tópicos” avaliados pelas professoras?</p> <p>A professora TAL, nesta questão [40] indica que seu planejamento parte de “avaliação diagnóstica”, contudo verificamos que os cadernos de seus alunos não indicam metodologias e/ou atividades diferentes para as diferentes turmas.</p>		
[41] Seu planejamento é o mesmo para o mesmo grupo série? *	<p>PEN. O conteúdo sim, mas faço adequações de acordo com os alunos e com os resultados obtidos em cada tópico.</p>	<p>TAL. Sim, atende as necessidades básicas e é ampliado quando possível por ser flexível.</p>	
[42] Como é o seu processo de avaliação? *	<p>PEN. Avalio através da observação diária, não só através de instrumentos específicos, pois assim, posso mudar estratégias e instrumentos a medida que percebo as dificuldades que os alunos apresentam.</p>	<p>TAL. Contínuo e com preocupação de atender diferencialmente aos que têm necessidades diferenciadas.</p>	<p>A professora TAL menciona uma preocupação em atender os alunos com “necessidades diferenciadas”. Como a professora não explicita, é possível que sejam os alunos com “dificuldades de aprendizagem em língua materna”.</p>
[43] Qual é a finalidade da avaliação para você?	<p>PEN. A avaliação me permite verificar se minhas abordagens estão surtindo efeito, o que é preciso mudar.</p>	<p>TAL. Avaliar o progresso e a aprendizagem dos alunos.</p>	
[44] Quais os critérios que você julga serem mais importantes na correção das produções escritas dos alunos?	<p>PEN. Observar, principalmente as ideias, pois gramática, ortografia ensina-se, mas ideias depende das leituras que os alunos</p>	<p>TAL. Atendimento à proposta, organização de ideias, clareza, objetividade (dependendo do gênero) .</p>	

	fazem, do modo como veem o mundo, etc.		
[45] Seus alunos reescrevem as produções textuais? Se o fazem, você nota algum avanço na reescrita de seus textos?*	PEN. Sim, mas a maioria deles depende das anotações, dos comentários feitos e de uma cobrança mais efetiva, pois a maioria não gosta de escrever.	TAL. Sim, ao reescrever conseguem reler e perceber onde errou.	
	<p>Não localizamos nenhum exercício de reescrita nos cadernos dos alunos.</p> <p>As respostas a [45] confirmam a hipótese aventada de que as professoras não tiveram oportunidade de vivenciar os processos de reescrita, tendo em vista que o uso dos termos, por exemplo, “erro” e “cobrança” não participam do contexto dos procedimentos de oficinas de reescrita.</p> <p>Tais respostas, entre outras contidas neste instrumento, indicam que a concepção de avaliação diagnóstica e formativa (ADeF), como ponto de partida para o planejamento educacional, requer um aprofundamento teórico e vivências, tanto na formação inicial como na formação contínua.</p>		

*Questões cujas respostas foram analisadas e confrontadas com os cadernos dos alunos e com a ADeF de PE das 5 turmas.

Tabela 09. Tabela de estrutura "flexível" contendo informações sobre da entrevista escrita das professoras

8.3 IMAGENS de produções escritas e de páginas dos cadernos dos alunos das duas professoras

Inúmeras são as **IMAGENS** - resultantes das páginas dos **CADERNOS DE 9 ALUNOS** e das **PRODUÇÕES ESCRITAS DOS 117 ALUNOS** do 9º ano do EF de uma escola pública brasileira do município de São Paulo (SP) - a que tivemos acesso para realização desta investigação e que constituíram o **CORPUS** da pesquisa.

Neste tópico, optamos por apresentar **IMAGENS** que pudessem ilustrar as considerações apresentadas, sobretudo, neste capítulo. Caberá ao **LEITOR** estabelecer *links* entre essas **IMAGENS** (de produções escritas e de páginas de cadernos), todos os **dados** já apresentados e **seus conhecimentos prévios** inerentes a esse complexo contexto da **EDUCAÇÃO** no Brasil.

Após as **IMAGENS**, reflexões iniciais sobre o entrelaçamento desse conjunto de dados, provenientes de uma “MICRO AMOSTRAGEM” do que ocorre em parte do atual sistema educacional brasileiro constarão do próximo tópico.

Um dos objetivos dessas reflexões é tornar evidente o fato de que essas **IMAGENS** constituem “objetos concretos” / “retratos”, passíveis de análise e discussão tanto na formação inicial como na continuada, mas que a seleção das “**IMAGENS**” apresentadas será totalmente arbitrária. Pode-se, inclusive, aventar a hipótese de que **IMAGENS SEMELHANTES**, tanto de “cadernos” como de “produções escritas”, poderão ser localizadas em inúmeras escolas em diversas localidades brasileiras.

Apresentaremos, a seguir, algumas produções escritas [PE] dos alunos e alguns exemplos das atividades encontradas nos cadernos [A-Cad]. A partir desses dados, podemos vislumbrar o que ocorre no contexto específico da Sala de Aula, refletir sobre adequação de uma atividade X a este e a todos os outros da mesma turma, com o intuito de auxiliar os alunos do 9º ano do EF a avançar no uso da modalidade escrita da língua.

Quando possível, após a PE do aluno, segue uma A-Cad. Quanto aos 3 alunos – Edgard (D-74), Carlo (D-82) e Samuel (D-84) –, as PEs participam do “bloco NS e RS”. Entretanto, esses alunos são disciplinados, participam das aulas e estavam sempre em dia com as tarefas escolares, de modo que os cadernos foram indicados pela Profª Talita, uma vez que, apesar das dificuldades, eles demonstram interesse/esforço.

NS (0)	...	D- 74	Edgar	M	15	Talita	
--------	-----	-------	-------	---	----	--------	-----	-----	--

D- 74
 03/06/14 02/02/1999

MEU MEMÓRIA LUNA
 EU É RAPIQUE MEU PAI A PAI
 BUTA PA USA VA DO NAA MA MEU TIS
 EU PE CIA LAH NO CA POS COME COLE CA
 A JO DA ~~PA~~ TE DO DE CAS A BE CIA VA

RS (5)	...	D- 82	Carlos *	M	15	Talita	10	...	
--------	-----	-------	----------	---	----	--------	----	-----	--

03/06/14

Conor Professor

- Olá eu sou 18 de
 Julho de 1999 nasci ~~(em uma família pobre)~~ ~~(em São Paulo)~~
 na cidade mais ruim no estado de São Paulo.
 Eu gosto de ler literatura de esconde ~~(de)~~ escondida
 Pega-Pega e outras, quando eu e a minha família
 mudamos para cidade de São Paulo, Por causa que
 minha mãe e meu pai se separaram então fui morar
 com minha mãe e meus irmãos também, quando
 cheguei na cidade veio aparelhos eletrônicos e
 comedi a gostar de música, agora estou bastante
 conectado.

Segue exercício extraído do caderno do aluno Carlos [D- 82].

- A - coordenada aditiva
 - B - coordenada adversativa
 - C - coordenada alternativa
 - D - coordenada explicativa
 - E - coordenada conclusiva
- A) Não fomos ao aniversário porém trouxe presente. (B)
 - B) Ele tentou se qualificar melhor, por serás demitido. (C)
 - C) Conseguimos obter um ótimo resultado, pois nos esforçamos bastante. (D)
 - D) A garota não compareceu à aula porque estava doente. (D)
 - E) Viajamos muito e chegamos exaustos. (A)
 - F) Não vejo importância neste tema, portanto encerramos a reunião. (E)
 - G) Não gosto de sua atitude, todavia não lhe trata mal. (B)

SA (5)	...	D- 84	Samuel *	M	14	Talita	9	...	
--------	-----	-------	----------	---	----	--------	---	-----	--

03/06/2014

CARA PROFESSORA...

OLA MEU NOME É RYAN B. DOS SANTOS, NASCI 31/MAIO/2000 MINHA MÃE TRABALHA NUMA EMPRESA CHAMADA M-TP PEGAS. ELA É COZINHEIRA, QUANDO EU ERA PEQUENO TINHA UNS 9 ANOS EU FICAVA EM CASA SOUANDO MARIO BRÓS MEU PASSA TEMPO EM CASA SOUANDO MARIO BRÓS, EU PASSAVA O DIA SOUANDO MARIO BRÓS, EU FAZIA A LIGED DE CASA SOUANDO MARIO BRÓS QUANDO EU FIZ 12 ANOS CONTINUEI SOUANDO MARIO BRÓS E ATÉ HOJE EU SOU MARIO BRÓS. MEU ESPORTE PREFERIDO É JOGAR EU MORO NO ITAIM PAULISTA E TENHO DAVULHO DE FALA QUE MORO NO BRASIL.

O próximo exercício foi extraído do caderno do aluno Samuel (D-84)

DA JUNÇÃO DE ELEMENTOS DE IDIOMAS DIFERENTES.

EX: AUTOMÓVEL (AUTO - GREGO - MÓVEL - LATIM)
LIVRARIA (LIVRO - FRANCÊS - CARRIA - GREGO)

V - ONOMATOPEIA

CONSISTE NA CRIAÇÃO DA PALAVRA ATRAVÉS DA TEMÁTICA DE IMITAR VEZES OU SOM DE ANIMAIS OU OBJETOS.

EX: TIC TAC, TRIMM BOOM!, AVAU, MIAU.

ATIVIDADE

7- CLASSIFIQUE OS ELEMENTOS MÓRFICOS DESTACADOS ABAIXO:

EX: EM → PREFIXO

PEDR → RADICAL

ADD → SUFIXO

PART → RADICAL

Í → VOGAL TEMÁTICA

SSE → DESINÊNCIA VERBAL DE TEMPO E MODO

MOS → DESINÊNCIA VERBAL DE NÚMERO PESSOAL

A- CARRI → RADICAL ✓

ETA → SUFIXO ✓

B- EM → PREFIXO ✓

BORRACH → RADICAL ✓

ADD → SUFIXO ✓

C- DES → PREFIXO ✓

MENT → RADICAL ✓

E → VOGAL TEMÁTICA ✓

IMAGEM: A Cad de uma aula sobre CLASSIFICAÇÃO DE ELEMENTOS MÓRFICOS.

Algumas questões para reflexão:

__ Qual seria a contribuição deste “conteúdo” para a melhoria da competência leitora/escritora dos alunos?

__ Qual teria sido o ponto de partida para seleção deste “conteúdo” a ser ensinado?

-As aulas na universidade, portanto, na **formação inicial**?

-Ou na **formação contínua**? Constaria das “Orientações Curriculares” da SME-SP?

-Teria sido localizado em algum livro didático? É possível.

-Seria um “conteúdo” aprendido pela professora no EF e/ou no EM com seus antigos professores de LP? Nesse caso, a seleção deste conteúdo foi determinada pelos seus conhecimentos prévios / suas vivências, sua **formação preliminar**.

RS (5)	NS (3)	A-05	Wesley	M	16	Penélope	...	2	
--------	--------	------	--------	---	----	----------	-----	---	--

29/07/14. TERÇA-FEIRA

OLÁ, MEU NOME É WESLEY
 MUNDO ME CHAMAM NO ALOMAC, AS VEZES
 QUANDO SOBRA TEMPO NUM DIA DO NO
 FINAL DE SEMANA GOSTO DE JOGAR
 O JOGAR VIDEO-GAME, GOSTO DE IR A
 ESCOLA, TENHO 2 IRMÃOS, GOSTO DE
 ESCUTAR MÚSICA GOSPEL, VOU A
 IGREJA NOS FINAIS DE SEMANA,
 NASCI EM RIO GRANDE DO NORTE, E VIM
 MORAR EM SÃO PAULO NÃO ME LEMBRO
 MUITO COM QUANTOS ANOS VIM PRACA
 MAS ACHO QUE FOI COM 3 ANOS.
 NÃO ME LEMBRO O BAIRRO OU A VILA EM
 QUE EU NASCI. QUANDO EU CROSCER
 QUERO SER HIGONHEIRO CIVIL OU MÉDICO,
 E E 1990 ESPERO TER AJUDADO 1990
 FOI QUE EU FAZEI DE MIM, MAIS
 AINDA TEM MUITO MAIS.

Segue atividade extraída do caderno da aluna Daniela (A-25)

Os verbos de ligação: Ser, estar, parecer, ficar, permanecer, continuar

21/03/14

Formação de palavras

Observe os três palavras abaixo.

vinte - tendinite - ~~labirintite~~) labirintite

Das três palavras em comum a terminação ite

a) Que outros nomes de doenças terminados com um ite você conhece?

Dermatite, bronquite, hepatite, bursite.

b) Qual é o significado das ~~pal~~ palavras vinte, tendinite e labirintite? Logo, o que significa a partícula ite?

Inflamação

A inflamação da mucosa. tendinite = inflamação do tendão. A inflamação do labirinto (labirintite)

2) O médico especialista em tratamento de ouvido, nariz e garganta é chamado de otorrinolaringologista.

a) Que partícula dessa palavra também você encontra na palavra vinte?

um (o)

Exercícios

meditação

(casaca)

Com meu amor eu me envolvo felizmente

Mas também me des

envolvo

Infelizmente?

1) Identifique os processos de formação das palavras felizmente, desenvolvo e infelizmente.

felizmente = derivação sufixal

desenvolvo = " prefixal

infelizmente = prefixal e sufixal

2) Qual o sentido dos prefixos des e in?

des = negação

in = não (negação)

3) Em relação a palavra desenvolvendo, responda:

a) Que sentido ela tem no contexto?

Por fim os envolvo, nega-lo.

b) Levante hipóteses: Por que o poeta deu a essa palavra a supressão gráfica observada no poema?

Ele tenta reforçar a ideia da negação.

4) Explique o título do poema, relevando em texto os processos de formação das palavras desenvolvo e infelizmente.

A respeito do material encontrado nos cadernos dos alunos da Profª Penélope, pode-se dizer que há exercícios de “gramática” em várias aulas, contudo, os exercícios mais “mecânicos”, de nomenclatura e classificação, foram encontrados em menor número que nos cadernos dos alunos da Profª Talita.

As atividades encontradas em maior número nos cadernos da Profª Penélope focalizam a interpretação textual, como demonstra o exemplo que segue. Trata-se do texto “Eu, escultor de mim”, de Cristina Costa, extraído da revista “Pais & Teens” (ano 2, nº 6). O texto encontrado é uma xerocópia colada no caderno.

Eu, escultor de mim

É bem provável que vocês já tenham ouvido alguém dizer que todos os bebês se parecem entre si, que todos eles têm a mesma "carinha". E, embora isso não seja de todo verdade, somos obrigados a reconhecer que os bebês só diferem mesmo uns dos outros para seus familiares. E quando crescem, com quem é que se parecem? Com seus pais, certamente. É isso que geralmente estamos pensando quando perscrutamos curiosos o rosto dos filhos de nossos amigos, em busca de um olhar, de um sorriso conhecido e herdado. Ansiamos reconhecer neles as feições pelas quais temos afeto.

E assim, de "cara de nenê" a "cara do papai", passamos nossa infância até o limiar da adolescência. O que acontece então? Há uma grande revolução, uma grande ruptura. Nosso corpo começa a modificar-se violentamente e por todos os lados: pelos aparecem nos lugares mais impróprios, nos mais escondidos e até em plena cara. Os suores começam a deixar seu aroma forte e inconfundível, revelando nosso excesso exercícios e medo. Braços e pernas alongam-se desmesuradamente, a voz se modifica, os órgãos sexuais despontam indisfarçadamente e o corpo se insinua... Sim, se insinua no sentido original do verbo: introduzir no seio ou fazer entrar no coração. O corpo se delinea, como uma paisagem que emerge do projeto de um pintor. [...]

Podemos dizer que nosso corpo sai do anonimato em que sempre esteve e começa a adquirir um perfil, no qual certamente reconhecemos heranças, mas que também começa a revelar particularidades. É um jeito especial de andar, é uma risada mais espontânea e aberta, é um bumbum que arrebita, é um peito que se alarga como de remador. E se é verdade que às vezes as pernas são mais grossas do que desejávamos ou o nariz parece que não vai mais parar de crescer, é negável também que o nosso corpo vai ficando, finalmente, cada vez mais parecido com nós mesmos.

As surpresas se sucedem: os músculos se tornam mais fortes, as pernas começa a ficar torneadas, impossível não reparar. A presença do corpo se torna tão intensa que nos espantamos até mesmo quando, casualmente, passamos diante de um espelho ou de uma vitraça. A nova imagem surpreende: é ao mesmo tempo tão nova e tão nossa.

E por mais que queiramos disfarçar, sob roupa larga e uma postura meio desleixada, é esse corpo que chama a atenção de todos, constante assunto de rodinhas e de comentários dos tios. "Como ela cresceu!", "Nossa, já de barba", "ela já menstruou, asseguro!

E assim esse corpo vai assumindo cada vez mais importância, como fonte de prazer, de transformação e de identidade. Começamos por ele a nos tornar nós mesmos, a termos feições e trejeitos. Fazemos dele, então, nossa forma de expressão – não só porque ele nos parece tão plástico, tão flexível, como por centro de tanta atenção. Assim, exageramos na risada, na cabeça erguida, no requebro.

E logo percebemos que podemos tomar partido desse corpo ainda em formação, podemos modelá-lo, exibi-lo, realçá-lo. Podemos expressar nossas emoções e nossas ideias, criar um tipo, nos individualizar. Tatuagens, malhação, brincos, dietas, máscaras fazem parte desse trabalho de escultor a que se dedica todo adolescente.

Passamos horas tentando entendê-lo, controlá-lo, explorá-lo. Procuramos conhecer seus defeitos e suas manhas, de maneira a torná-lo nosso grande aliado. E esse corpo se torna nossa passagem secreta para o mundo adulto: ele nos diferencia nos abre espaço, nos faz vistos e notados e até desajeitados. É ele que atesta, contra qualquer disposição em contrário, à distância que já existe entre nós e a infância que ficou para trás. E nessa vida nova, na qual penetramos sem passado, sem história, sem sucesso, sem currículo, é sem dúvida nenhuma essa nossa imagem, essa nossa presença que podemos exibir ao mundo.

Só mais tarde, quando já tivermos amadurecido por dentro e por fora, quando tivermos conquistado outras formas de expressão e identidade em que pudermos exibir outras particularidades que nos distingue, esse corpo passará a ter menor importância. Não deixará nunca, entretanto, de ser o texto no qual se inscreve a nossa história e a forma na qual se insinua a nossa individualidade.

(Cristina Costa, *Pais & Teens*, ano 2, nº 6.)

11
26/02/84

Estudo do texto

1) Qual é o assunto do texto?

As mudanças que ocorrem nos adolescentes e o fato como agem em relação ao corpo

2) O livro a indicação de onde foi retirado o texto

a) A quem se refere o pronome você utilizado pela autora no início do texto para se dirigir ao interlocutor: aos adolescentes, aos pais dos adolescentes ou aos dois tipos de público?

Por quê?

Ele se refere aos dois tipos de público. Para os pais, serve para eles entenderem melhor os seus filhos. E aos adolescentes, para eles entenderem a si próprios e aos seus amigos.

b) Identifique no primeiro parágrafo, um trecho em que a autora, revelando ser adulta, dirige-se especificamente aos pais.

... É assim que geralmente estamos pensando quando procuramos curar os vícios dos filhos de nossos amigos..."

c) Identifique no texto, um trecho que mostra que a autora também se dirige ao leitor adolescente.

... Podemos dizer que nosso corpo foi do anonimato em que sempre esteve e começa a adquirir um perfil..."

tilibra

Os exemplos aqui apresentados nos indicam um movimento da Profª Penélope mais aproximado com a leitura e interpretação textual, uma tentativa de apresentar exercícios de metalinguagem menos “mecânicos” em relação aos de “simples classificação / nomenclatura”. Em função desse e de outros exercícios, é possível dizer que as atividades propostas pela professora Penélope priorizam o ler e o escrever, com foco mais centrado na aprendizagem dos alunos.

8.4 Reflexões iniciais sobre o entrelaçamento dos dados:

alguns dos inúmeros “NÓS” de uma REDE, inerentes a um complexo sistema

Em nosso país, quando a temática EDUCAÇÃO se torna o foco dos debates, envolvendo AVALIAÇÃO em contexto nacional e/ou internacional, sobretudo em espaços não educacionais e, às vezes, até mesmo em ambientes educacionais, dois tópicos emergem de imediato: “alunos com dificuldades de aprendizagens” e “formação inadequada de professores”.

Vale ressaltar, entretanto, que há pesquisas e publicações demonstrando que essa simplificação é inaceitável, uma vez que a temática detém enorme complexidade e requer um debate mais abrangente. Semeghini-Siqueira (2006, p.146), há 10 anos, discutia dois conjuntos de “ENTRAVES” que continuam atuais e persistem praticamente inalterados:

Embora não seja nosso objetivo, neste texto, discutir os problemas que podem interferir em projetos para ampliar as histórias de sucesso das crianças e adolescentes ao aprender a ler e a escrever, devemos, entretanto, salientar a existência de dois conjuntos de “ENTRAVES”:

→**as condições de atuação dos professores nas escolas:** o número excessivo de alunos na sala de aula; problemas de indisciplina e violência na sala de aula e/ou ausência de motivação dos alunos para aprender na atual concepção de “escola” no século XXI; a problemática das Bibliotecas Escolares ou Salas de Leitura (o acervo insuficiente/inadequado, a ausência de um profissional para realizar uma mediação eficiente e a falta de estrutura para livre acesso ou até inexistência de um espaço destinado à biblioteca em muitas escolas); os empecilhos para um uso sistemático do Laboratório de Informática; a falta de jogos e materiais pedagógicos diversificados na sala ambiente, além de livros didáticos; o grau reduzido de compromisso com a educação dos dirigentes de algumas escolas; as condições precárias para a educação contínua dos professores; o tempo “insuficiente” para o planejamento das aulas; os aviltantes salários dos professores; enfim, um conjunto de “critérios” que os responsáveis pelas políticas públicas têm estabelecido para a educação no Brasil;

→**a formação inicial dos professores de língua materna para as séries iniciais do EF,** no curso de Pedagogia, em que são destinadas 60 ou 120 horas aos conhecimentos linguístico-discursivos e literários. Um tempo extremamente restrito para construção de conhecimentos sobre LINGUAGEM o que inviabiliza aprender a ensinar LÍNGUA MATERNA. Além disso, a formação do professor de língua materna de 5ª série em diante não contempla tópicos relacionados à alfabetização, porque ele é formado para trabalhar a partir do “SEGUNDO MOMENTO” já mencionado (Semeghini-Siqueira, 2002).

Em função desses “entranças”, entre outros problemas intrínsecos a um país em desenvolvimento, na 8ª série do EF, aproximadamente 25% dos jovens brasileiros de 15 anos foram considerados leitores proficientes/fluentes em 2003. Neste início do século XXI, esses dados alarmantes são provenientes de testes internacionais promovidos pela UNESCO (PISA 2001 e 2003) e, no Brasil, pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (Instituto Paulo Montenegro, 2003).

Em 2015, a mesma autora amplia a discussão dos “entraves”, apresentando um conjunto ainda mais abrangente de aspectos determinantes, para podermos compreender que os problemas com os quais os educadores se defrontam nas escolas não podem ser facilmente explicados e/ou simplificados e atribuídos aos “alunos” e aos “professores”. Segundo Semeghini-Siqueira (2015, p. 16):

Essas reflexões, para produzir um breve sub-título, propiciaram a elaboração de uma síntese que retrata **a complexidade do problema na educação de crianças e jovens no Brasil**. Será preciso explicitar/esclarecer para **REDEFINIR OS PAPÉIS**: da **família** (diferentes constituições, escolaridade dos pais, religião, nutrição, saúde entre outros fatores), da **escola** (recursos “materiais” inerentes ao século XXI para a EI-EF-EM e ambiente cultural-educacional para a formação continuada de professores), da **universidade** (formação inicial de educadores/professores leitores e produtores de cultura), das **mídias / dos multiletramentos** e, sobretudo, dos **órgãos governamentais brasileiros** que realizam a gestão da economia, da saúde, da educação, da cultura, dos esportes, entre outros setores, **viabilizando o desenvolvimento integral das crianças e jovens**, desde o **núcleo familiar**, contexto/componente basilar para um letramento emergente lúdico e desafiador.

[...]

É fato, portanto, que a situação sócio-cultural-política-econômica de nosso país precisa ser reorganizada com urgência para suprir as demandas da **constituição de cidadãos**, preparados para participar de projetos inovadores em sintonia com os países desenvolvidos. É lamentável, mas há fortes evidências de que **somente o empenho dos educadores em discutir questões** referentes à ENSINO, dialogando sobre formação de professores, coordenadores e de gestores de escolas, além de questões concernentes à APRENDIZAGEM, envolvendo motivação, interesse, indisciplina, TIC no que tange aos alunos - continuará a não provocar significativas mudanças no sistema educacional brasileiro.

Essas citações trouxeram esclarecimentos sobretudo para dois “nós” da “rede” de nosso sistema educacional: o atual contexto sócio-cultural-político-econômico do Brasil, do qual decorrem as condições de atuação dos educadores/professores diretamente inter-relacionadas com as oportunidades de desenvolvimento dos educandos.

Com relação à **formação dos professores de Língua Portuguesa**, a ampliação da concepção de dois para três momentos, trará elementos para entendermos a questão crucial da Avaliação Diagnóstica e Formativa, em particular da produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental. Ao discutir o projeto *“A formação preliminar, inicial e contínua do professor de LINGUAGEM para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II no início do século XXI*

no espaço pedagógico caracterizado pela diversidade: um percurso hipertextual / hipermediático na construção do conhecimento, visando mediar a ampliação do grau de letramento de crianças e jovens”, Semeghini-Siqueira (2015, p. 8) ressalta a importância da **formação preliminar**, ou seja, as vivências em diferentes ambientes na família, na escola (EI, EF e EM), o acesso às diferentes mídias, aos bens culturais, anteriores ao ingresso na universidade (formação inicial), para a construção da concepção de “aula de Língua Portuguesa” do futuro professor, muito antes do ingresso no curso superior, ou seja, na então classicamente denominada “**formação inicial**”.

Ao compreender a **inter-relação** desses “**três momentos hipotéticos**”, em que, provavelmente, não há “quebra de continuidade”, foi possível refletirmos sobre nossa própria “formação” e sobre o grau de interferência das “atitudes e práticas pedagógicas”, provenientes das AULAS de nossos antigos professores do EF e EM em nossa atuação como professora de língua materna.

O fato de nós, atuais professores, não termos, durante nossa **formação preliminar, inicial, nem contínua**, participado de “**oficinas de escrita/reescrita**” implica que não temos vivências práticas / significativas para poder oferecê-las aos alunos.

No decorrer desta pesquisa, ficou cada vez mais evidente que *a maneira como ensinamos reproduz a maneira como aprendemos, isto é, como nossos professores do EF e EM nos ensinaram.*

Ao concluir este capítulo, estabelecemos mais um *link*. Desta vez, com observações inseridas no **capítulo 7 – Os alunos como sujeitos**. Em nosso primeiro plano de investigação, decidimos nos concentrar nas duas turmas reconhecidas pela escola como a “**melhor**” (**Turma A**) e a “**pior**” (**Turma E**). Embora tal “organização” não fosse verbalizada/externalizada em momento algum para os alunos, era facilmente perceptível que os próprios alunos reconheciam-se desta forma: “os piores” da escola.

Em função de uma mudança de planos para ampliar o escopo de nossa pesquisa, decidimos abordar as 5 turmas, solicitando a todos os alunos do 9º ano uma produção escrita para realizar ADeF. RESULTADO: nós mesmos nos surpreendemos ao constatar que a turma que apresentava menor desempenho linguístico não era a turma E, e sim, a turma B. Desta forma, foi possível deduzir que, **na organização das turmas dos alunos do 9º ano**, a Avaliação Diagnóstica e Formativa de uma produção escrita, por exemplo, não parece servir como critério.

Diante deste fato, compreendemos que a forma como os alunos se reconhecem pode ser uma “mola propulsora” no que tange ao ensino e à aprendizagem dos alunos, tanto para “melhor” quanto para “pior”.

O estigma de “piores do 9º ano” que os alunos carregam, quando selecionados desta forma, pouco contribui para aqueles que teriam algumas condições de avançar. Eles são duramente desestimulados, desmotivados: muitos desistem. Esta premissa é verdadeira no caso oposto também, pois, os alunos da turma A que apresentavam um desempenho linguístico mais restrito conseguiram avançar.

Estar em busca de uma educação de qualidade, como educador -- professor ou gestor -- requer estar continuamente preparado para enfrentar inúmeros desafios e criar oportunidades para crianças e jovens se desenvolverem, preparando-se para se defrontarem, ou melhor, se envolverem com as incertezas do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso cotidiano enquanto professora de língua materna em escola pública se revelara complicado e angustiante, visto que observávamos as efetivas dificuldades de nossos alunos em ler/compreender/escrever/reescrever textos. Sentíamos-nos impotentes diante do baixo desempenho linguístico daqueles alunos. Nossa insatisfação agravava-se ainda mais ao observar que os resultados de desempenho dos alunos em avaliações de larga escala revelavam que nosso dia a dia não se diferenciava do vivenciado por nossos colegas. Arelados a toda essa problemática, discursos recorrentes de que “o professor não tem formação” incomodavam-nos ainda mais.

Observávamos nossos colegas e percebíamos que, assim como nós, estavam sempre em busca de atualização, de conhecimento. Por que, então, nossos resultados não eram diferentes e por que éramos sempre vistos com “maus olhos” pela sociedade?

Acomodar-nos e aceitar tal situação sem tentar buscar caminhos que, ao menos, nos explicassem tantas “incoerências”, não era uma opção válida para nós. Neste contexto a nossa pesquisa foi se constituindo, em meio a mudanças de planos, necessárias no decorrer do processo.

Desta maneira, voltamo-nos a alunos do 9º ano (último do Ensino Fundamental), fazendo a ADeF (Avaliação Diagnóstica e Formativa) de suas produções escritas (PE) e propondo-lhes uma oficina de linguagem; e, aos professores, solicitando-lhes relatos de vivências, questionário e indicação dos alunos que consideravam os melhores de suas turmas para consultarmos seus cadernos.

Voltar o foco para o professor nos mostrou que aliar teoria à prática está muito mais relacionado à formação inicial e preliminar dos professores do que ao conhecimento teórico propriamente dito. Não se consolida um conhecimento sobre o qual não tivemos vivências concretas e significativas, ou, em outras palavras, o que não vivenciamos como alunos, com nossos professores como mediadores, temos dificuldade de propor aos nossos alunos, a despeito de uma formação teórica mais ou menos consistente.

No decorrer desta pesquisa, ficou cada vez mais evidente que *a maneira como ensinamos reproduz ou é fortemente influenciada pela maneira como aprendemos, isto é, nossos professores do EF e EM nos forneceram modelos que “formataram” nossa atuação como docentes.*

O conhecimento teórico constituído no decorrer do curso universitário e as diversas ações de formação continuada não são suficientes para “desformatar” esses modelos. Por mais que constatem o efeito praticamente nulo do ensino de nomenclatura gramatical para melhorar a competência leitora e escritora de nossos alunos, nossas tentativas apenas esboçam o esforço de reinventar a prática, a qual não se desvencilha, contudo, do foco no ensino de gramática tradicional. Isso ocorre porque não vivenciamos práticas que nos permitissem operar efetivamente sobre a língua e a linguagem.

É possível até que o discurso corrente sobre a ausência de uma formação teórica adequada não seja um “problema” tão grande quanto se propaga, visto que, pelas respostas das duas professoras ao questionário que propusemos, há evidências de que elas conhecem a teoria, como é o caso da concepção referente à “avaliação diagnóstica”.

Isso pode significar quão importantes serão as novas vivências, por meio de “oficinas”, contendo práticas mais eficazes para podermos nos “desvencilhar” de algumas “amarras” do passado, ou seja, da formação preliminar ou “formatação preliminar” a que fomos submetidos.

Vale relatar que, no decorrer de nossa formação inicial e de todas as formações contínuas, nunca tivemos a oportunidade de realizar “oficinas”, “vivenciando o fazer”, ao usar uma *“Grade para mobilizar a percepção do(a) professor(a) e desencadear o processo de avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) concernente à produção escrita: conhecimento do grau de letramento / literacia do(a) aluno(a) como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de linguagem / língua materna”*. (Anexo 07)

Esboçamos alguns movimentos diferenciados, mas o fato de não termos tido experiências mais voltadas à leitura/escrita/reescrita não nos dá segurança suficiente para nos desgarrarmos da “tradição”, nos desvencilharmos do tradicional, do ensino de “nomenclaturas” / de classificações, mesmo “sabendo”, ou melhor, constatando que tais atividades não produzem alterações, por exemplo, no desenvolvimento das habilidades de nossos atuais alunos ao produzir um texto.

Quanto aos alunos, a ADeF nos indicou alguns dos reais problemas (de linguagem verbal escrita) de cada uma das cinco turmas de 9º ano investigadas, indicando-nos um caminho de intervenções necessárias. No entanto, um dos resultados deste grupo, que consideramos pertinente, refere-se aos critérios de organização das turmas adotados pela escola, os quais não parecem incluir ou considerar, por exemplo, ADeF de produções escritas

dos alunos. Paira no imaginário dos alunos o peso do julgamento sobre qual turma é a “melhor” e qual é a “pior”, ainda que tais rótulos não sejam explicitamente veiculados. A partir deste reconhecimento enquanto “melhores” ou “piores”, seus comportamentos refletem os estigmas que carregam.

No caso estudado, duas turmas, especialmente, carregavam com maior destaque tais julgamentos: turma A (melhor na visão da escola) e turma E (pior na visão da escola). A ADeF de produções escritas e de atividades de compreensão leitora (por nós proposta e conduzida) revelou-nos, todavia, que, entre as 5 turmas avaliadas, se considerado o critério de desempenho linguístico, a turma B teve o pior desempenho, e não a E.

Nesse sentido, inferimos que os possíveis “rótulos” podem ser impulsionadores (tanto para melhor quanto para pior) no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo para aqueles cujo desempenho linguístico é mais baixo.

Ainda sobre os alunos, os diálogos travados com eles nas Oficinas de AL (atividades linguísticas) e AE (atividades epilinguísticas) nos revelaram que tais tipos de atividade podem motivá-los mais do que atividades “tradicionais” de metalinguagem.

Discutir a temática educacional em nossa sociedade, em especial quando se pretende fazer isto a partir da realidade, é sempre um assunto delicado que envolve observar, analisar e compreender diferentes elementos que compõem este espaço. A dupla professor/aluno é, sem dúvida, protagonista deste processo, no entanto sofre interferências de outros atores não menos importantes, como: condições sociais, condições de trabalho, políticas públicas para educação, cultura e lazer, entre outros.

Assim, se todos estes atores não estiverem dispostos a desempenhar seus papéis de maneira comprometida, o ENSINO e a APRENDIZAGEM certamente não serão efetivos e os professores e alunos continuarão na vitrine das discussões sobre educação, sem sair do âmbito do senso comum.

Ser educador, no contexto educacional brasileiro, requer estar continuamente preparado para enfrentar inúmeros desafios e criar oportunidades para crianças e jovens se desenvolverem, preparando-os para se envolverem com as incertezas do cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M.L.C.V.O; AQUINO, Z.G.O; FÁVERO; L.L. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, I. *Aula de Português*. Encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação lingüística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11ªed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, Gema G. *Contingências do Trabalho Docente na Escola Pública: Ensinar a Ler e a Escrever num Contexto de Mudanças*. Tese (Programa Pós-Graduação em Educação: Linguagem e Educação). Universidade de São Paulo – USP, 2010.
- BEZERRA, G.G.R. *Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1ª a 4ª séries: Atividades epilingüísticas em foco*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Linguagem e Educação) Universidade de São Paulo – USP, 2004.
- BRITO, L.P.L. *A sombra do caos*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Spicione, 2009.
- CHARTIER, Roger (1945). *A Aventura do Livro do Leitor ao Navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- FIORIN, José L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FOUCAULT. Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos: Estética – Literatura e pintura, música e cinema (vol.III)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p.264-298.
- FRANCHI, C., NEGRÃO, E.V., MÜLLER; M. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo. Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, João W.(org). *O Texto na Sala de Aula*.5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- _____. *Linguagem e Ensino : Exercícios de militância e divulgação*.Campinas,SP: Mercado das Letras. Associação de leitura Brasil, 1996.

ILARI, R. “O que significa ‘ensinar’ língua materna”. Sanfelia, J.L. A Univerdade e o ensino de 1º e 2º graus. Campinas: Papirus, 1988.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional do PISA 2012. Resultados brasileiros*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>.

KOCH, Ingedore & ELIAS, Vanda. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LANKSHEAR, Colin & KNOBEL, Michele. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*; tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e Compreensão de Texto Falado e Escrito como Ato Individual de Uma Prática Social. In: ZILBERMAN, R. SILVA, E.T., *Leitura Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, p.38-57.

NEVES. M. H. M. *Gramática na Escola*. 1ª ed. São Paulo. Contexto, 1990.

SILVA-POLIDO, Nágila. *Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino: Caminhos Possíveis para Redimensionar seu Funcionamento*. Tese (Programa Pós-Graduação em Educação: Linguagem e Educação). Universidade de São Paulo – USP, 2012.

SOARES

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIETRI, E. *As atividades (epi)linguísticas e as condições de produção de textos em contexto escolar: a redefinição das funções da escrita em propostas de ensino língua portuguesa*. Pesquisa realizada com apoio do CNPq. FEUSP, 2015.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Enunciação, autoria e estilo*. In. *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 15, jan/jun., 2001. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero15.pdf> acesso em: 23/07/2014.

_____. *Indícios de autoria*. In. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, p.105-124, jan/jun.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 23/07/2014.

_____. *Notas sobre a questão da autoria*. In. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.20, n.32, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga32/arqs/matraga32a13.pdf>. acesso em: 24/07/2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a implantação/Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Cidade) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: cicloII: Língua Portuguesa/Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/Orientacpe sCurriculares proposicao expectativas de aprendizagem EnsFundII portef2.pdf>. acesso em 25/10/2014.

SÃO PAULO (SP). *Índice de Paulista de Vulnerabilidade Social*. São Paulo: IPVS, 2000. Disponível em: <http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/index.php?texto=equipetecnica>

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, p.169-203.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. O poder do passado nas práticas escolares de oralidade, leitura e escrita contemporâneas: reconstituição de alicerces para otimizar o grau de letramento/literacia de jovens brasileiros. In: *Anais/Actas.XIV*. Colóquio da AFIRSE “Para um balanço da investigação da educação de 1960 a 2005”. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE, 2006.

_____. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, set./dez. 2011.

_____. Questões de Letramento e do Processo de Alfabetização em Classes do 1º ano do Ensino Fundamental para Crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Artmed 2013(a), p. 85-109.

_____. Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a construção de minidicionários por crianças com a mediação da professora. In CATANI, D. & VICENTIM, P. *Formação e Auto-formação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, p. 145-167.

_____. *Magia/Arte & Informação na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP (Tese de Livre Docência), 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. M; COX, M.I.P. (2002). “As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna”. In: *Revista Polifonia* v.5, n.5, Cuiabá :EdUFMT, p.27-48. Página consultada

em 20 de fevereiro de 2016 <

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1159/922>>

SILVA-POLIDO, Nágila. *Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino: Caminhos Possíveis para Redimensionar seu Funcionamento*. Tese (Programa Pós-Graduação em Educação: Linguagem e Educação) Universidade de São Paulo – USP, 2012.

SOARES, M. e FAZENDA, I. (1992) “Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas”. In: *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.

SOARES, Magda. As condições da Leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R. & SILVA, E.T. *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p.18-29.

_____. 1986. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996. “Um olhar sobre o livro didático”. In *Presença Pedagógica*.v. 12 n.12.Belo Horizonte, Dimensão.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: Zilberman, R. & SILVA, E.T. *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p.11-17.

ANEXOS

ANEXO 01 Grade para ADeF

**GRADE para mobilizar a percepção do(a) PROFESSOR(A) e desencadear o processo de AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA e FORMATIVA [ADeF]
concernente à PRODUÇÃO ESCRITA:
conhecimento do grau de letramento / literacia do(a) ALUNO(a) como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de LINGUAGEM / língua materna
USP – Faculdade de Educação – Docente: Profª Drª IDMÉA SEMEGHINI-SIQUEIRA, linguista**

Colega PROFESSOR(A) ! Convido-o(a) a ler, inicialmente, todos os **grandes tópicos** para ter uma visão geral desta grade. A seguir, solicito que realize outra leitura para conhecer todos os pormenores. Informo que, para cada página desta grade, haverá uma folha “sem texto” que viabilizará a análise das produções escritas. Bom trabalho. *Idméa.*

No alto da folha “sem texto”, sobre cada coluna, colocar [número/ NOME do ALUNO / idade], por ex: → [01 / ANA / 11a]	
[1] AVALIAÇÃO PRELIMINAR [AP] do professor (Logo após realizar a primeira leitura da produção escrita do aluno, o professor registra a AP.)	
1.1. Produção escrita: individual [PEI] ou em grupo [PEG]	
1.2. Contato prévio do professor com o aluno: conhecido [Alu-CO]; desconhecido [Alu-DES]; outro: _____	
1.3. Edição / versão da PE: única versão [UV]; passada a limpo [PL]; reescrita [REE] [reescrita como construção / processo em que o aluno aprende a olhar o texto como objeto transformável]	
1.4. A topografia da página ou os saberes sobre a organização não-verbal são adequados ao GÊNERO ? [Por ex: se a PE for carta / bilhete, contém todos os elementos dispostos etc.] sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.5. Este texto foi escrito de maneira legível ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
1.6. Do que trata esta produção escrita ? [uma palavra-chave]	
1.7. Esta produção escrita requer título? sim [S] não [N]	
1.8. Houve adequação na escolha do título? sim [S] não [N] em termos [ET]	
1.9. Qual interlocutor o aluno tinha em mente ? Escreveu para quem ler ? Leitor fictício = [LF] Leitor real: colega [LR-Co]; professor [LR-Pr]; pesquisador [LR-Pes]; outro LR: _____	
1.10. Sobre o grau de investimento na escrita pelo aluno. Você considera que este aluno se empenhou para produzir um texto adequado? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.11. De um modo geral, ao se expressar por escrito, o aluno atingiu o objetivo ? Sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.12. Se houve a especificação de um GÊNERO pelo professor, a produção escrita está adequada à proposta ? Sim [S] não [N] em termos [ET]	
1.13. Principal problema detectado ?	
1.14. Nesta avaliação preliminar, em que categoria esta PE poderia ser classificada ? Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]	
1.15. Outra observação:	
GÊNERO e TIPOLOGIA	
[2] GÊNERO em questão e a ESTRATÉGIA adotada pelo professor	
2.1. SEM trabalho prévio pelo professor: o gênero é opção do aluno [G-opA] ou é proposto pelo professor [G-pPr]	
2.2. GÊNERO TRABALHADO previamente pelo professor no processo de Avaliação Formativa [G-trab]	
2.2.1. A produção escrita está adequada ao gênero trabalhado ? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
2.2.2. Se a PE estiver adequada ao gênero trabalhado, pode ser considerada: [PS];[SA]; [RS]	
2.3. Após analisar a “ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA” da produção escrita, que consta do tópico [4] desta grade ANOTE (tanto para o caso 2.1. como para o 2.2.), qual é o tipo de trecho / sequência predominante : narração [NA]; relato [RE]; descrição [DES]; argumentação [ARG]; explicação [EXP]; diálogo [DIA]	
2.3.1. Se aparecerem vários tipos de seqüências, anote o conjunto. [Por ex: RE + DES + EXP]	
[3] GÊNEROS ESCRITOS: agrupamentos a partir de tópicos mais amplos. (Localize o gênero em questão e anote.)	
3.1 Íntimo/pessoal: bilhete [bil]; carta informal [car]; cartão postal [pos]; cartão de felicitação [fel]; outros: _____	
3.1.1. Interlocutor: amigo [ami]; colega [col]; namorado [nam]; familiares [fam]; outro: _____	

3.1.2. Não houve possibilidade de identificar o interlocutor: [nãoI-Int]	
3.2. Literário e ficcional não-literário	
3.2.1. Acróstico [acr]; poema [poe]; piada [pia]; adivinha [adv]; paródia [par]; fábula [fab]; lenda [len]; cordel [cor]; crônica [crô]; conto de fadas [fad]; conto [con]; narrativa de aventura [ave]; narrativa de ficção [fic]; narrativa de ficção científica [cie]; narrativa de enigma [eni]; <i>sketch</i> ou história engraçada [ske]; outro: _____	
3.3. Relatos / documentação de ações humanas	
3.3.1. Relato de experiência vivida [viv]; relato de viagem [via]; relato histórico [his]; históricos [hst]; diário íntimo [int]; testemunho [tes]; anedota [ane]; curriculum vitae [cv]; notícia [not]; reportagem [rep]; crônica esportiva [esp]; outro: _____	
3.4. Discussão de problemas	
3.4.1. Textos de opinião [t-opi]; carta de leitor [ca-lei]; carta de reclamação [ca-rec]; carta de solicitação [ca-sol]; resenha crítica [re-crí]; crítica literária [cri-lit]; outro: _____	
3.5. Transmissão e construção de saberes	
3.5.1. Texto expositivo [t-expo]; artigo enciclopédico [t-enc]; texto explicativo [t-expli]; resumo de textos expositivos ou explicativo [ree]; relatório de experiência científica [rexp]; entrevista [ent]; verbete de dicionário [verdic]; outro: _____	
3.6. Instruções, prescrições e descrições	
3.6.1. Instruções de uso [i-uso]; instruções de montagem [i-mon]; receita [rct]; regulamento [reg]; regras de jogo [r-jog]; ordens diversas [o-div]; textos prescritivos [tpr]; formulários [form]; outro: _____	
3.7. [Se necessário, criar outro tipo de agrupamento]	
3.7.1.	
[4] TIPOLOGIA TEXTUAL:	
protótipo de cada tipo de seqüência textual e elementos para análise	
4.1. NARRATIVA = narrar o imaginado [N] / RELATO =relatar o vivido [R]	
4.1.1. Ausência de: introdução [I], conflito/nó [NÓ], conclusão [C]	
4.1.2. Consta na produção escrita a identificação de:	
4.1.2.1. Sujeito ou personagem (seres animados): ser humano [SERhu]; animal [ANI]	
4.1.2.2. Elementos (objetos inanimados): [OBJ]	
4.1.2.3. Apresentação de personagens/sujeitos ou de elementos: de forma direta = por descrições [ApDir] ou indireta = por sua fala ou comportamento [ApIn]	
4.1.3. Tempo predominante: passado [PA]; presente [PRE]; futuro [FU]	
4.1.4. Espaço (é situado?) [S] [N]	
4.1.5. Narrador observador/3ª p. [NO] narrador personagem/1ª p. [NP]	
4.1.6. Há mudança de foco narrativo? [S] [N]	
4.1.7. Há mudança aceitável de foco narrativo? [S] [N]	
4.1.8.	
4.2. DESCRIÇÃO: fazer ver / ouvir / sentir ... [DES]	
4.2.1. Descrição de ação: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.2. Descrição física : adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.3. Descrição psicológica: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.4. Descrição de ambiente: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.5.	
4.3. ARGUMENTAÇÃO: uso de idéias / argumentos para convencer [ARG]	
4.3.1. Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	
4.3.2. Predominância de ARG adequada [AD]	
4.3.3. Predominância de ARG inadequada: confusa [CON]; insuficiente [INS]; contraditória [CNT]; "achismo" [ACH]	
4.3.4. Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro: _____	
4.3.5. Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COI]	
4.3.6.	

4.4. EXPLICAÇÃO: fazer compreender [EXP]	
4.4.1. Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	
4.4.2. Há um problema [PRO] a ser resolvido ou uma questão [QUES] a ser respondida ?	
4.4.3. São estabelecidas relações de causa e efeito ? Sim [S] Não [N]	
4.4.4. Função específica: informar [INFO] ou ensinar-fazer [IN-FA]	
4.4.5. Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro: _____	
4.4.6. Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COI]	
4.4.7.	
4.5. DIÁLOGO / CONVERSAÇÃO	
4.5.1. Turnos conversacionais. Quantos ? [nº]	
4.5.2. As trocas se apresentam de forma hierarquizada e coordenada ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
4.5.3. Na produção escrita, há elementos do contexto que permitem a compreensão dos turnos conversacionais ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
4.5.4.	
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: COERÊNCIA E COESÃO	
[5] ORGANIZAÇÃO SUBJACENTE DO TEXTO: COERÊNCIA	
5.1. Coerência global [S] [N] [em termos]	
5.2. Incoerências locais [S] [N]	
Nos itens abaixo, ANOTAR sinteticamente, na coluna do aluno, o problema detectado. Se não for possível, escreva [S] ou [N]	
5.2.1. Incoerência semântica (uso inadequado de itens lexicais). Ex.: “executar problemas”	
5.2.2. Incoerência sintática. Ex.: “A felicidade, onde não existem técnicas científicas, ...”	
5.2.3. Incoerência estilística. Ex.: “... quero expressar meus sentimentos por sua mãe ter batido as botas.”	
5.2.4. Incoerência pragmática. Ex.: Se [a] pergunta X e [b] responde Y, como no caso que segue: [A]: Você me empresta seu livro? [B]: Hoje eu comi uma pipoca deliciosa.	
5.2.5. Incoerência referente ao conhecimento do mundo. Ex.: Quando fui à Europa, visitei as pirâmides do Egito.	
5.2.6. Incoerência “estrutural” (período incompleto/truncado)	
5.2.7. Incoerência provocada por lacunas (ausência de fatos que deveriam ter sido apresentados)	
5.2.8. Outros tipos. Especificar:	
[6] ORGANIZAÇÃO SUPERFICIAL DO TEXTO: COESÃO	
6.1. Análise do USO de alguns itens específicos:	
6.1.1. Recursos da ORALIDADE na produção escrita: uso como elemento coesivo. Ex.: e, então, daí, aí, por falar nisso, etc. [citar]	
6.1.1.1.	
6.1.2. Repetições	
6.1.2.1. Uso repetitivo de pronomes pessoais do caso reto. [citar]	
6.1.2.2. Uso de repetição lexical (simples ou complexa). Ex.: amigos/amigas amigo/amizade	
6.1.2.3. Uso de repetição por paráfrase. Ex.: verificar/constatar autor/escritor	
6.1.2.4. Uso de repetição hiponímica. Ex.: animal/gato	
6.1.2.5. Uso de repetição por substituição. Ex.: raça/ela	
6.1.3. Conectivos / Conjunções	
6.1.3.1. Uso de conjunções coordenadas [citar]	
6.1.3.2. Uso de conjunções subordinadas [citar]	
6.1.3.3. Ausência de conectivo: aceitável [Co-aus] ; problemática [Co-aus-pro]	
6.1.3.4.	

6.2. Paragrafação		
6.2.1. Texto constituído de 1 único parágrafo: sim [S] ou não [N]		
6.2.2. Delimitação dos parágrafos: adequada [A] ou inadequada [I]		
6.2.3. Predominância nos parágrafos: de períodos simples [PeS] ou compostos [PeC]		
6.2.4. Quanto aos períodos compostos, predominância de: coordenação [COOR] ou subordinação [SUBOR]		
6.3. Discurso direto e indireto		
6.3.1. Discurso direto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]		
6.3.2. Discurso indireto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]		
6.4. Pontuação		
6.4.1. Período muito longo, tornando o parágrafo confuso		
6.4.2. Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do período		
6.4.3. Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do parágrafo		
6.4.4. Pontuação no final de frase: adequada [A] ou inadequada [I]		
6.4.5. De um modo geral, as inadequações observadas (as que ocorreram e as ausentes) podem ser caracterizadas, como: pouco relevantes [PR]; já interferem na legibilidade [InL]; graves [GR]		
6.5.		
[7] VOCABULÁRIO		
7.1. Uso de gírias [quais ?]		
7.2. Uso de termos regionais [quais ?]		
7.3. Uso de termos provenientes de outras línguas. Neologismo [NE] Ex: deletar. /// Estrangeirismo [ES] Ex: <i>cartoon</i> [quais ?]		
7.4. Invenção/criação de termo novo / inexistente pelo aluno [quais ?]		
7.5.		
[8] FREQUÊNCIA DE “DESVIOS” REFERENTES AO PADRÃO CULTO DA LÍNGUA		
8.1. Concordância inadequada: gênero [GE]; número [NU]; pessoa [PE]; tempo [TE]		
8.2. Regência inadequada: nominal [RN] ou verbal [RV]		
8.3. Pronome		
8.3.1. Oblíquo: uso adequado [AD] uso inadequado [I] ausência [AU]		
8.3.2. Reto (para eu / para mim): uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]		
8.3.3. Relativo: uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]		
8.4.		
[9] DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA → Nível = PALAVRA		
9.1. LEVANTAMENTO DO USO DE PALAVRAS em função da norma ortográfica [Vamos considerar que os “espaços” delimitam as “palavras”. Ao contar, eliminar as palavras repetidas.]		
9.1.1. Número de “palavras” desta produção escrita SEM desvios ortográficos: [.....]		
9.1.2. Número de “palavras” desta produção escrita COM desvios ortográficos: [.....]		
9.2. SEGMENTAÇÃO DE PALAVRA no final da linha: adequada [A] ou inadequada [I]		
9.3.		
[10] TRÊS DIFERENTES TIPOS DE “DESVIOS ORTOGRÁFICOS”: → Nível = PALAVRA		
1º tipo:	10.1. p / b	
Trocas:	10.2. t / d	
SURDA /	10.3. f / v	
SONORA	10.4. q / g	

2º tipo: Interferências da ORALIDADE [decorrentes da variação lingüística]	10.5. l / r [probrema]		
	10.6. lho / io		
	10.7. - r / Ø		
	10.8. - s / Ø		
	10.9. am / ão / o [falaro]		
	10.10. ai / a [embaxo] [mais→mas]		
	10.11. ei / e [leitero]		
	10.12. ie / e [pacência]		
	10.13. e / i [minino]		
	10.14. - e / -i [leiti]		
	10.15. e / ei [feiz]		
	10.16. em / eim [tambeim]		
	10.17. ou / o [poco]		
	10.18. ou / u [truxe]		
	10.19. o / u [buneco]		
	10.20. - o / - u [dadu]		
	10.21. acréscimo de vogais [adimirou] [peneu]		
	10.22. acréscimo de consoantes [muinto]		
	10.23. junção de palavras [derrepente]		
	10.24. “transcrição fonética” [sescondero]		
	3º tipo: Desvios da ORTOGRAFIA PADRÃO no Brasil	10.25. j / g	
		10.26. r / rr	
		10.27. x / ch	
		10.28. s / z	
10.29. s / ss / sc / c / ç / xc			
10.30. l / u			
10.31. lh / li			
10.32. m / n			
10.33. h (+ ou -)			
10.34. Ausência de vogais [advinhou]			
10.35. Ausência de consoantes [vederam]			
10.36. Ausência de sílaba na palavra			
10.37. Acentuação: ausência			
10.38. Acentuação: uso inadequado			
10.39. Maiúsculas: ausência			
10.40. Maiúsculas: uso inadequado			
10.41. Desmembramento de palavras [a gulha / perceber-mos]			
10.42. outros			
[11] OBSERVAÇÃO FINAL, tendo em vista a formação de grupos heterogêneos na classe.			
Em função desta GRADE e de todos os alunos da classe, esta produção escrita pode ser considerada:			
Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]			

IMPORTANTE:

Para que haja uma interação de todos os professores de LÍNGUA MATERNA com a GRADE, foram utilizados apenas os termos técnicos que julgamos necessários.

AGRADECIMENTOS aos ALUNOS da disciplina *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II – TURMAS 1997, 1998, 1999, 2000 e 2001* do curso de Licenciatura da FEUSP que participaram das **reformulações da GRADE.**

As referências bibliográficas desta grade estão inseridas no artigo:

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa (2002). Questions de lettrément-d’alphabétisation-de littéracie indiquent de nouvelles voies pour la nécessaire refonte de la didactique de la langue maternelle au Brésil. *Anais*. Colloque: “La Littéracie: le rôle de l’école”. Grenoble: IUFM / Université Stendhal Grenoble 3. **[Participação dos alunos da FEUSP/MELP I e II– 2002]**
Principais autores citados: BAKHTIN, M.; ADAM, J-M.; BRONCKART, J-P; DOLZ, J & SCHNEUWLY, B.

Relato 1- Prof^a Penélope

Caro(a) Professor(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco investigar as motivações de professores de língua portuguesa pela sua escolha profissional, desta maneira estamos **solicitando um relato de experiências dos professores contando sobre as suas vivências como leitor, ouvinte e produtor de textos.** Que você apresente um pouco da sua **memória sobre o universo da linguagem desde a infância até a vida adulta, explicitando a razão da sua escolha profissional.**

Ficaremos imensamente gratos, caso você possa contribuir conosco.

Quando criança ouvia muitas histórias, principalmente de minha avó, que, tendo nascido e se criado na Bahia, tinha sempre uma história de fantasmas e aparições para nos contar. Acredito que isso foi o que me incentivou a aprender a ler.

A princípio, confesso que apresentei dificuldades em aprender, pois isso exigia tempo e concentração e eu era bastante irrequieta. Isso só mudou quando passei a ir à escola, porque embora muito falante, era disciplinada e passei a ser dedicada. Como convivia muito com meus primos, minhas primeiras leituras foram os contos de fadas, pois eles possuíam uma coleção e me emprestavam. Em seguida li *Viagens de Gulliver*, também emprestado por eles.

Na adolescência meu foco mudou, passei a ler muito sobre a Grécia e o Egito e também me interessei pelos Incas, Maias e Astecas, paralelamente às leituras, comecei a escrever um caderno de poesia, mas não tinha o hábito de mostrar a ninguém. Quando estava cansada dessas leituras, lia romances "água com açúcar". Por exigência da escola, passei a ler os clássicos, mas só fui me apaixonar por tal leitura quando estava na faculdade.

No final do Ensino Médio, estava dividida entre estudar História, Jornalismo ou Letras, o fato de ter tido ótimos professores de Português e de sempre ter gostado da matéria me levaram ao curso de Letras, escolha que me permitiu conhecer professoras de Literatura maravilhosas, que finalmente acabaram com meus traumas em relação à Machado de Assis. Finalmente li seus livros e fiquei maravilhada com aquele universo. Por sugestão de minhas professoras, passei a ler mais teoria, pois esse conhecimento, segundo elas, complementaria minhas intuições quando fazia análises.

Quando comecei a lecionar, percebi a necessidade de ler sobre História e História da Arte, e foi o que fiz. Hoje em dia minhas leituras ficam muito voltadas para o trabalho, mas procuro incluir outras leituras, ler por prazer simplesmente. Gosto de ler diferentes textos para meus alunos, apresentar-lhes personagens reais e fictícios, acredito que isso sempre leve um ou outro a ler mais sobre o assunto, a pesquisar.

Observo, no 9º ano em que leciono, que dois alunos se destacam, a Giovana e o Richard, isso porque os dois leem muito e são participativos em aula. Por serem alunos dedicados, sempre se esforçam para produzirem bons textos e conseguem produzir argumentos coerentes e fundamentados. Ambos são questionadores e cometem, quando o fazem, pouquíssimos erros ortográficos. Acredito que sejam posturas interessantes a se analisar, já que não são comuns na escola pública."

Relato 2 – Prof^a Penélope

Caro (a) professor(a), você poderia fazer um RELATO (memorial escolar) sobre " **As aulas dos seus professores de língua materna e o ambientes escolares: da educação infantil ao ensino fundamental.** Um relato simples das memórias que você tem destas aulas neste período.

Desde já agradeço sua colaboração.

Atenciosamente!

Tive um início de vida escolar um pouco conturbado. O ano, 1974, a quantidade de crianças fora da idade necessitando de vagas era muito grande, como eu fazia sete anos em março, fiquei "na lista de espera". Passei o ano de 74 fazendo pré-escola, que na época era paga e promovida em casas por pessoas que, fazendo faculdade ou não, via nessa modalidade um modo de ganhar um dinheiro. O que significa que nem todas as pessoas eram qualificadas. Não sei exatamente qual era a formação da pessoa que me alfabetizou, mas sei que funcionou bem.

No ano seguinte, ingressei no primeiro ano e já era alfabetizada, fazendo com que minha professora lamentasse não poder matricular-me no 2º ano.

Sofri um pouco nos anos iniciais, pois muitas vezes não podia ler com os demais por já saber fazê-lo bem. Só a partir do 3º ano senti-me mais solta e passei a destacar-me, pois sempre gostei de participar de todas as atividades que havia na escola, desde a leitura em voz alta, até às apresentações de peças teatrais, dança, etc.

Na 5ª série fiz uma prova (uma espécie de concurso entre as escolas) e fui considerada a melhor aluna de Português de São Miguel e a 25ª da Cidade de São Paulo. Hoje essa espécie de concurso não existe mais. Nesse mesmo ano, ganhei o livro Casa de Pensão de minha professora de Português porque era muito aplicada

e, no ano seguinte, meu contato com livros aumentou, pois tínhamos que ler um livro por bimestre.

Meus professores do chamado "ginásial" foram fundamentais para a minha escolha de carreira, pois minha professora da 5ª série, Cleusa Santos, já achava que eu seguiria essa carreira e o amor dela por seus alunos me motivou e encantou.

Estudei desde o 1º ano até o 3º do chamado colegial na mesma escola, sempre senti-me em casa, amava o ambiente e as pessoas que nela trabalhavam. Tenho lembranças maravilhosas e lamento a perda de alguns que se foram, acho que os amigos que fiz lá e o ambiente foram essenciais para que eu levasse a escola tão a sério. Além de pais, é claro, que sempre me ensinaram a importância que o estudo teria em minha vida.

Relato 1 – Prof^a Talita

Caro(a) Professor(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco investigar as motivações de professores de língua portuguesa pela sua escolha profissional, desta maneira estamos **solicitando um relato de experiências dos professores contando sobre as suas vivências como leitor, ouvinte e produtor de textos**. Que você apresente um pouco da sua **memória sobre o universo da linguagem desde a infância até a vida adulta, explicitando a razão da sua escolha profissional**.

Ficaremos imensamente gratos, caso você possa contribuir conosco.

Atenciosamente!

A escrita para mim começou por volta dos cinco anos, há 44 anos atrás com as viagens à lua, usei o guarda-roupa de minha mãe para registrar a viagem dos astronautas. Sonhava com o dia que começaria ir à escola para aprender a ler e escrever.

Cursei o ensino fundamental e médio em escolas do estado (Ensino Público). Formada, voltei a fazer o ensino médio, desta vez particular, no curso de magistério. Não seria minha primeira opção, no entanto, pouco tempo depois comecei a lecionar e me identifiquei com a profissão e desenvolvi o gosto por lidar com pessoas. Formada, cursei e concluí o curso de pedagogia e depois letras. Não saberia lidar com máquinas, são impessoais e, apesar dos entraves que enfrentamos burocraticamente e em sala de aula, gosto do que faço. Quando paro para avaliar esse tempo profissional ainda tenho um saldo positivo grande.

Relato 2 – Prof^a Talita

Caro(a) professor(a), você poderia fazer um RELATO (**memorial escolar**) sobre “**As aulas de todos os meus professores de língua materna e os ambientes escolares: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.**” Um relato simples das memórias que você tem destas aulas neste período.

Atenciosamente!

Os meus professores das séries iniciais tenho doces lembranças e felizes. Queria muito começar a aprender, tanto que minha mãe, há 44 anos atrás, teve de ter persistência para conseguir uma vaga na escola para mim. Não cursei a Educação Infantil, mas já conhecia as letras quando dos primeiros anos escolares.

Fui alfabetizada com a cartilha “Caminho Suave”, com cópias e cadernos de caligrafia, linguagem e muita produção de texto. Hoje eles são questionados, porém naquela época era a metodologia utilizada. Não os avalio como problema ou entrave para o aprendizado, minhas professoras quebravam a dureza com o amor pelo que faziam. Eram sérias e comprometidas, disciplinadoras sim, porém sem ser ditadoras ou rudes.

Aprender para mim não foi fácil, acredito que para ninguém. Sempre pude contar com a colaboração de meus pais, minha mãe na escrita e meu pai nos cálculos principalmente na tabuada que me era tomada todos os dias. Cresci, continuei meus estudos e hoje também sou professora. Depois de grande também tive professores menos bonzinhos, mas deles uso as experiências para não ser igual a eles, prefiro lembrar dos bons exemplos profissionais humanos da educação e me espelhar em seus atos, sua dedicação e amor.

Carta de apresentação da professora/pesquisadora aos alunos – AdeF de PE

São Paulo, 16 de Maio de 2013.

Caro aluno,

Gostaria de me apresentar a fim de que possamos nos conhecer um pouco.

Chamo-me Kátia Gisele Turollo do Nascimento, tenho 30 anos, sou casada e tenho um filho. Sou professora de Língua Portuguesa da Escola Emef Capistrano de Abreu, onde atualmente atuo como professora orientadora da Sala de Leitura.

Nasci no interior de São Paulo, numa cidade muito pequena chamada Pacaembu. Passei minha infância e adolescência nesta pacata cidade, onde até hoje tenho muitos amigos.

Quando me casei vim morar em São Paulo, onde terminei a faculdade e comecei a trabalhar.

Eu tive uma infância com muita dificuldade, pois minha mãe tinha que trabalhar para ajudar meu pai nas despesas de casa. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe lavradora.

Desde os 6 anos de idade eu ficava sozinha em casa, e tinha que ajudar cuidando da casa. Não tinha muitos brinquedos, e na época não se falava muito em computador, videogame, internet.

As brincadeiras nesta época costumavam aflorar da nossa criatividade. Brincava muito com meus vizinhos e amigos na rua, de bola, esconde-esconde, pega-pega, uma brincadeira chamada “é esse”, enfim, mesmo sem muitos brinquedos, brincávamos muito e nos divertíamos ainda mais.

Minha mãe, embora fosse uma lavradora sempre gostou muito de ler, de ouvir música, e ela também brincava muito comigo e com meus irmãos.

O sonho de minha mãe era ter estudado, e por isso sempre me incentivou a estudar.

Lembro-me que quando era criança ela lia muitos livros para mim, e quando eu entrei na escola, a medida que eu tinha que ler alguns livros e me sentia desestimulada, ela lia junto comigo, fazendo com que aquele momento fosse muito divertido e fosse também um momento muito especial, já que era um momento só nosso, e curtíamos juntas. Esta atitude da minha mãe desenvolveu em mim um gosto enorme pela leitura.

Gosto muito de ouvir música e assistir TV. Quanto às músicas não tenho um gosto específico, gosto de tudo, mas tenho preferência por músicas brasileiras, de diversos gêneros. Gosto de rock(nacional), samba, pagode, MPB, e como não poderia deixar de ser por causa da minha origem de um cidade muito pequena do interior, gosto também de música sertaneja.

Quando posso, gosto muito de ir ao teatro e passear com minha família. Normalmente, quando viajo é para ir visitar minha família no interior, onde me sinto muito feliz por rever pessoas que amo muito.

Entre as coisas que mais gosto de fazer, está conhecer pessoas novas, fazer amizades, e conversar com amigos.

Enfim, esse é um pedacinho da minha história, espero que você tenha podido me conhecer um pouquinho, e eu gostaria de conhecê-lo também.

Você poderia me escrever uma carta me contando um pouquinho de você também? Será um prazer conhecê-lo!

Um abraço....

Kátia

FONTE:

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (2003). *Práticas pedagógicas de linguagem e do clima relacional construído na sala de aula para realização de atividades que envolvem oralidade-leitura-escrita em diferentes disciplinas*. Projeto desenvolvido no âmbito do Programa CAPES-COFECUB - Brasil e França – USP-Faculdade de Educação e Université Paris XIII (Estruturação do instrumento a partir de: ©Michel Janosz - Universidade de Montreal - Instituto de Psicopedagogia).

Questionário a ser respondido pelas professoras
Forma de participação: “**UMA ENTREVISTA POR ESCRITO**”

Caro professor,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa nas escolas públicas de São Paulo, por meio de “entrevistas por escrito”.

Nosso trabalho consiste em averiguar as dificuldades que os professores de Língua Portuguesa enfrentam no cotidiano escolar. Esperamos que você possa contribuir conosco. Desde já, agradecemos a sua disponibilidade.

Bloco[I] DADOS PESSOAIS, INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

[01] Qual é a sua idade?

20 – 30 anos	31 – 40 anos	41 – 50 anos	51 – 60 anos	61 ou mais
A	B	C	D	E

[02] Qual disciplina leciona? _____

[03] Há quanto tempo atua como professor(a)?

Até 5 anos	5 – 10 anos	10 – 15 anos	15 anos ou mais
A	B	C	D

[04] A escola em que, **atualmente**, você dá o **maior número de aulas** é:

Estadual	Municipal	Particular
A	B	C

[05] **Atualmente**, em **quantas** escolas você trabalha? ESCOLA: estadual []; municipal []; particular []

[06] Quantas horas/aulas você ministra por dia? _____

[07] Na “pré-escola”, em que tipo de escola você estudou (na maior parte dos anos)?

Estadual	Municipal	Particular	NÃO FIZ pré-escola
A	B	C	D

[08] De 1ª a 4ª série, em que tipo de escola você estudou (na maior parte dos anos)?

Estadual	Municipal	Particular
A	B	C

[09] De 5ª a 8ª série, em que tipo de escola você estudou (na maior parte dos anos)?

Estadual	Municipal	Particular
A	B	C

[10] No ensino médio, em que tipo de escola você estudou?

Estadual	Municipal	Particular
A	B	C

[11] Em relação ao ensino médio, você optou pela formação de professor (magistério / escola “normal”)?

SIM	NÃO
A	B

[12] No ensino superior, em que tipo de instituição você estudou?

Estadual	Municipal	Particular
A	B	C

[13] A) Em relação a sua formação universitária, você optou por:

LETRAS: Licenciatura em Português	LETRAS: Português e língua estrangeira [_____]	OUTRA: _____ _____
A	B	C

B) Você fez um 2º curso universitário? NÃO [] /// SIM [] QUAL?

	Não frequentou a escola	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino médio incompleto	Ensino Médio Completo	Superior incompleto	Superior completo
[14] Qual é o grau de escolaridade de seu pai?	A	B	C	D	E	F	G
[15] Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?	A	B	C	D	E	F	G

COMENTÁRIOS SOBRE ESTAS PERGUNTAS

Bloco [II] – QUESTÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

[01] Em que ambiente você considera que mais aconteceram suas aprendizagens?

() família () escola () rua () fatos () problemas () livros () igrejas
() outros. Quais? _____

[02] Será que você, adota, agora, alguma atitude assemelhada à figura de algum professor que você teve no EF ou EM?

() SIM () NÃO. QUAL(S) PROFESSOR(ES)?

Qual a sua atitude que se assemelha a deste(s) professor(es)?

[03] No seu dia a dia, você sente liberdade e disponibilidade de criação de seus materiais pedagógicos para suas aulas? Ou segue algum material didático já confeccionado? Qual? _____

[04] Você acredita que o papel do professor de língua portuguesa teve que mudar com o passar _____ do _____ tempo?

Justifique _____

[05] Quais principais dificuldades você tem encontrado no cotidiano escolar para ensinar Língua Portuguesa? _____

[6] Que tipo de atividade você julga como mais importante para o aprendizado dos seus alunos? justifique os motivos pelos quais você julga estes tipos de atividades mais importantes? _____

[07] [Para esta questão, uma LISTAGEM é suficiente.] Em sua opinião, que práticas pedagógicas / **Atividades de oralidade-leitura-escrita** utilizadas por você são as que **melhor funcionam** com os alunos (aquelas que possibilitam uma melhora na aprendizagem?)

[08] [Para esta questão, uma LISTAGEM é suficiente.] Em sua opinião que práticas pedagógicas / **Atividades de oralidade-leitura-escrita** utilizadas por você (ou por seus colegas de área) **não funcionaram** com os alunos?

[09] O que você acredita que **OS ALUNOS MAIS DETESTAM** nas aulas de Língua Portuguesa?

Importante: preencher o quadro “Outra”, se esta for a sua alternativa.

Redação	Gramática	Cópias	Leitura de livros para prova	Outra: _____
A	B	C	D	E

[10] O que você acredita que **OS ALUNOS MAIS GOSTAM** nas aulas de Língua Portuguesa?

Importante: preencher o quadro “Outra”, se esta for a sua alternativa.

Escrever e reescrever em grupo	Ouvir histórias, participar de dramatizações...	Gramática	Leitura de livros escolhidos por eles	Outra: _____
A	B	C	D	E

VOCÊ CONCORDA?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
[11] Escrever bem significa expressar-se com clareza, usando os recursos adequados para a escrita, de modo que o seu interlocutor – o leitor – possa compreender.	A	B	C	D
[12] Saber escrever é uma habilidade muito importante para ter sucesso no futuro neste mundo globalizado.	A	B	C	D
[13] Saber ler bem é importante para compreender um contrato que deverá ser assinado.	A	B	C	D
[14] É suficiente saber muita gramática para saber escrever bem.	A	B	C	D
[15] Ler muito é mais importante para saber escrever do que saber gramática.	A	B	C	D

[16] Saber qual é a diferença ente um substantivo concreto e um substantivo abstrato não ajuda ninguém a escrever melhor.	A	B	C	D
---	---	---	---	---

VOCÊ CONCORDA?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
[17] O modo como as aulas de Língua Portuguesa são dadas, atualmente, causam mais bloqueios do que aprendizagem.	A	B	C	D
[18] As aulas de Língua Portuguesa não são motivadoras.	A	B	C	D
[19] A maioria dos professores de Língua Portuguesa corrige redação, apontando os erros ortográficos.	A	B	C	D

VOCÊ CONCORDA?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
[20] Você acredita que seus alunos pensem assim: “Detesto a matéria de Língua Portuguesa, porque não gosto de estudar gramática”.	A	B	C	D
[21] Você acredita que seus alunos pensem assim: “Detesto a matéria de Língua Portuguesa, porque tenho dificuldades de escrever”.	A	B	C	D
[22] Você acredita que seus alunos pensem assim: “Ler para mim é cansativo, porque leio com dificuldade.”	A	B	C	D
[23] Escrever e reescrever redação em grupo é um bom exercício para desenvolver a capacidade de escrever.	A	B	C	D
[24] O exercício de reescrita de redação na lousa é realizado pela maioria dos professores de Língua Portuguesa.	A	B	C	D

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACHA QUE...

	Nunca	Às vezes	Frequentemente
[25] As aulas de sua disciplina motivam os alunos a estudar para aprender cada vez mais.	A	B	C

[26] Durante as aulas, os professores solicitam que os alunos façam muitas cópias da lousa e dos livros.	A	B	C
[27] Os professores solicitam que os alunos resolvam exercícios do livro didático na lousa.	A	B	C
[28] Os professores comentam os erros encontrados nos trabalhos / provas diante de toda classe, citando o nome do aluno que cometeram os erros.	A	B	C

	Nunca	Às vezes	Sempre
[29] Os professores solicitam aos alunos que leiam textos em voz alta, diante da classe.	A	B	C
[30] Há situações em que o aluno se sente constrangido, perante a classe, ao realizar a leitura de um texto em voz alta, porque sua leitura não é fluente.	A	B	C

VOCÊ CONCORDA?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
[31] Os alunos têm medo de cometer erros em atividades perante a classe	A	B	C	D
[32] Os alunos não sentem medo de cometer erros, pois acreditam que podem aprender com eles.	A	B	C	D
[33] Os comentários que os professores escrevem nos trabalhos escritos ou provas motivam o aluno a superar seus erros e aprender melhor a matéria.	A	B	C	D

QUANTAS VEZES?

	Nunca	Algumas vezes durante o ano	Algumas vezes no mês	Quase todos os dias
[34] Para avaliar a aprendizagem, quando o professor faz chamada oral, seleciona, em geral, o aluno que está causando indisciplina.	A	B	C	D
[35] Para avaliar a aprendizagem, quando o professor faz chamada oral, seleciona, em geral, o aluno que tem mais dificuldades ou problemas de aprendizagem.	A	B	C	D
[36] Para avaliar a aprendizagem, quando o professor faz chamada oral, seleciona, em geral, o aluno que sabe melhor aquela	A	B	C	D

matéria.				
----------	--	--	--	--

VOCÊ ACREDITA QUE OS ALUNOS PENSEM ASSIM?

	Concordo totalmente	Concordo um pouco	Discordo um pouco	Discordo totalmente
[37] Se eu soubesse ler melhor, conseguiria aprender com mais facilidade os conteúdos das OUTRAS MATÉRIAS.	A	B	C	D
[38] Muitas vezes, eu sei o conteúdo das OUTRAS MATÉRIAS, mas o meu desempenho não é bom, porque não consigo me expressar adequadamente por escrito.	A	B	C	D
[39] Ler, em voz alta, em OUTRAS MATÉRIAS é mais fácil do que ler nas aulas de Língua Portuguesa.	A	B	C	D

[40] COMO VOCÊ DEFINE SEU PLANEJAMENTO NO INÍCIO DO ANO?

[41] SEU PLANEJAMENTO É O MESMO PARA O MESMO GRUPO SÉRIE?

[42] COMO É O SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO?

[43] QUAL É A FINALIDADE DA AVALIAÇÃO PARA VOCÊ?

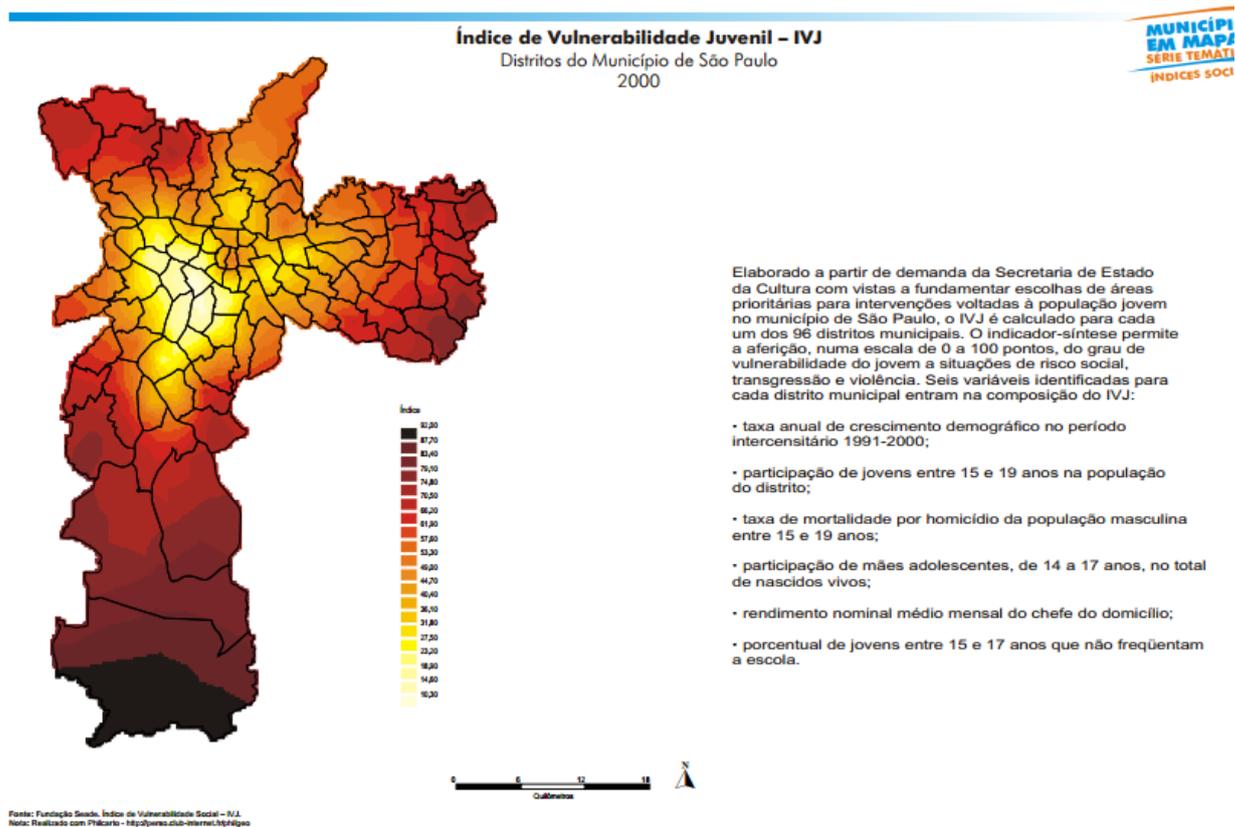
[44] QUAIS OS CRITÉRIOS QUE VOCÊ JULGA SEREM MAIS IMPORTANTES NA CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS?

[45] SEUS ALUNOS REESCREVEM AS PRODUÇÕES TEXTUAIS? SE O FAZEM, VOCÊ NOTA ALGUM AVANÇO NA REESCRITA DE SEUS TEXTOS?

Mapas de Vulnerabilidade Social

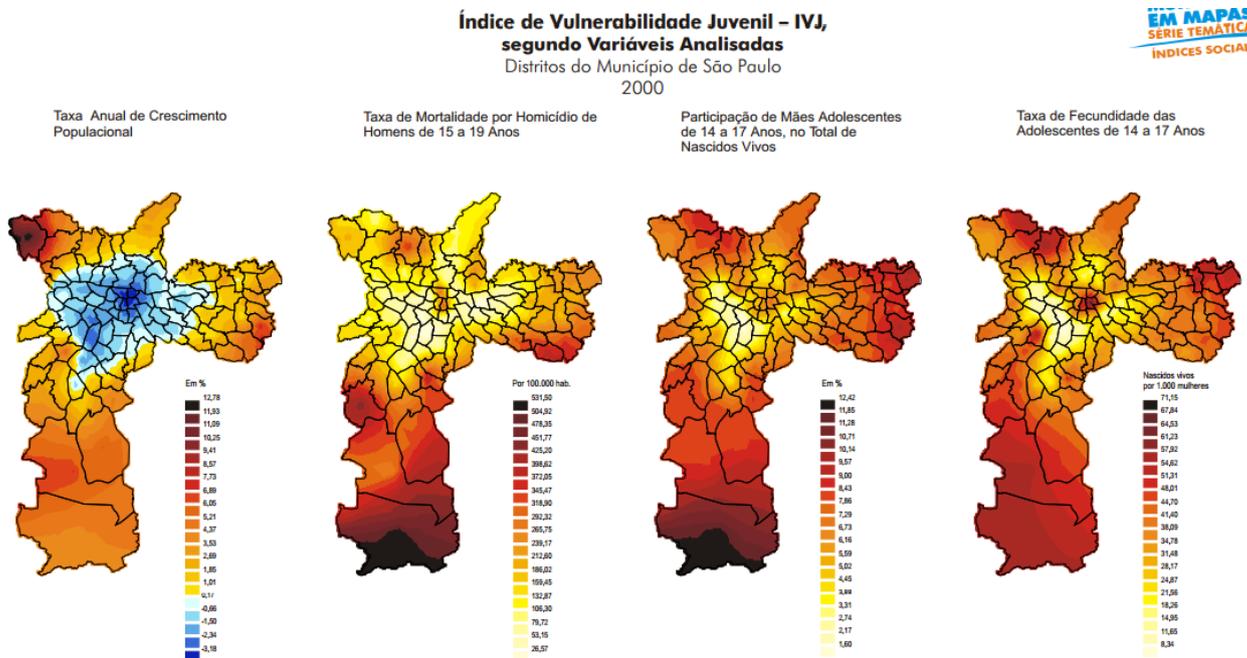
1. Índice de vulnerabilidade juvenil

Disponível em: http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/indice3_1.pdf



1. Índice de Vulnerabilidade Juvenil – IVJ, segundo Variáveis analisadas

Disponível em: http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/indice3_3.pdf



2. Índice de Vulnerabilidade Juvenil – IVJ, segundo Variáveis analisadas

Disponível: http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/indice3_4.pdf

