



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

DANÚBIA ARAÚJO PEREIRA

**A LEITURA E A ESCRITA NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
MÉDIO:**

Uma reflexão a partir de experiências no Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação à Docência – PIBID

JOÃO PESSOA - PB
2017

DANÚBIA ARAÚJO PEREIRA

**A LEITURA E A ESCRITA NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
MÉDIO:**

Uma reflexão a partir de experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Letras - Português da Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de graduado.

João Pessoa, 23 de novembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Maria das Graças Carvalho Ribeiro
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a Maria Cristina de Assis)
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a Maria de Fátima Benício de Melo
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
(Suplente)

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Pereira, Danúbia Araújo.

A leitura e a escrita na prática docente no ensino médio: Uma reflexão a partir de uma experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID / Danúbia Araújo Pereira.- João Pessoa, 2017.

65f.

Monografia (Graduação em Letras / Língua portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria das Graças Carvalho Ribeiro.

1. Leitura . 2. Escrita. 3. Prática docente. 4. PIBID(programa institucional de bolsas de iniciação à docência). I. Título

DEDICATÓRIA

À minha avó materna, que infelizmente não pôde acompanhar minha caminhada acadêmica. Aos meus pais que me incentivaram todos os dias para que eu fosse sempre mais além, por sempre me lembrarem de que sou capaz de alcançar os meus objetivos. Ao meu amigo, noivo e futuro marido, que me incentivou desde o início e viu de perto o esforço em busca do aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela força que não me deixou faltar nesses quatro anos de graduação, por ter permitido, com a sua graça e misericórdia, que eu chegasse até o término dessa grande batalha, não me deixando só em momento algum.

Quero agradecer aos meus pais e familiares, que, com muito esforço, me proporcionaram subsídios para que eu continuasse cursando a graduação, por seus incentivos que a todo instante me levaram a refletir sobre suas origens humildes e sem muitas oportunidades de estudos, fazendo com que só aumentasse em mim a vontade de ir mais além.

Ao meu noivo que me acompanhou desde a preparação para o vestibular e com quem dividi minhas aflições sobre provas e trabalhos e com paciência me ouviu e incentivou, lembrando-me que eu iria conseguir chegar até esse momento.

Agradeço à Amanda Joyce de Jesus Ferreira e Maria Edvânia Santos Oliveira, que durante os quatro anos de duração do curso me mostraram o verdadeiro sentido de amizade, em que dividimos risos e agonias, inclusive as madrugadas na elaboração dos nossos respectivos trabalhos de conclusão de curso. Não posso me esquecer do grande amigo Vinícius Atsushi Ueoka, primeira pessoa com quem me deparei no primeiro dia de aula da graduação, e com quem dividi boas risadas e conversas. Agradeço também à Mayara Ricardo Batista pela parceria construída durante a estada no PIBID.

Agradeço também a todos os professores, que de maneiras diferentes me incentivaram a escolher essa profissão. Quero agradecer em especial, as professoras Maria das Graças, Maria de Fátima e Maria Cristina, que durante o tempo da minha permanência no PIBID, me mostraram através da grande dedicação com que as vi trabalhar, que há sempre melhores formas de ensinar a língua portuguesa.

Resumo: O nosso objetivo neste trabalho é ressaltar a importância da prática docente com base nas observações e experiências vividas concernentes aos processos de leitura e de escrita durante dois anos e meio de permanência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Através das observações das práticas docentes dos professores os quais acompanhamos, pudemos ter acesso à realidade de muitas aulas de língua portuguesa do ensino médio, e foi essa realidade vivida, que impulsionou a produção desse trabalho. Tendo em vista a prática docente desenvolvida no ensino de leitura e de escrita, buscamos contribuir com novas metodologias a partir do uso de sequências didáticas, focando o aprimoramento da escrita, com vista à redação do ENEM. As sequências foram trabalhadas junto aos alunos de duas turmas do 3º ano, sendo uma delas da modalidade EJA, ciclo V, da E.E.E.M. Professor Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity, localizada no Bairro Tambiá, na cidade de João Pessoa. Para guiar nosso trabalho em relação aos processos de leitura e escrita, utilizamos os três grandes documentos oficiais que regem o ensino médio: Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2000), As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), que têm como base a Lei de Diretrizes e Base (LDB, 1996). Também nos utilizamos de obras de teóricos como Antunes (2003) e (2007), Koch (2015) e (2017), e Passarelli (2012).

Palavras-chave: Leitura, escrita, PIBID, prática docente.

Abstract: Our objective in this work is to emphasize the importance of teaching practice based on the observations and experiences lived concerning the reading and writing processes during two and a half years of permanence in the Institutional Program of Initiation to Teaching - PIBID. Through the observations of the teaching practices of the teachers we followed, we were able to access the reality of many Portuguese language classes in high school, and it was this lived reality that boosted the production of this work. In view of the teaching practice developed in teaching reading and writing, we seek to contribute with new methodologies from the use of didactic sequences, focusing on the improvement of writing, with a view to writing ENEM. The sequences were worked together with the students of two classes of the 3rd year, one of them being the EJA, cycle V, of E.E.E.M. Professor Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity, located in the Tambiá neighborhood, in the city of João Pessoa. To guide our work in relation to the reading and writing processes, we use the three great official documents that govern high school: The National Curriculum Parameters: High School (2000), The Curriculum Guidelines for Secondary Education (2006), and the Reference Curriculum for the High School of Paraíba (2006), which are based on the Law of Guidelines and Base (LDB, 1996). We also use theoretical works such as Antunes (2003) and (2007), Koch (2015) and (2017), and Passarelli (2012).

Key words: Reading, writing, PIBID, teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1- OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM O ENSINO MÉDIO	10
1.1 Concepção de língua e de ensino de língua.....	12
1.2 Objetivos do ensino de língua	14
1.3 Trabalhando com a leitura e com a escrita.....	16
2- DE OLHOS ATENTOS À LEITURA E À ESCRITA	25
2.1 A leitura e as diferentes concepções de língua(gem).....	25
2.1.1 Quanto ao conceito de leitura	26
2.1.2 Os problemas detectados nas práticas de leitura	28
2.1.3 Quanto aos objetivos do ensino de leitura.....	30
2.1.4 A leitura como construção de sentido: estratégias metodológicas.....	30
2.1.5 A construção de sentido e ativação de conhecimentos	31
2.1.6 O aperfeiçoamento quanto às práticas de leitura	33
2.2 Atividades de escrita	35
2.2.1 Problemas detectados no ensino de escrita	42
2.2.2 A relação entre escrita e ativação de conhecimentos.....	44
2.2.3 A escrita: progressão referencial e sequencial.	49
3- NOSSAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA	50
3.1.O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.....	50
3.2 Como conhecemos o PIBID	52
3.3 Dos professores e alunos participantes do PIBID	53
3.4 Nossa experiência como bolsista do PIBID	54
CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

Durante a nossa graduação, ouvimos e lemos muito sobre os processos de ensino e escrita, sobre as melhores práticas e algumas das falhas mais frequentes nas aulas de português. Entretanto, é apenas por meio do convívio no ambiente escolar que podemos de fato, aprender a lidar com os desafios que envolvem ensinar e praticar esses processos.

O nosso objetivo neste trabalho é ressaltar a importância da prática docente relacionada as práticas de leitura e escrita com base nas observações e experiências vividas concernentes aos processos de leitura e escrita durante dois anos e meio de permanência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Através das observações das práticas docentes dos professores os quais acompanhamos, pudemos ter acesso à realidade de muitas aulas de língua portuguesa, e foi essa realidade vivida, que impulsionou a produção desse trabalho.

Para guiar nosso trabalho em relação aos processos de leitura e de escrita, utilizamos os três grandes documentos oficiais que regem o ensino médio: Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2000), As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), que têm como base a Lei de Diretrizes e Base (LDB, 1996). Também nos utilizamos de obras de teóricos como Antunes (2003) e (2007), Koch (2015) e (2017), e Passarelli (2012).

Nosso trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro procura apresentar as perspectivas de língua, de leitura e de escrita do ponto de vista dos documentos oficiais do ensino médio. No segundo capítulo, trouxemos as reflexões e definições de leitura e de escrita e seus respectivos processos, do ponto de vista dos teóricos e estudiosos da Linguística Aplicada. E por último, temos o capítulo três, onde trouxemos o relato de como tudo começou, desde a nossa entrada no PIBID até as nossas conclusões sobre o ensino de leitura e de escrita a partir da nossa observação em sala de aula, passando também por

uma breve análise do perfil dos docentes que pudemos acompanhar durante os dois anos e meio de permanência no programa.

Assim aliamos os conhecimentos sobre leitura e escrita que adquirimos durante a graduação e também na elaboração desse trabalho a nossas vivências no programa, que nos permitiu constatar que os desafios que estamos prestes a encontrar, como docentes nas salas de aulas, são bem maiores, e que dessa maneira devemos estar preparados como profissionais para o que nos aguarda nas salas de aula.

1- OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM O ENSINO MÉDIO

Antes de começarmos de fato a nossa discussão que envolve as orientações e concepções que dizem respeito à leitura e à escrita, é relevante refletirmos sobre o que são os documentos oficiais de ensino e os seus propósitos para atender à escola em sua totalidade.

Entre os documentos por nós utilizados como guias para a reflexão, estão Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – PCN+(2000), As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), e Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba(2006), todos estes têm como base a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN, 1996).

Os documentos oficiais de ensino que regem o ensino médio são resultados de muitas discussões acerca do ensino e o seu contexto, e os mesmos viabilizam meios através das discussões e orientações para que aqueles que estejam envolvidos com a educação proporcionem a condução da aprendizagem de forma apropriada, oferecendo assim subsídios para que ao término da educação básica os educandos sejam capazes de atuar como cidadãos plenos na sociedade.

As mudanças de caráter social, econômico e cultural que ocorreram no cenário brasileiro nas últimas décadas que antecedem a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio levaram a uma extraordinária mudança nos objetivos da escola brasileira, uma vez que a mesma teria que se adequar a dificuldades surgidas em decorrência de tais transformações na sociedade . Entre os diversos problemas advindos dessa mudança de cenário, a escola se deparou com desafios de como lidar com trabalhadores não competentes e também com o significativo crescimento do número de matriculados nas escolas.

Portanto, o ensino se viu frente ao desafio de atender a uma expressiva demanda e possibilitar um ensino de qualidade para atender à população, não só preparando para o ensino superior e profissionalizante, como também

garantir aprendizado do alunado para que ele atue como cidadão na sociedade em que está inserido.

Conseqüentemente, os documentos foram criados com a proposta de fazer refletir, discutir, contribuir, e garantir a organização e planejamento do ensino de forma que docentes, coordenadores e diretores das escolas estejam atentos às práticas escolares que contribuem para a formação do cidadão.

Os documentos não são e não podem ser tomados como regras e leis inflexíveis para a aplicação no ensino, mas são orientações, passíveis de mudanças e adequações aos diversos contextos existentes nas escolas de todo o país, que requerem do professor, diretor e coordenador, que agucem seus olhares para o essencial, que deve ser a apropriação e aplicação de saberes e ampliação de habilidades e competências que o aluno deve adquirir ao longo de sua estada no ensino médio, preparando-o assim para a vida após a educação básica.

Os documentos que regem o ensino médio foram dispostos em três áreas de ensino: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. Essas áreas de ensino foram orientadas conforme os três documentos, a serem trabalhadas de forma a serem complementares umas as outras e nunca excludentes, proporcionando assim uma interdisciplinaridade, fomentando a ampliação das competências e evitando assim a atuação isolada em cada área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000, p.72-74) foi dividido em eixos para tratar dos usos da língua, do diálogo entre textos: um exercício de leitura, ensino de gramática: algumas reflexões, o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural. Tais áreas foram divididas em competências gerais, que foram divididas em eixos estruturantes, e as competências específicas foram divididas em unidades temáticas, conforme as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.2), os eixos organizadores foram retratados em dois quadros. O quadro 1 registra considerações quanto às práticas de linguagem (produção e recepção de

textos), sendo elas: atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas; atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade; atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta; atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte; atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não. O segundo quadro ilustrado pela OCEM trata da análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem), dividido em: elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade - os textos em análise; estratégias textualizadoras; mecanismos enunciativos; intertextualidade; e ações da escrita.

E por último, os Referencias Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), que divide seus eixos estruturantes para o ensino de língua portuguesa em práticas de linguagem e prática de análise linguística. As práticas de linguagem com foco no uso estão divididas em quatro subtópicos listados a seguir: prática de escuta, prática de fala, prática de leitura e prática de produção textual. Enquanto a prática de análise linguística organiza os seus subtópico da seguinte maneira: análise linguística e leitura, análise linguística e produção de textos, análise linguística e gramática.

1.1 Concepção de língua e de ensino de língua

Entre as tantas reflexões importantes presentes nos documentos oficiais sobre o objeto de ensino de língua portuguesa, deparamo-nos com a insuficiência do ensino de língua centrado no sistema de regras da língua, de terminologias e classificações, sem considerar o contexto e os conhecimentos já adquiridos dos indivíduos que atuam na sociedade, o que coloca em risco a aprendizagem.

De acordo com a OCEM (2006),

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se

limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. (2006, p. 22)

Essa reflexão sobre o ensino baseado apenas no código linguístico fez com que o objeto do ensino de língua portuguesa fosse repensado, uma vez que um dos objetivos maiores da educação básica no Brasil é formar indivíduos prontos para vida em sociedade, aptos para se comunicar adequadamente e atuar nas mais diversas esferas da sociedade.

A concepção de linguagem como interação social é a que fundamenta os documentos oficiais sobre o ensino de língua na educação básica. Nessa perspectiva, leva-se em conta não só a língua enquanto sistema, mas o sujeito que age por meio do uso da língua, compreendendo-se que o sujeito é constituído na e pela linguagem, o que envolve práticas de leitura e de produção textual.

Assim, segundo a OCEM (2006),

Dito de outro modo, é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (2006, p. 24)

Dessa forma, compreendemos que não levar em consideração o sujeito e os conhecimentos já internalizados por eles não compactua com a perspectiva interacionista adotada e seguida pelos documentos oficiais que regem o ensino médio. Segundo os Referenciais Curriculares para o ensino Médio (2006)

A concepção de linguagem e língua e seus fenômenos constitutivos, delineada neste documento, implica conceber os conteúdos/ objetos de ensino de língua materna não concebidas como um conjunto de práticas de linguagem, em que se contemplam, de um lado, as formas e os usos linguísticos, e de outro, a reflexão sobre esses usos. (2006, p. 31)

É relevante afirmar que os documentos oficiais que condizem ao ensino médio formam uma rede de complementações entre si. Os Parâmetros

Curriculares Nacionais são complementados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba foi criado com a adaptação para o contexto do Estado da Paraíba em complementação aos documentos já acima citados.

No que diz respeito aos saberes de língua portuguesa que devem ser ensinados, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos reconhecer três tipos de conteúdos: fatos e conceitos, procedimentos e atitudes, valores e normas. Esses devem ser trabalhados de forma inter-relacionada e não centralizada em apenas uma dessas categorias de saberes, não sendo assim inflexíveis.

1.2 Objetivos do ensino de língua

Considerando a perspectiva interacionista de língua e linguagem, listaremos abaixo os objetivos gerais apresentados pelos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa.

Segundo Os parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 9), estar formado para vida é:

- *Saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;*
- *enfrentar problemas de diferentes naturezas;*
- *participar socialmente, de forma prática e solidária;*
- *ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e*
- *especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.*

Estão entre os objetivos de formação discente das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 32-33) os seguintes pontos:

- *conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. – de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes*

esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultura, política, econômica, midiática, esportiva, etc;

- *no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;*

- *construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja linguística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. O que prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza*

da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.

De acordo com os Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba (2006, p. 31), para se alcançar os objetivos do ensino de Língua Portuguesa é preciso desenvolver as seguintes capacidades:

- *uso da linguagem e, particularmente, da língua portuguesa em instâncias privadas e públicas, de modo a possibilitar a inserção efetiva dos alunos em práticas sociais e no exercício da cidadania;*
- *reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, da língua portuguesa;*
- *construção da consciência e identidade social, a partir da interação com o outro, com outras formas de pensar.*

Com isso, podemos constatar que o ensino de língua portuguesa vai muito além do ensino de regras gramaticais e análises sintáticas que envolvem e exigem a memorização de nomenclaturas, mas sim, deve preparar o indivíduo para a vida social e sua interação no mundo externo ao ambiente escolar.

1.3 Trabalhando com a leitura e com a escrita

Intimamente relacionada com as competências e habilidades, a leitura ocupa um espaço de necessidade extrema, uma vez que está para além da decodificação de símbolos fonéticos, a mesma é indissociável à construção de sentidos, ou seja, é através da leitura que interpretamos e compreendemos fatos, conceitos, valores e saberes nos diversos gêneros, levando em consideração a linguagem seja essa verbal ou não, acarretando portanto na ampliação de conhecimentos dos leitores.

Assim, segundo os PCN's e um dos seus eixos estruturantes (Investigação e Compreensão), podemos constatar essa noção de leitura que deve ser construída e desenvolvida como competência, uma vez que o educando deve ir além da decodificação de símbolos fonológicos e :

Conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (*lacto sensu*), conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens [...]. (2000, p.27)

Uma vez que o aluno em um processo de leitura vai além da decodificação de símbolos e constrói sentidos, o educando estabelece um diálogo entre os seus conhecimentos já existentes internalizados e as novas informações dadas na leitura, criando-se assim o processo de interpretação textual, que é fundamental para a compreensão.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio,

[...] aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e a as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. (2006, p 31)

O professor de língua portuguesa, consciente da prática de leitura e da importância da mesma para o processo de construção de sentidos/interpretação no contato com textos dos mais variados gêneros deve incluir em seus planejamentos e práticas além do incentivo do prazer pela leitura, práticas que desenvolvam a capacidade crítica e reflexiva do aluno sobre o mundo, com o propósito de formar sujeitos capazes de construir argumentos e participar de qualquer esfera da sociedade.

Entre as principais e maiores dificuldades encontradas pelos alunos no processo de leitura estão elencadas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 78), as seguintes:

- *não conhecer o significado de algumas palavras;*
- *perder o fio da meada;*
- *não saber o que o texto quer dizer;*

- *enxergar a parte, mas não o todo;*
- *não saber o que está pressuposto;*
- *não saber se houve compreensão efetiva do que foi lido;*

Partindo desses obstáculos relacionados à construção da interpretação textual que podem surgir em sala de aula, o documento sugere alguns procedimentos gerais no condizente com os níveis da leitura, sendo eles o nível micro, macro e superestrutural. Os procedimentos indicados e citados pelo PCNEM a fim de auxiliarem os alunos são:

- *buscar apoio no significado de palavras conhecidas e inferir o das desconhecidas ;*
- *fazer relações entre os significados das palavras para construir proposições;*
- *reconhecer o que é novo e o que já está dado em cada proposição e conectar as proposições entre si;*
- *construir um significado global, a partir do entendimento da função das partes do texto (simples ou complexo; particular ou geral; relevante ou dispensável);*
- *organizar as ideias globais num esquema coerente, concebendo o texto como:*
 - *uma resposta a um problema;*
 - *uma explicação e uma argumentação sobre uma tese;*
 - *um contraste ou uma analogia entre dois ou mais fenômenos;*
 - *uma descrição;*
 - *uma sequência de acontecimentos;*
- *articular as ideias do texto com aquilo que já se sabe;*
- *perguntar-se sobre o processo de leitura e seus resultados;*

É relevante salientar que para que o desenvolvimento do processo de leitura se efetive de fato, esse deve ser conduzido de forma gradual, construído aos poucos, com o auxílio do professor e a inclusão de variados gêneros textuais. Daí, encontramos a importância de criar oportunidades para o desenvolvimento dos hábitos de leitura, hábitos que estão sendo esquecidos

por variados motivos, seja pelo professor que está atrelado totalmente às práticas de análise sintática e memorização de nomenclatura como também oriundo dos alunos, uma vez que não possuem algumas das habilidades principais, como a atenção e a concentração.

De acordo com os Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba,

[...], para se tornarem leitores competentes, os educandos devem ter acesso a diversos gêneros de texto, desenvolvendo hábitos de leitura que se constroem a longo prazo, de forma progressiva. Durante o ato de ler acontecem, simultaneamente, várias solicitações ao cérebro, por isso, é necessário automatizar e desenvolver habilidades que são complexas se se pretende que os educandos pertençam, de fato, ao mundo dos que leem com rapidez e naturalidade. (2006, p. 36)

Outro ponto que merece muita atenção, segundo os Referencias Curriculares do Ensino Médio da Paraíba (2006, p. 36), é em relação à leitura e aos seus diversos tipos, por isso devem ter seus tratamentos adequados aos seus variados objetivos, “sendo inadequado, portanto, o tratamento uniforme para a leitura de todos os textos”.

No tocante aos tipos de leitura existentes, Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba listam quatro tipos, com seus respectivos modelos e orientações de aplicações possíveis.

A leitura autônoma é a primeira citada pelos documentos, com a orientação de que a mesma desempenha a oportunidade do educando fazer a Leitura de forma silenciosa de textos para os quais já tenha adquirido competência. Esta leitura é uma das formas que o aluno pode encontrar para desenvolver a confiança em si mesmo, a fim de que posteriormente passe a uma leitura mais complexa.

Em seguida, o documento traz a noção de **leitura colaborativa**, chamada desta forma, pois alunos e professores leem o texto juntos, de forma que o professor indaga os seus alunos sobre aspectos linguísticos do texto que colaboram para a construção de sentido. Assim, o documento oficial (2006, p. 38) alerta três procedimentos que cooperam a para a compreensão daquilo que

foi lido, sendo as três práticas de extrema importância. São os três procedimentos:

- 1- a recuperação do contexto de produção do texto e a definição dos objetivos da leitura a ser realizada;
- 2- a exploração das estratégias de compreensão;
- 3- a exploração da textualidade.
 - recursos linguísticos
 - aspectos enunciativos.

O terceiro tipo de leitura que o documento aborda é a **leitura programada**. A leitura programada é utilizada como recurso didático, uma vez que a tarefa de leitura é complexa ou extensa, como no caso de livros, e leva em consideração a condição dos alunos. O professor então faz a divisão seguindo o melhor critério elencado por ele, como por exemplo, em capítulos, adequando o método a sua classe, a fim de que todos compartilhem a responsabilidade de leitura.

O último tipo de leitura abordado pelos Referenciais Curriculares do Ensino Médio na Paraíba é a **leitura espontânea**. É nesse momento em que o professor deve incentivar o desenvolvimento do prazer pela leitura. Um passo inicial pode ser a indicação de um gênero, tema, ou autor e em seguida a escolha dos alunos e após a leitura dos textos escolhidos, os alunos podem elaborar um *feedback* rápido, a fim de comentar e assim explicitar informações sobre o texto lido por eles.

Não apenas os textos orais e escritos produzidos por outras pessoas de fora da escola têm que ser necessariamente analisados, mas como também os textos produzidos pelos próprios alunos.

Mais uma das noções muito importantes que os Referenciais do Estado da Paraíba (2006, p.43-44) trazem para os professores é a noção de análise linguística como prática de reflexão sob a gramática. A análise linguística aborda a perspectiva descritiva, assim a normativa, “as dimensões gramatical, textual e enunciativa” com o propósito de desenvolver “as habilidades de

escuta/leitura, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos”.

Considerando o que foi posto acima, a análise deve proceder de forma organizada e presente e ater-se, segundo os Referencias, “a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico”, tendo em vista o desempenho do aluno/sujeito autônomo.

Porém,

Para isso, toma-se como ponto de partida a observação dos fenômenos nas práticas de escuta/leitura e produção oral/escrita, e evolui-se para a descrição e sistematização desses mesmos fenômenos, por meio de metalinguagem, com a utilização de nomenclaturas. (REFERENCIAIS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA, 2006, p. 44)

Dessa maneira, compreendemos que o documento alerta para o fato de que para a análise linguística se estabeleça como ferramenta para as práticas de linguagem, a mesma deve ser articulada com os eixos que dizem respeito ao ensino de língua portuguesa.

- A noção de produção de textos segundo os documentos oficiais de ensino para o ensino médio.

Levando em consideração a perspectiva interacionista de linguagem, abordada pelos documentos oficiais de ensino que orientam o ensino médio e que a mesma tem objetivado o desenvolvimento das competências interativa e gramatical de forma constante, atentemos neste momento para o olhar dado a produção textual.

No documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 80) é elencada uma série de recursos cujos educandos necessitam mobilizar, em relação às competências interativa e gramatical. Nesse sentido, o educando deve:

- *utilizar relações várias, de acordo com seus projeto textual – tese e argumentos; causa e consequência; fato ou opinião; anterioridade e posterioridade; problema ou solução; conflito ou*

resolução; definição ou exemplo; tópico e divisão; comparação; oposição; progressão argumentativa;

- *relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese do texto (quando expositivo ou argumentativo);*
- *identificar, quanto ao texto argumentativo, o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução;*
- *utilizar, considerando as condições de produção, diferentes recursos resultantes de operações linguísticas – escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento.*

É na produção textual que os alunos podem efetivar a prática sócio interativa, de forma que os mesmos são incentivados a desenvolverem textos que circulam em sua esfera social e que possuem determinados propósitos a depender do gênero textual. Porém esse processo precisa de extrema atenção, uma vez que necessita de mais subsídios linguísticos na produção escrita do que em relação na língua oral, e o seu produtor necessita levar em consideração a situação de produção, noções de linguagem, como por exemplo, a linguagem padrão e a norma culta da língua, além de compreender as características e suas especificidades da língua oral e escrita e também graus de formalidade, que são aplicados a depender do gênero textual escrito.

Um esclarecimento que contribui bastante para a ampliação das competências e habilidades que dizem respeito ao âmbito da produção textual e a constante dificuldade encontrada pelos alunos, e o qual os Referenciais Curriculares do Ensino Médio (2006) destacam é a noção de que não há dom exclusivo quando se trata de produção textual. Portando,

Produzir um texto com coerência e coesão não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade de todo indivíduo escolarizado, se lhe são dadas as condições de ensino e aprendizagem. (2006, p. 40)

O professor deverá disponibilizar oportunidades nas quais os alunos produzam textos orais e escritos que considerem fatores primordiais quanto à perspectiva interacionista da linguagem, ou seja, esclarecendo para o aluno o público alvo, a situação de produção e o objetivo que esse texto tomará.

Outra prática que precisa de muita atenção com relação aos alunos e necessita ser mudada é o estado passivo, de apenas receptor de saberes. Desta forma, o educando necessita pôr em prática, através da produção textual, aquilo que tem assistido nas aulas de língua portuguesa, pois ao contrário disso, não há propósito em ampliar os conhecimentos e habilidades, e sim apenas fazer com que os alunos acumulem informações sem assimilar e sem a capacidade de aplicar o que lhes foi demonstrado. Uma prática que foge a essa noção de protagonismo está fora dos anseios da perspectiva interacionista da linguagem.

Mas como conduzir a produção textual de um gênero? Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba (2006, p.41) instruem que a produção textual deve ser realizada antes da leitura de um texto produzido em situação similar do gênero requerido. Subentendesse que essa orientação é dada para que o aluno não seja influenciado de alguma forma por aquilo que leu no texto similar.

Como corrigir as produções textuais dos alunos é um dos fatos mais comentados e que tem sido alvo de equívocos com relação a essa prática, uma vez que há correções precoces, de forma que “trava” o caminhar da produção textual, podendo atrapalhar a construção de sentido que está sendo composta pelo aluno. Outro erro bem frequente, talvez o mais cometido entre as correções de textos, é se ater primeiramente ou só a aspectos de ordem gramatical, sem debruçar-se sobre o sentido que o aluno quis empreender em seu texto. Desta forma,

A leitura pelo professor do texto do educando assume importância fundamental para o encaminhamento dos níveis a serem observados no aperfeiçoamento do texto. Para isso, ao invés de uma correção restrita à identificação de erros pontuais, o professor – corretor assume o papel de leitor atento do texto do educando.

(REFERÊNCIAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DA
PARAÍBA, 2006, p.43)

O professor deve procurar, através da correção, atentar para as necessidades de seus alunos procurando então o desenvolvimento de atividades que tenham como objetivo o aprimoramento das habilidades e competências propostas e nas quais os alunos apresentam problemas em empreendê-las nas produções textuais.

2- DE OLHOS ATENTOS À LEITURA E ESCRITA

2.1 A leitura e as diferentes concepções de língua(gem)

Para iniciarmos nossas considerações sobre o que envolve o processo de leitura devemos esclarecer que nem sempre a leitura se revestiu da perspectiva sociointeracional da linguagem nas aulas de língua portuguesa.

Duas noções de leitura antecederam a perspectiva que é adotada atualmente nos documentos oficiais do ensino médio: a perspectiva da língua como representação do pensamento; e a língua como estrutura. Ambas citadas por Koch (2015).

Segundo Koch (2015, p.9-10), a noção de leitura baseada na representação do pensamento possui o foco sobre o ego do sujeito, sendo ele individual e “dono de sua vontade e de suas ações”, ou seja, o autor objetiva que a mensagem dada seja compreendida pelo seu leitor exatamente como ele propôs, sendo assim, o texto é estabelecido como um produto pronto, e o sujeito leitor assume o papel de leitor passivo. O que podemos depreender é que esse autor não considera os conhecimentos internalizados do leitor, importando tão somente as suas intenções, enquanto os leitores, nessa perspectiva, são apenas captadores de informações.

Outra concepção de língua anterior à sociointeracionista é a que considera a língua apenas como uma estrutura. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como determinado, “assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência”. A noção de texto adotado é a de texto como codificação e assim o leitor como decodificador desse texto, ou seja, bastando a ele apenas que tenha conhecimento do sistema linguístico a ser decodificado. A leitura, no entanto, é considerada um processo de reconhecimento, de reprodução, uma vez que o texto não está aberto a interpretações e está “tudo dito no dito”, como afirma Koch (2015, p. 10).

A perspectiva interacional da língua(gem) adotada atualmente nos documentos oficiais que regem o ensino médio prioriza os sujeitos num processo dialógico, uma vez que esses se constroem no texto.

Assim, compreendemos relevante ressaltar que na noção de língua como interação social a leitura vai muito além dos conhecimentos dos sujeitos sobre o código linguístico e sua decodificação.

2.1.1 – Quanto ao conceito de leitura

Considerando a perspectiva interacional da língua(gem), Antunes defende que a leitura “[...] é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor”. (ANTUNES, 2003, p. 66).

A interpretação e a construção de sentido, nessa perspectiva, ganham uma importância fundamental, pois se constroem em cooperação entre o leitor e o texto em função do que foi pretendido pelo autor. Dessa forma, implica dizer que a leitura ultrapassa os limites da decodificação de sinais gráficos, passando à busca da construção de sentido.

Antunes (2003, p. 70), em suas reflexões sobre as práticas de ensino voltadas para a leitura, revela três importantíssimos pontos. São eles:

- ✓ *A leitura como um acesso a conhecimentos produzidos;*
- ✓ *A leitura como um acesso ao prazer estético;*
- ✓ *A leitura como um acesso às especificidades da escrita.*

Compreendendo cada um desses acessos, pode-se adotar diferentes práticas de leitura, visando desenvolver a competência leitora dos educandos.

No primeiro ponto, Antunes (2003) menciona a leitura como uma porta aberta a informações e, portanto, conhecimentos, que levam seus praticantes a adquirirem uma gama infinita de informações diversas, que mais adiante, podem auxiliar esse leitor e futuro escritor nas suas produções textuais.

Nesse ponto, a interdisciplinaridade ganha destaque, uma vez que, se colocada em prática, fornece ao leitor mais conhecimento. Ou seja, quanto maior for o conhecimento adquirido pelo leitor maior será a sua facilidade em

lidar com situação de produção de textos sobre determinados temas e informações.

Em segundo lugar, Antunes (2003) trata da leitura como acesso ao prazer estético. É, infelizmente, e essencialmente neste ponto tão importante que muitos professores têm deixado de dar atenção aos aspectos lúdicos e prazerosos da leitura. Outra questão que vale ressaltar sobre esse gosto de ler que não está sendo incentivado é a maneira como os textos literários estão sendo utilizados para fins de análises gramaticais nas aulas de português, deixando de lado o propósito investido pelo autor no texto. São práticas que utilizam os textos literários para exercitarem a ortografia, a gramática, a análise sintática. Como afirma Antunes (2003, p. 72), “[...] é uma espécie de profanação, pois é esvaziá-los de sua função poética e ignorar a arte que se pretendeu com o arranjo diferente de seus elementos linguísticos.”

Essa forma de ver o texto literário com sua função poética, com o propósito de levar o leitor ao prazer sem cobranças, infelizmente, tem sido deixada à margem, ou mesmo ignorada por alguns autores de livros didáticos, que em sua composição traz o texto para que seja lido em função de uma atividade qualquer.

O terceiro e último ponto ao qual Antunes (2003) faz referência quanto ao acesso que a leitura fornece diz respeito à compreensão sobre a escrita. Essa se refere ao vocabulário usado para determinados fins, de acordo com os gêneros textuais e seus propósitos comunicativos, padrões gramaticais, e formas de organização sequencial.

Antunes (2003) até cita um dos problemas que são recorrentes nas aulas, não apenas de português, mas também de outras disciplinas, que é o de o professor desempenhar o papel de interprete, em virtude da inaptidão do aluno em atribuir sentido ao que está escrito.

Podemos assim compreender que os déficits provocados pelo distanciamento do leitor com textos escritos acarretam não só problemas para o processo de leitura em si, mas afeta diretamente capacidade de produzir seu próprio texto.

2.1.2 Os problemas detectados nas práticas de leitura

Diante do quadro atual do ensino de língua portuguesa no Brasil, tem sido frequente a preocupação de professores e estudiosos da área com o desenvolvimento de sujeitos leitores efetivos, uma vez que as mudanças no público alvo (os alunos) têm sido significativas e alguns professores ainda não estão devidamente adaptados e preparados com práticas adequadas para tais mudanças, ou seja, é como se alguns professores estivessem no século XX e seus alunos no século atual, o que requer dos professores um estudo cada vez mais profundo e reflexivo sobre as práticas de ensino que buscam na interação a ampliação de habilidades e competências, capacitando seus alunos para a vida não apenas na escola, mas para as práticas sociais após a conclusão da educação básica.

Assim, podemos afirmar que o professor não pode e não deve ser o sujeito que repassa conhecimentos prontos, conhecimentos esses que já foram passados a ele prontos para a aplicação. De acordo com Antunes (2003, p 36),

Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, [...] que fica passivo à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como “passar” ou “aplicar” as noções que lhe ensinaram. Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” ele), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre.

O professor, a partir desse modelo, deve assumir o compromisso de não ser mero repetidor de práticas prontas, passivo, acomodado quanto às práticas de ensino, mas procurar nas práticas do dia a dia aprender no convívio de seus alunos, sair da mesmice do cotidiano, e elaborar junto aos alunos e a necessidade deles caminhos para que o saber e a aprendizagem sejam prazeres e não torturas, para os educandos, como vemos atualmente.

Considerando as afirmações acima, no que condiz ao professor e sua acomodação em não procurar meios para aperfeiçoar suas práticas de ensino, Antunes (2003) ressalta que para esses sujeitos que se conformam com as práticas ultrapassadas, falta o que é indispensável, o aprofundamento em saberes teóricos, a atualização de conhecimentos que auxiliam a prática. E

essa não busca de atualização sobre práticas e metodologias de ensino acarretam problemas graves, como por exemplo, o foco sob a gramática sem a perspectiva de aplicabilidade.

Porém, os professores não são os únicos responsáveis pelo não desenvolvimento da capacidade de leitura. Alunos, como afirma Antunes (2005, p.20), não são confiantes em suas práticas de linguagem por se julgarem inferiores, incapazes e, assim, por não se sentirem à vontade com a prática de leitura, abrem mão do seu direito de atuar criticamente na sociedade, criticidade essa construída na leitura, ficando sempre de fora das decisões que se fazem relacionadas à sociedade. A escola, no entanto, nada mais é do que um espelho que reflete o quadro das condições de vida existentes da comunidade a qual a mesma pertence. E são exatamente as condições e necessidades sociais dos alunos que devem ser utilizadas como base nas práticas de ensino em sala de aula. Dessa forma, Antunes (2003, p. 43) afirma que “o aluno é o sujeito da aprendizagem que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento.” (cf. Kato, 1986).

Os aspectos citados acima não são os únicos problemas relacionados com o processo de leitura. Antunes, (2003, p. 27-28) em seu livro *Aula de português*, faz uma clara e sucinta lista de fatos que interferem nas atividades de leitura. São situações a que devemos ater a nossa atenção: quando a leitura se torna apenas ato de decodificação de códigos eliminando a interação construída na leitura; quando a leitura se torna algo que extrapola os alcances dos usos sociais e reais, com exceção da literatura, tornando algo sem um objetivo, se levado em consideração o propósito sociointeracionista da linguagem; quando a leitura torna-se um processo de cobrança, no sentido de que após a leitura uma atividade será requerida e avaliada, e ao invés de proporcionar aos alunos uma atividade com a finalidade de desempenhar o prazer pela leitura acaba por ser o resultado contrário; quando a interpretação construída na leitura não se estabelece, sendo reduzida a questões óbvias encontradas na superfície textual, não estimulando a construção de sentido essencial empreendida no texto; a frequente desculpa de que não há tempo

para leitura e/ou que a leitura toma muito tempo e existem conteúdos que são mais importantes.

2.1.3 – Quanto aos objetivos do ensino de leitura

Os propósitos do ensino de leitura estão diretamente ligados ao significado que a perspectiva interacional da linguagem propõe. Segundo Koch, lemos textos de acordo com as nossas necessidades do cotidiano, ou seja:

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas; há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e nessa lista, não podemos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). (KOCH, 2015, p. 19).

São, assim, os objetivos do leitor que nortearão a seleção dos textos que serão lidos. O que queremos dizer é que se lemos, o fazemos por um objetivo, seja esse motivo acarretado por uma necessidade em especial (como ler determinado artigo para adquirir conhecimento e produzir um trabalho acadêmico) ou simplesmente pelo prazer (como ler um texto literário).

2.1.4 – A leitura como construção de sentido: estratégias metodológicas

Na leitura, há processos que podem e devem ser utilizados como estratégias para que a construção de sentido seja efetivada. Alguns desses processos são, segundo Koch (2015, p. 13): a seleção, a antecipação, inferência e a verificação.

A antecipação decorre da atenção voltada para informações dadas, como por exemplo, o título, informações sobre o autor, data se houver, o gênero estudado, e o suporte em que está inserido são fatores que podem antecipar a compreensão do sentido do texto a ser lido.

O processo da inferência trata-se de deduções que concluímos a partir de uma informação no processo de interação com o texto. Essa estratégia está sob o teste da verificação, que se trata da constatação do que foi inferido, logo o processo de inferência está intimamente ligado ao processo de verificação, que se dá no processo de leitura.

2.1.5 – A construção de sentido e ativação de conhecimentos

A leitura interacionista, em seu processo, ativa não somente os conhecimentos sobre a materialidade linguística do texto, mas também os conhecimentos de mundo que o leitor carrega e foram construídos de acordo com as suas vivências.

Considerando que o processo gerado pelos conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo implica um sentido, também chamado de interpretação, podemos afirmar que se cada um dos indivíduos praticar a leitura conforme seus conhecimentos sobre o que está sendo lido, logo, poderemos também afirmar que se os indivíduos tiverem bagagens sociocognitivas diferentes umas das outras pode haver uma pluralidade de sentido. Porém, como afirma Koch, é importante lembrarmos de que existem sinalizações nos textos que permitem o não distanciamento da interpretação pretendida no processo de interação autor-texto-leitor. Assim,

É claro que com isso não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em qualquer texto, pois como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH, 2015, p.21)

Assim, podemos inferir que sentido do texto é surgido da ativação dos conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, juntamente com o texto, de forma que se constrói um processo de colaboração entre os conhecimentos já citados e o texto e suas sinalizações.

Ainda no âmbito do processo de sentido, podemos afirmar que esses conhecimentos fundamentais (conhecimento linguístico, conhecimento de

mundo, e o conhecimento interacional) se colaboram simultaneamente em favor da interpretação textual.

Com relação ao que condiz com os conhecimentos linguísticos (gramatical e lexical), segundo Koch (2015, p. 40), podemos esclarecer que os mesmos permitem ao indivíduo compreender a organização do texto, a forma como o autor empregou elementos coesivos, como também as escolhas lexicais feitas pelo criador do texto para adequar-se a determinados textos e temas.

O conhecimento de mundo, também chamado por Koch (2015) de conhecimentos enciclopédicos se referem aos conhecimentos gerais dos indivíduos, estes que foram sendo construídos em decorrências das vivências pessoais em determinados tempos ou lugares.

Os conhecimentos interacionais são encontrados no contato do leitor com o texto, porém esse conhecimento é composto por outros conhecimentos, que são eles: o conhecimento ilocucional, que diz respeito aos propósitos empreendidos pelo autor na construção textual; o conhecimento comunicacional, que condiz com “quantidade” de informações dadas em um texto, de forma que seu leitor possa construir sentidos sem interferências, as escolhas lexicais feitas para cumprir determinada função a depender do gênero textual abordado, como também o gênero textual em questão; já o conhecimento metacomunicativo é o conhecimento empregado para garantir que os textos sejam compreendidos e aceitos pelos receptores desse texto. Koch (2015, p.52) nos esclarece como utilizar esse recurso,

Para tanto utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução dos sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de reformulação ou construção textual. (KOCH, 2015, p. 52)

E ainda com relação ao conhecimento interacional, temos o conhecimento superestrutural. Este conhecimento diz respeito a sabermos identificar os gêneros textuais a serem empregados em determinada situação e também identificar as características que distinguem os gêneros textuais um do outro, como por exemplo, a estrutura, as escolhas lexicais e também seus objetivos.

2.1.6 – O aperfeiçoamento quanto às práticas de leitura

Dados vários recursos nos quais encontramos refúgio para alcançarmos a prática de uma leitura efetiva, Antunes (2003) chama atenção para alguns dos princípios que o professor, como sujeito preocupado em proporcionar a aprendizagem dos seus alunos, pode desenvolver em relação à leitura. Estão esses princípios:

Uma leitura de textos autênticos.

A leitura de frases soltas e, conseqüentemente, algumas de baixo nível textual não proporciona, não requer do leitor um esforço em investigar o sentido. Por isso, devem-se considerar textos com propósitos comunicativos reais, estabelecendo assim o interacionismo promovido pela concepção de língua adotada, atualmente.

Uma leitura interativa

Ao procurar desenvolver essa leitura, o professor estará admitindo o texto como uma interação entre autor e leitor, interação que é construída pelo processo de interpretação e sentido. Os aspectos linguísticos assumem um papel muito mais importante do que aqueles explorados unicamente gramaticais, sem aplicabilidade, mas servem como pistas deixadas pelo autor, para que o leitor através dessas pistas estabeleça um sentido sobre o texto.

Uma leitura em duas vias

Os termos “duas vias” implicam considerar não apenas a leitura, mas também o momento em que o texto foi constituído, a escrita. Como afirma Antunes (2003, p. 80), “entre a escrita e a leitura existe uma relação de interdependência e de incomplementariedade”. Assim, não se pode desconsiderar, no processo de leitura, o momento em que o texto foi escrito.

Uma leitura motivada

Deve ser considerada, portanto, o propósito em ler algum texto. É tarefa do professor, esclarecer os benefícios que envolvem a prática da leitura enquanto cidadãos.

Uma leitura do todo

Na prática de leitura, nada deve ser descartado. Se estiver no texto, foi empregado em função de algum propósito. Portanto, o aluno deverá ser levado a identificar o(s) tema(s), o(s) rema(s), argumentos, e informações secundárias, a fim de que possa compreender o texto como um todo.

Uma leitura crítica

Segundo Antunes (2003, p, 81), alcançamos a leitura plena quando através da interpretação conseguimos identificar os aspectos ideológicos que foram construídos e elaborados de forma implícita no texto. Assim, deve-se instruir ao aluno a desconfiar do texto, no sentido de que não há texto neutro.

Uma leitura da reconstrução do texto

Considerando o caminho trilhado pelo autor para a construção do texto, o leitor, no entanto, deve fazer o caminho contrário. O propósito dessa leitura, implica conhecer como foi elaborada a organização das ideias dispostas no texto, como as ideias foram articuladas e o que ele utilizou para nesse processo de articulação.

Uma leitura diversificada

De modo a considerar a vida social do aluno dentro e fora da escola, é importante que sejam estudados os mais diversos gêneros textuais, a fim de que o aluno saiba adequar e diferenciar as escolhas lexicais, as estruturas, apresentação, e o suporte a esses gêneros, levando em consideração tanto a linguagem coloquial, como também a linguagem formal em favor do propósito textual.

Uma leitura também por “pura curtição”

Uma leitura sem cobrança, incentivada em favor do prazer, do gosto por ler. O professor, dessa forma, não pode passar despercebido dessa prática, porém, ao contrário, deve estimular esse prazer ainda não conhecido, podendo utilizar, para essa leitura, textos que realmente tenham sido construídos para

esse propósito, como por exemplo, os textos literários, sejam eles poemas, contos, crônicas, romances etc.

Uma leitura apoiada no texto

De olho também nas palavras escolhidas pelo autor do texto para compô-lo, não se deve esquecer-se das conjunções, preposições, locuções adverbiais. São através desses recursos que muito do sentido é instituído, pois como afirma Antunes (2003, p. 83), esses elementos “[...] estabelecem nexos coesivos entre os diversos segmentos do texto (orações, períodos, parágrafos) e fundamentam as decisões interpretativas acerca de sua coerência.”.

Uma leitura não só das palavras expressas no texto

Diz respeito a construir sentidos considerando conhecimentos além daqueles contidos no texto, ou seja, são “conhecimentos que transcendem a materialidade do texto”. Trata-se, então, dos saberes (conhecimentos de mundo) trazidos pelo leitor para o processo de interação, com os quais sem eles, a compreensão de alguns textos podem ser comprometidas.

Uma leitura desvinculada do sentido

Uma forma de proporcionar o alcance do sentido está em pequenas e valiosas dicas que proporcionam a compreensão textual. Dicas como ler devagar, respeitar a pontuação, e tentar pronunciar bem o que se lê, são recursos importantes para que o sentido seja construído. Afinal, uma vírgula pode mudar completamente o sentido de um enunciado, como também na leitura apressada de um texto podemos muito bem ler “errado”, trocando um tempo verbal ou até palavras que são parecidas visualmente e no som, mas com significado totalmente diferente.

2.2 – Atividades de escrita

Não desprezando a perspectiva de língua que tem sido adotada pelos documentos oficiais que regem os anos finais da educação básica, podemos afirmar que é no texto que a comunicação se realiza, seja esse texto oral ou escrito.

Explicitando a interação que há na escrita de textos, consideramos uma das ideias fundamentais: o princípio de que, como escritores temos algo a comunicar a alguém através do texto. São as intenções comunicativas que movem o texto, ou seja, as intenções comunicativas são condições importantes que fazem parte da etapa de planejamento, esta então antecedente à prática de escrita em si. Então, segundo Antunes (2003),

A atividade de escrita é então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto. (ANTUNES, 2003, p. 45-46)

Assim compreendemos que as palavras agem como código mediador entre o autor e o que deve ser dito, através da escrita, e alguém que precisa da informação. Portanto, como supõe Antunes (2003), as palavras (levando em consideração o léxico e a gramática) não cumprirão o seu papel sem a existência de um propósito, um conteúdo. Para melhor explicação, precisamos entender que as palavras estão a serviço da intenção comunicativa. Dessa forma, quanto mais informações, quanto mais ideias, mais teremos algo a dizer sobre essas informações e ideias, e nesse ponto podemos fazer uma direta relação com a leitura, pois a leitura é um dos meios de acesso aos mais diversos tipos de informações.

Com relação ainda ao processo de escrita e as suas intenções comunicativas, podemos afirmar que já na etapa de planejamento, o leitor é levado em consideração, no sentido de que o autor do texto adequa a sua informação a um gênero ou tipo textual que abarca a sua intenção comunicativa, assim como a variedade linguística.

Assim para reforçar o que dissemos sobre a interação entre os interlocutores que acontece ainda no processo de planejamento do texto nos recorreremos a Antunes (2003).

Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício de faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à *comunicação entre os sujeitos*, os quais cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p.46)

Compreendemos, então, que a tarefa de escrever sem saber quem será o nosso interlocutor/leitor torna-se uma tarefa de grau complicadíssimo, tornando a escrita como um “ato mecânico”. Assim, o professor deve reconhecer a importância dessa premissa que fundamenta o processo da escrita interacionista da linguagem.

A escrita como um processo de interação leva em consideração o que se tem a dizer, como dizer, por meio de que dizer, ou seja, como se apresenta esse texto ajustado ao propósito comunicativo do autor. E, segundo Antunes,

Assim como se admite que não existe fala uniforme, realizada de forma igual em diferentes situações e usos, também a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir. (ANTUNES, 2003, p. 49)

E de acordo com as necessidades de comunicação, a escrita passa por um processo de adequação, e aqui adentra a noção dos gêneros textuais. Conforme as diferentes intenções comunicativas, diferentes também são as formas desses textos se apresentarem, na sua organização e distribuição das partes que compõem esse texto. Portanto é de responsabilidade do autor adequar suas intenções ao gênero, tendo em vista o leitor do seu texto.

Outro fato importante a acrescentar sobre a escrita é o fato de que a recepção dessa escrita pelo leitor pode ser adiada, levando em consideração que autor e escritor podem não ocupar o mesmo espaço e tempo. Antunes (2003, p.51) então afirma que “há um lapso de tempo, maior ou menor; entre o

ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor [...]”. Porém, esse lapso que pode haver entre os interlocutores, dependendo de como o texto foi construído, pode danificar a construção do sentido.

Um dos fatores que merece atenção é fato de parecer, no ato da leitura, que a escrita é *mais correta* em relação à fala. Essa impressão se dá pelo motivo de que a escrita é planejada e está sujeita à revisão (uma reelaboração), custa mais atenção e necessita de informações, referências e o tempo de elaboração que lhe é concedido ser maior. Esses requisitos dão ao texto essa impressão em relação à fala. É nesse momento que fica evidente a diferença mais relevante entre a fala e a escrita. A fala demonstra-se nessa perspectiva com um traço informal, ao contrário da escrita, em que utilizamos mais recursos concretos.

Neste momento, é relevante mencionarmos a fala de Antunes (2003) sobre a necessidade de trabalharmos com os textos escritos, pois o trabalho apenas com os textos orais (fala informal) torna-se insuficiente para o aprendizado para desenvolver a competência de textos escritos. Assim,

Daí que apenas a fala informal não pode servir de suporte para o desenvolvimento da compreensão de como acontece a escrita de textos formais. Ou seja, só pelo contacto com textos escritos formais é que se pode aprender a formulação própria da escrita formal. Consequentemente, só com textos orais os alunos não chegam à competência para o texto escrito (e não esperemos por milagres!) (ANTUNES, 2003, p. 53)

Porém, a escrita compreende muito mais do que o momento em que estamos postos a frente do papel e de posse de um lápis, conseqüentemente, entendemos a escrita como processo que vai além da codificação, como também a leitura vai além da decodificação de sinais gráficos. O texto escrito é composto por etapas interligadas entre si, a fim de cumprir seu propósito textual. Podemos dizer que são três essas etapas que são percorridas até que o texto esteja pronto para ir ao encontro de seu interlocutor: o planejamento, a escrita e a revisão. Assim, cada uma dessas etapas possui um objetivo fundamental e imprescindível, mesmo que alguns frequentemente deixem algumas dessas etapas à margem ou não as considerem.

Segundo Antunes (2003), o planejamento consiste em selecionar o tema do texto em questão, quais serão os objetivos, escolher o gênero, como vão ser organizadas as ideias no texto, e refletir sobre quais serão os leitores desse texto, pois a partir dessa reflexão poderá ser escolhida a linguagem na qual o texto se apresentará, tendo em vista as condições dos leitores.

A segunda etapa, diz respeito à escrita em si. É nessa etapa que registramos aquilo que realizamos na primeira etapa. São escolhidas as unidades lexicais e estruturas sintáticas seguindo o planejamento, sem esquecer-se de empregar através de recursos como a coesão e a coerência, fatores decisivos para a construção de sentido no momento de interação do leitor com o texto.

A última etapa é o momento de analisar aquilo que foi escrito, com o objetivo de confirmar se o texto construído está de acordo com o que foi planejado na primeira etapa de escrita. É por meio da revisão, como afirma Antunes (2003), que o autor verifica se houve clareza quando expôs suas ideias, se conseguiu manter o foco sobre o tema, se não deixou lacunas no texto (coesão e coerência), se conseguiu seguir as estruturas sintáticas e semânticas de forma correta, e ainda, pode ver se não esqueceu algum acento, pontuação, e se algum parágrafo precisa ser ajustado.

Assim, o professor assumindo o papel de orientador e sujeito preocupado em desenvolver a competência comunicativa de seus alunos não pode, em nenhuma hipótese, desprezar essas etapas, assim como também não pode ser realizada sob pressão em função de “poupar” tempo com a produção textual, pois dessa maneira, pode deixar comprometida alguma das etapas. Ou seja, pode ser que os alunos pulem uma das etapas para assim cumprirem com a entrega do texto para o professor, ou até mesmo façam as presas uma das etapas e esses fatos podem deixar a desejar na produção final do texto dos alunos.

Mais um dos pontos importantes que podemos ressaltar sobre a escrita é o fato de que escrever um bom texto não se trata de um dom. De acordo com Passarelli,

[...] é preciso romper com a ideia de dom, revelando que, pelo contrário, o escrever exige esforço, suor, trabalho... Relevante também é discutir sobre a falsa ideia de que o ato de escrever esteja ligado a um “dom especial”, o que, muitas vezes, acaba por criar barreiras para o aluno diante da escrita. (PASSARELLI, 2012, p. 45)

Ninguém nasce sabendo escrever maravilhosamente bem, e devemos deixar isso bem claro entre os alunos, e ressaltar ainda que é só por meio da prática, da força de vontade, da determinação e de tentativas que chegamos a produzir bons textos. Portanto, o que está por trás de um bom texto é uma aquisição de conhecimentos, adquiridos através da persistência e prática.

Em seguida, podemos salientar o cuidado que se deve ter em relação às regras ortográficas. As regras de ortografia devem ser, sem sombra de dúvidas, estudadas, porém o professor não pode simplesmente esquecer-se do resto que compõe o todo. O perigo centra-se no fato de o estudo das regras ortográficas dar a impressão aos alunos de que escrever bem trata-se apenas de escrever sem erros de ortografia, quando na verdade a escola deve subsidiar o aluno para que os mesmos saiam da escola, ao final do ensino médio, escrevendo bons textos e assim sabendo empregar na escrita as convenções ortográficas.

Há várias formas com as quais o professor, através de práticas, pode intervir para o progresso da qualidade do ensino de escrita em relação aos seus alunos. Antunes (2003, p. 61-66) cita algumas das formas de intervenções possíveis pelas quais o professor pode elevar a qualidade de ensino. São essas práticas:

- *A inclusão de textos dos alunos nas aulas de português, ou seja, deve ser considerada a autoria desses alunos. O propósito nesse ponto é fazer com que os alunos trabalhem a interação e sintam-se sujeitos de um dizer e não apenas reprodutores desses dizeres;*
- *O trabalho com a perspectiva interacionista, onde o aluno deve ser orientado em levar em consideração os propósitos comunicativos na escrita dos textos e deixar de lado a escrita de*

frases soltas onde não podem ser trabalhados os recursos de construção de sentidos;

- *O trabalho em favor da escrita de textos relevantes em sociedade, levando em consideração a função desses textos na sociedade fora da escola, em sociedade. Essa é a prioridade, o que não quer dizer que o aluno não possa escrever outros gêneros textuais;*
- *O trabalho com diferenças. Essas diferenças consistem na diversificação “da escolha das palavras, na estruturação sintática das orações e dos períodos”. O importante a ressaltar nesse ponto, é que essas diferenças devem ser trabalhadas em função da intenção comunicativa do autor;*
- *O trabalho com a escrita que têm leitores. Os textos dos alunos precisam ter leitores e dirigir-se a alguém, lembrando sempre que é a partir do propósito comunicativo e refletindo sobre o seu leitor é que o autor pode fazer as escolhas (ponto citado acima);*
- *O trabalho com a escrita contextualmente adequada. O professor deve desenvolver junto aos seus alunos oportunidades que levem o contexto em consideração, para que os mesmos percebam que é através do texto e o contexto que o receberá que podemos aplicar “as particularidades lexicais e sintáticas da escrita formal” e assim reconhecer o que é adequado às situações de uso da língua;*
- *O trabalho com a indispensável metodologia ajustada. O professor deve cuidar para que as produções textuais dos alunos não sejam prejudicadas por falta de tempo e planejamento. Assim, devem ser dadas condições favoráveis a esses pontos. Deve ainda ser trabalhada de forma constante, as três etapas de produção textual, e não apenas uma. É através dessas etapas que o texto do aluno ganhará qualidade. Não adianta muito que os alunos escrevam textos enormes e esses textos não possuam qualidade;*

- *O trabalho que oriente o aluno em relação à coerência global do texto. Práticas que façam com que os alunos atentem para os “aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito.”. (ANTUNES, 2003, p. 65);*
- *O trabalho desenvolvido junto a uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar. Trata-se de trabalhar a ortografia, e a organização das várias subpartes do texto em função da sua relação com a coerência do texto;*

As orientações acima que são ressaltadas por Antunes (2003) representam possibilidades, não limitando o professor em relação às suas práticas, mas é imprescindível que ele busque ao máximo, cumpri-las com o propósito de elevar a qualidade do ensino da produção textual e ampliar as competências comunicativas dos seus alunos.

Apresentado acima um panorama geral sobre a escrita, colocaremos o foco, neste momento, sobre os problemas que envolvem as práticas relacionadas à escrita. Discutiremos posteriormente outros aspectos que envolvem o processo de escrita com mais aprofundamento.

2.2.1 - Problemas detectados no ensino de escrita

Antunes (2003) relata sobre os problemas que dizem respeito ao processo de escrita que, infelizmente, ainda são frequentes nas aulas de português das escolas brasileiras. Podemos encontrar como motivos que acarretaram nesses problemas o desprezo da perspectiva interacionista da linguagem, como também uma série de outros fatores que deixam, em último lugar, objetivos que devem ser primordiais, a considerar no mínimo o interacionismo.

São muitos os problemas que podemos encontrar, e esses vão desde a acomodação do professor, que não procura, através de práticas, aperfeiçoar sua prática de ensino para atender a seus alunos, permanecendo em aulas imersas em análises gramaticais que não possuem a perspectiva interacional como objetivo, até problemas em colocar o foco na ortografia e esquecer-se do sentido que o aluno construiu na sua produção textual, mas que por alguma falha (esta sim, deve ser objeto de investigação do professor) o aluno não conseguiu alcançar.

São alguns dos problemas da escrita, discutidos por Antunes (2003, p. 25-26), os pontos a seguir:

- *“um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua”;*
- *Um processo de escrita centrado em aspectos gráficos, como também na utilização de regras gramáticas e habilidades motoras;*
- *O processo de escrita centrado em exercícios que priorizam a criação de listas compostas por palavras soltas, sem nelas haver algum tipo de relação semântica ou pragmática, desprezando o propósito comunicativo que possui um texto. O uso desses exercícios evita que o aluno desenvolva suas habilidades e competências em relação à escrita.*
- *A prática de uma escrita sem propósito interacional (sem autoria e sem recepção), abandonando a proposta de interação entre o autor, o texto e o leitor.*
- *Um processo que concentre-se sob o exercício de aspectos que são pouco, ou completamente irrelevantes para o processo de escrita. São exemplos desses exercícios: a separação de sílabas, o encontro consonantal, encontros vocálicos e outros;*
- *Um processo de escrita que não é planejado, que também não é revisado antes da entrega final.*

Além dos pontos acima, no ensino das práticas de escrita nos deparamos constantemente com o ensino de características dos gêneros textuais. Sobre isso, Passarelli (2012) afirma que

O ensino-aprendizagem de produção textual parece restringir-se ao levantamento das características desses tipos textuais. Ora, caracterizar a produção escrita não é ensinar a produzir textos. Embora a escola não raramente use tal expediente, escrever não se resume a essas técnicas. Assim, a escrita nem sempre é ensinada, embora seja cobrada mediante exercícios baseados nessas técnicas convencionais restritas à identificação de textos descritivos, narrativos e dissertativos. (PASSARELLI, 2012, p. 47)

Dessa maneira, podemos ver que apesar de nas atividades serem cobrados alguns aspectos da escrita, nem sempre a escrita em si é ensinada como deve, fazendo com que os alunos apenas acumulem informações sobre as características de determinados gêneros, e não assumam de fato a prática comunicativa através de escritas de textos.

Dados alguns dos problemas que assolam as aulas de produção textual, nesse momento explicaremos como acontece mais um dos pontos essenciais para o processo de escrita: a ativação de conhecimentos.

2.2.2- A relação entre escrita e ativação de conhecimentos

Assim como o leitor, o escritor no processo de construção textual também utiliza os conhecimentos adquiridos durante sua vida e armazenados em sua memória em função da linguagem e seus contextos. Assim, conhecimentos são atualizados/ampliados a cada vez que efetuamos uma leitura sobre determinado tema, ou em decorrência de práticas sociais.

Conhecimento linguístico

O conhecimento linguístico diz respeito aos conhecimentos dos autores com relação à língua, como a ortografia, a gramática, e o léxico. Logo, compreende-se que para escrever um texto que se manifesta de acordo com um sistema linguístico, o autor necessita ter conhecimentos suficientes para empregar recursos também de ordem linguística, a fim de que esses recursos sirvam como pistas para o leitor, que tem como objetivo encontrar um sentido.

Conhecimento enciclopédico

Esses conhecimentos dizem respeito aos conhecimentos sobre o mundo e os seus significados, esses internalizados em nossa memória e construídos de forma personalizada através de leituras, conversas, experiências e vivências. Esses conhecimentos são utilizados pelo escritor de textos, de acordo com seus conhecimentos compartilhados também pelo leitor, a fim de que esse alcance a sua intenção comunicativa.

Conhecimentos de textos

São os conhecimentos sobre os modelos sobre os quais os textos se manifestam, a considerar as intenções comunicativas, aspectos de conteúdo, estilo e suporte. Aqui adentra a noção de gêneros textuais e de intertextualidade.

Conhecimentos interacionais

Condizem aos conhecimentos das práticas interacionais construídas histórica e culturalmente. Koch (2017, p. 44-49) elenca pontos relacionados aos conhecimentos interacionais nos quais o escritor baseia-se, e através desses:

- ✓ *Configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado;*
- ✓ *Determina a qualidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;*
- ✓ *Selecionar a variante linguística adequada à situação de interação;*
- ✓ *Faz a adequação do gênero textual à situação comunicativa;*
- ✓ *Assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.*

Esses procedimentos fazem com que a interação aconteça de fato em um modelo de cooperação entre autor e leitor com base na ativação de

conhecimentos mútuos em função da interpretação, ampliação de conhecimentos e comunicação.

Assim como outros recursos que são utilizados para que o sentido seja estabelecido na escrita, o contexto ocupa lugar importante, pois o autor deve levar em consideração a presença do contexto de produção da escrita como também o contexto recepção do interlocutor, para que o sentido construído pelo autor seja alcançado pelo interlocutor.

Mas o que será que faz do contexto uma ponte para a interpretação?
Segundo Koch,

[...], em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis e socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e seus elementos constitutivos. (KOCH, 2017, p.76)

Dessa forma, podemos compreender que existem elementos que constituem o contexto e que incluem os conhecimentos que os interlocutores têm em comum, a intenção comunicativa, as noções espaço-temporais, os papéis sociais, e ainda os aspectos históricos e culturais.

Assim, no texto escrito, concretamente falando, o que temos é apenas o explícito, e o implícito decorrerá da aplicação desses elementos constitutivos e da interação dos leitores na ativação dos seus conhecimentos sobre os elementos que constituem o contexto.

Além dos conhecimentos que o escritor deve ter acerca dos objetivos, os leitores do texto, o gênero e como as ideias escolhidas vão se organizar dentro do texto de acordo com o tema, os escritores devem levar em consideração outros aspectos, como: os conhecimentos que os mesmos possuem e também os conhecimentos dos seus leitores, para no decorrer da escrita o mesmo possa articular as informações já adquiridas pelo seu interlocutor e as informações novas.

Koch (2017, p.78) traz uma das afirmações importantes acerca do contexto, a autora afirma que não podemos desenvolver boas produções

escritas se esquecermos dos aspectos contextuais que o processo de escrita envolve.

Dessa forma, vale salientar que a noção que tínhamos de contexto equivale hoje à noção que temos de contexto, ou seja, era apenas considerado o ambiente/entorno verbal, sendo o texto uma sequência de frases que a unidade e a coerência entre essas sequências eram alcançadas pela reiteração ou elementos de relação em meio as várias sequências. Posteriormente surgiram estudos sobre ligações entre os seguimentos, onde se podia encontrar a relação por elementos referenciais e a relação com a não existência de conectores explícitos.

Neste momento, adentra a perspectiva pragmática, que defende o estudo dos atos de fala (ações dos usuários da língua) considerando o contexto da interlocução e a linguagem como atividade intencional e social. E juntamente com essa noção interacionista, os estudos dos aspectos textuais passaram a levar em consideração não só as noções referenciais, como também as intenções comunicativas. Daí surge a noção de contexto imediato, que equivale aos conhecimentos sobre os participantes, o local, tempo, o objetivo da comunicação e o suporte, como também surge a noção de contexto mediato, que consiste no entorno sócio-histórico-cultural.

O que queremos dizer é que antes, quando não era adotada a perspectiva interacionista da linguagem somente aspectos linguísticos interessavam, mas com a adoção dessa perspectiva passaram a considerar também elementos extralinguísticos. Segundo Koch (2017, p. 81), levando em consideração os dois pontos a seguir, surgiu outro tipo de contexto, o sociocognitivo.

- ✓ *Os sujeitos de movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta e que lhes impões condições, estabelece deveres e lhes limita a liberdade;*
- ✓ *Toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas.*

O contexto sociocognitivo abarca não somente o cotexto, mas também o contexto imediato e o mediato, pois compreende os conhecimentos guardados na memória dos autores. Assim, Koch (2017, p. 82) *apud* Van Dijk (1992) afirma que a relevância do contexto relacionado à interação deve ser levada em consideração, pois contempla pistas quanto à interpretação, sejam essas pistas de ordem do significado/referente e também das intenções /objetivos.

Entretanto, o contexto não pode ser considerado como elemento único determinante para a produção de um texto, porém é parte essencial, uma vez que esse contexto é ajustado no decorrer do processo de escrita.

Assim, através de sinalizações no texto, podemos estabelecer as relações entre os conhecimentos que serão inseridos através da escrita e os conhecimentos que o autor pressupõe ter em relação ao seu interlocutor. Dessa forma, ao seguir as pistas deixadas pelo autor, o leitor reconstrói o contexto daquele que escreveu tal texto.

Alguém que se põe a escrever escreve para alguém sobre o qual ele possui alguns conhecimentos (compartilhados), tendo assim algum objetivo em seu texto. Assim, quem se põe frente ao processo de escrever emprega na escrita conhecimentos sobre os gêneros textuais dos quais escolhe um, levando sempre em consideração a situação, e ainda uma série de outros fatores nos permitem criar não um amontoado de frases (dito no dito), mas sim empregar de forma que haja um implícito a ser desvendado pelo leitor.

O contexto subsidia o escritor em pontos que devem ser levados em consideração desde o planejamento da escrita até a sua finalização. Koch (2017, p. 85-88) cita cinco subsídios que o contexto propicia aos autores de textos:

- ✓ *possibilita avaliar o que é adequado ou não do ponto de vista de modelos interacionais construídos culturalmente;*
- ✓ *possibilita pôr em saliência o tópico discursivo e o que é esperado em termos de continuidade temática e progressão textual;*
- ✓ *possibilita a produção de inferências e de sentido;*

- ✓ *possibilita explicar ou justificar o que é dito e o que não deve ser dito;*

Assim, na escrita fazemos uso da contextualização para relacionar fatores do contexto ao que escrevemos, ou seja, contextualização consiste no processo de ancoragem em uma situação comunicativa relacionada à determinada prática social, considerando fatores espaço-temporais, os interlocutores (leitores), e os objetivos que devem ser atingidos.

Demonstrada a importância do contexto e de elementos contextualizadores, que utilizamos no processo de escrita, passaremos aos processos de progressão referencial e sequencial.

2.2.3 – A escrita: progressão referencial e sequencial

Quando estamos realizando o processo de escrita estamos certamente nos referindo a algum objeto. Por vezes, discorremos sobre determinado “objeto”, mantendo assim o foco sobre ele, porém há momentos em que trocamos objetos dos quais queremos falar. Koch (2017, p.131) sintetiza esses procedimentos em três pontos, sendo eles: *referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos; manutenção do foco nos referentes – retomada; desfocalização dos referentes e introdução de novos referentes no discurso.*

Os recursos acima são estratégias dos quais o escritor utiliza para que “os objetos-de-discurso”, na plurilinearidade do texto, sejam mantidos ou não sob o foco do texto.

Sabemos que para dar continuidade ao texto precisamos manter a atenção em alguns processos, e processos como a repetição e a progressão são fundamentais, pois tratam de fazer com que o leitor guarde na memória aquilo que já lhe foi apresentado, como também possibilita que sejam adquiridos novos saberes, e mais adiante, esse novos saberes se comportarão com uma espécie de suporte base para que sejam introduzidas mais informações.

Dessa maneira, quando retomamos o mesmo referente no texto estamos fazendo o que chamamos de progressão referencial, que pode ser representada, segundo Koch (2017): *formas de valor pronominal (pessoais de 3ª pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos); numerais (cardenais, ordenais, multiplicativos e fracionários); certos advérbios locativos (aqui, lá, ali, etc); elipses; formas nominais reiteradas; formas nominais sinônimas ou quase sinônimos; formas nominais hiperonímicas; nomes genéricos;*

Diante do exposto, podemos afirmar que se torna fundamental que o professor, em sua prática pedagógica nas aulas de leitura e de produção textual, trabalhe esses elementos de textualização, tendo em vista o tamanho da importância desses recursos para a construção textual e conseqüentemente para a construção de sentido.

No capítulo seguinte, nosso foco será apresentar as nossas reflexões com base em nossa experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, experiência essa que deu origem ao nosso trabalho, devido aos problemas encontrados com o ensino de leitura e escrita na prática docente nas aulas de língua portuguesa.

3- COMO SURTIRAM NOSSAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA

3.1 – O Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência -PIBID

O PIBID – é um dos programas financiados pela Capes, tem como objetivo central contribuir, de forma efetiva, para a formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura de instituições públicas e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino da educação básica.

A parceria ocorre de forma que permite aos alunos dos cursos de licenciatura , ainda durante a graduação, terem acesso a experiências em salas de aula, atuando através de intervenções (aulas), ou auxiliando o professor em preparação de conteúdos. Do ponto de vista das IES e de seus estudantes, o

programa traz um importante avanço aos futuros professores, tendo em vista que permite o contato com a realidade das salas de aula antes do término do curso, fazendo com que estes saiam mais bem preparados em relação à prática docente. Esse contato proporcionado na graduação permite ainda que o choque com a realidade encontrada nas salas de aula seja amenizado, fazendo com que ao fim da graduação, o futuro docente esteja ciente das possibilidades dos desafios que o esperam na profissão.

Já do ponto de vista das escolas que são agraciadas com a presença dos bolsistas do programa, podemos afirmar que, através destes, são proporcionadas aos alunos práticas pedagógicas mais exitosas em busca do desenvolvimento do aprendizado.

Assim, buscamos, na escola, aplicar as melhores maneiras, as melhores técnicas, seja em aulas complementares ou aplicações totais de conteúdos, de proporcionar o ensino atualizado, com aplicações das mais inovadoras práticas de ensino. O que queremos dizer é que o programa consiste em levar, por meio dos bolsistas, práticas atualizadas de ensino, com foco na melhoria do aprendizado do aluno.

O contato entre bolsista e escola proporcionado pelo PIBID é em todo momento monitorado. Nas IES, temos o apoio através de coordenadoras pedagógicas que dão aos bolsistas o suporte necessário quanto às práticas e também aplicações de conteúdos. O suporte se dá através de orientações pedagógicas. Enquanto nas escolas, os bolsistas são monitorados por supervisores que têm como função orientar as atividades dos bolsistas quanto às dificuldades presentes no cotidiano escolar. Os diálogos acontecem nos dias em que os bolsistas se encontram na escola para o acompanhamento das aulas, ou em reuniões bimestrais.

O PIBID é uma das melhores formas de aliar o que aprendemos dentro da academia, ou seja, a teoria à prática, dando a oportunidade de aplicarmos o conhecimento adquirido. Outro fato que nos chama a atenção é o de que o programa nos proporciona um contato maior com os alunos, se comparado aos Estágios Supervisionados obrigatórios que permeiam o curso. Como bolsista do programa, passamos a acompanhar salas de aulas durante todo um ano

letivo – e assim conhecermos o ritmo escolar -, e nos Estágios Supervisionados passamos menos tempo, a depender da situação, não mais que 60 horas/aula, por disciplina de estágio.

3.2 - Como conhecemos o PIBID

No início de nossa graduação, fomos alertados por professores de disciplinas dos períodos iniciais de que nos empenhássemos em nossos estudos acadêmicos, tendo em vista que existem programas que proporcionam grandes oportunidades de estudo de acordo com nossos interesses acadêmicos.

Passado certo tempo, fomos convidados a assistir o Colóquio de Estágio Supervisionado, caracterizado por trazer a oportunidade a alunos de relatarem contribuições dos estágios obrigatórios do Curso de Letras-Português para a carreira docente. Foi nessa oportunidade que conhecemos o PIBID.

Ao ouvirmos um dos relatos de uma das bolsistas contempladas com uma oportunidade no programa sobre a experiência vivida nos surpreendeu o fato de que poderíamos ir além dos estágios obrigatórios, de poder contribuir e poder conviver diretamente com o ensino de língua portuguesa, e ainda nos preparar para a prática docente. E por coincidência, as inscrições para a seleção de novos bolsistas estavam abertas, e logo, não hesitamos em nos inscrever para concorrer a uma vaga, e assim, depois de passadas as etapas de seleção conseguimos uma vaga no programa.

Dentre as três escolas da rede estadual de ensino que são contempladas com a presença de bolsistas do PIBID na disciplina de língua portuguesa, fomos levados até a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luís Gonzaga de Albuquerque Burity, que fica localizada no bairro de Tambiá, na cidade de João Pessoa, onde tivemos o contato direto com a sala de aula. No decorrer de nossa estada no programa, tivemos o prazer de conviver com três professoras de língua portuguesa, e três supervisoras, passando por um total de seis turmas do ensino médio, sendo uma dessas da modalidade EJA, ciclo V.

Permanecemos no PIBID até hoje, vivenciando experiências positivas e negativas com relação à sala de aula, tendo em vista os nossos esforços e os imprevistos que, infelizmente, são presentes nas salas de aulas de muitas escolas.

Em nossa experiência no projeto, encontramos além de alunos desmotivados e pertencentes à geração do imediatismo, problemas também com os professores, problemas esses que envolvem o conhecimento da prática pedagógica e docente e também desmotivação em relação à realidade encontrada nas salas de aula.

3.3 – Dos professores e alunos participantes do PIBID

Encontramos com três tipos de professores: o professor que possui habilitação para ensinar duas disciplinas (inglês e português), porém não “gosta” (palavras ditas pela professora em certa conversa) de ensinar a língua portuguesa, mas nem por esse motivo deixa de cumprir seu dever como professor em ensinar o que os alunos “precisam saber” (ainda com falhas), porém não há um empenho, um engajamento, uma crença de que os seus alunos mereciam mais.

O segundo tipo de professor com o qual nos encontramos, proporcionou-nos um choque de consciência em relação ao que é ser professor. Práticas que consistiam em apenas copiar atividades de livros (e ainda copiava palavras com grafia errada) na lousa sem ao menos explicar o conteúdo. Por vezes, faltava às aulas em dias consecutivos, semanas inteiras, fazendo com que os próprios alunos se vissem prejudicados em relação ao ensino, apelando aos bolsistas para que fizéssemos algo em relação à situação, literalmente um pedido de socorro. O professor em questão havia ficado sem atuação em sala de aula por cerca de dez anos, por assumir na escola o cargo de direção e também por motivos médicos. O que compreendemos nessa situação é que faltou uma atualização sobre a prática docente e os estudos que a envolvem, fazendo do educador, em questão, um professor sem a atualização de conhecimentos, atuando na contramão do ensino.

O terceiro professor pareceu-nos ser o mais bem preparado, com especializações e dedicado ao seu trabalho. É aquele que por meio da conversa com seus alunos tenta convencê-los do rumo a seguir com relação aos estudos e até em algumas situações da vida pessoal dos alunos, quando esses contam-lhe problemas do cotidiano escolar e familiar. É o professor que planeja realmente suas aulas. Entretanto, os alunos não correspondem de forma positiva às atividades propostas o que é realmente frustrante para o professor.

Voltando os nossos olhares no que diz respeito aos alunos, pudemos ver que além do desinteresse pela disciplina, esses não possuem uma perspectiva de vida além daquela a que estão destinados.

Podemos então compreender que o PIBID não nos ensinou apenas como proceder didaticamente como docentes em si, porém nos revelou os desafios que infelizmente cercam as escolas, e conseqüentemente o ensino. O que queremos esclarecer é o fato de que o programa não nos ensinou apenas como proceder com relação ao ensino de língua portuguesa, a melhor forma de ministrar uma aula, de preparar a aplicação de um conteúdo, mas proporcionou experiências vistas bem de perto, que nos mostraram atitudes que jamais devemos tomar se considerada a responsabilidade e os objetivos que consistem em ensinar a língua portuguesa, educar e formar integralmente o aluno para o exercício da cidadania, para a vida em sociedade.

3.4 – Os problemas encontrados no ensino de língua portuguesa de acordo com nossa experiência no programa.

De acordo com nossas experiências proporcionadas pelo PIBID e os nossos estudos baseados no processo de leitura e de escrita, pudemos fazer uma análise da situação encontrada na escola em que estivemos presentes. Durante a nossa estada, pudemos analisar o perfil social dos alunos, como também o perfil dos professores, porém, nessa seção, nos preocuparemos em fazer uma análise no que se refere ao ensino de leitura.

A realidade que foi vivenciada por nós contrasta radicalmente com as orientações dadas pelos documentos oficiais, que regem o ensino médio e também pelas teorias que utilizamos como suporte para guiar nosso trabalho.

Como educadores, vivemos cercados de desafios quanto ao ensino, porém na era contemporânea cercada de tecnologias o desafio se torna ainda maior. O que queremos deixar claro é que os alunos pertencem a uma geração imediatista, e qualquer processo que, na concepção dos mesmos, exija esforço e trabalho, ou requeira deles uma concentração maior, torna-se um desafio imenso, principalmente quando este trabalho é relacionado aos processos de leitura e de escrita.

Portanto, percebemos que processos como a leitura e a escrita, que requerem certa concentração e trabalho dos alunos, tornam-se, como já dissemos, um desafio.

Assim, Passarelli (2012) faz uma importante afirmação sobre o desafio da contemporaneidade relacionado à prática de escrita.

Nossos jovens estudantes estão sendo bombardeados a todo instante para se fazerem consumidores: da nova tecnologia, do novo celular com inúmeras funções, do novo *site*, da nova rede de relacionamentos, do novo espetáculo. Quando na escola precisam enfrentar a dureza do trabalho, do esforço do aprender que lhes exige tempo, eles não conseguem ter o gozo de produtores porque estão acostumados somente ao gozo dos consumidores. Enfrentar o consumo veloz da novidade talvez seja o mais importante desafio contemporâneo da escola. (PASSARELLI, 2012, p. 17)

Esse, além dos outros problemas, parece ser o maior dos problemas que pudemos presenciar nas salas de aula, já que impede diretamente e imediatamente o início de qualquer processo, afastando não só nas aulas de leitura e de escrita, mas também no processo de aprendizagem como um todo.

Outro problema muito presente nas práticas de ensino durante o contato que tivemos foi o *status* superior e único que foi dado à gramática em relação às outras áreas de ensino da língua portuguesa. Este problema em questão já foi mencionado em capítulos anteriores, mas, no entanto, retomaremos a discussão.

Assim, para Antunes,

[...], a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos. Daí que, em um programa de ensino de línguas, deve constar mais que uma série de itens de gramática. (ANTUNES, 2007, p. 25)

O fato de o professor de língua portuguesa abordar somente regras de gramática em suas aulas sem aplicabilidade deixa a desejar, pois compreendemos que o estudo de língua vai além das regras, envolvem conhecimentos e recursos em prol da comunicação e interação entre os interlocutores.

Ainda sobre o foco exclusivo na gramática, Passarelli (2012) aponta as consequências sobre o desenvolvimento dos alunos, e também o que deve ocorrer se for trabalhada de forma eficiente.

Trabalhar a gramática pela gramática intimida e afasta os alunos da leitura e da escritura, porque com isso não se percebe a língua em uso. O trabalho com os aspectos gramaticais é importante para a produção e a recepção, na medida em que recorrer a tais aspectos nos auxilia na construção dos sentidos. (PASSARELLI, 2012, p. 124)

Assim esclarecemos que se usada adequadamente o ensino de gramática não assustará nem afastará os alunos das práticas leitoras e também estará em função da construção de sentido, o conhecimento da gramática proporciona o desenvolvimento dos alunos.

Durante os nossos momentos de observação de práticas docentes em sala de aula, pudemos perceber *déficits* enormes com relação às práticas de leitura e de escrita. Ou melhor, momentos que propiciassem as práticas de leitura não existiram, exceto quando nós bolsistas buscamos, através de intervenções, trabalhar com textos de diferentes gêneros textuais. As únicas leituras existentes que pudemos contemplar foram leituras de enunciados de questões de atividades e raras foram as atividades de interpretação textual.

O trabalho com a produção de textos também é quase inexistente, e conseqüentemente, não há trabalho com gêneros textuais. A única escrita que ocorre é a de respostas de atividades em sala. No entanto, no último ano de nossa estada no programa, pudemos trabalhar com mais frequência a produção textual. Nosso trabalho foi voltado para a escrita da tipologia de texto dissertativo-argumentativo, tendo em vista a alta cobrança em relação à proximidade do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, exame que abre as

portas das universidades para os alunos, após a conclusão dos anos finais do ensino médio.

Durante a nossa estada no programa, tentamos proporcionar momentos de leitura e também de escrita, porém na maioria das atividades encontramos problemas em decorrência de vários fatores. Foram problemas em consequência das características da geração imediatista, contemporânea e tecnológica, dificuldades com a leitura e conseqüentemente com o processo de escrita. Entretanto, dentro dos nossos esforços, buscamos ir sempre além, elevar e ampliar as habilidades e competências dos educandos.

Neste último ano em que estivemos na escola atuando como bolsistas no PIBID, desenvolvemos, junto aos alunos e professor, uma série de atividades em busca de um maior aprimoramento na leitura e na escrita, tendo em vista o trabalho com o terceiro ano do ensino médio e também o Exame Nacional do Ensino Médio.

Em atividades anteriores ao desenvolvimento do nosso trabalho, percebemos que os alunos, por vezes, têm conhecimento sobre determinado conteúdo, porém não sabem organizar em função do que é requerido, fato que pode ocorrer em consequência da falta de leitura, além dos problemas relacionados ao desconhecimento da norma padrão da língua escrita, e o que constatamos é que as falhas encontradas no processo de escrita são conseqüências da inexistência da prática de leitura e de escrita.

Dessa forma, elaboramos seqüências didáticas com um total de quatorze aulas, com o propósito de fazer com que os alunos desenvolvessem suas habilidades de leitura e escrita.

Nas duas primeiras aulas da seqüência procuramos deixar claro para os alunos o porquê de aprender a tipologia em questão – o texto dissertativo argumentativo – tendo em vista o significado da aprendizagem desse texto, já que é atualmente requerido no ENEM, e explicamos ainda os objetivos dessa tipologia, que consiste em tentar convencer o leitor utilizando argumentos em função de um determinado ponto de vista. E ainda nas duas aulas iniciais, procuramos expor a estrutura do texto e que há de mais importante em cada

uma das etapas que compõem a estrutura. Ou seja, a introdução requer que seja apresentado o tema e o problema em questão, o que deixa o leitor do texto a par do que o texto tratará adiante. Na explicação sobre o desenvolvimento, segunda etapa que compõe a estrutura, esclarecemos que é nessa etapa que são construídos os argumentos em favor da tese defendida, utilizando-se de fatos e conhecimentos para a sustentação desses argumentos. E, por fim, na terceira etapa da estrutura, procuramos orientar os alunos sobre a elaboração de uma síntese do que foi abordado no texto, e a ainda a elaboração da proposta de solução para o problema apresentado.

Na terceira e quarta aula, propomos a primeira escrita do texto dissertativo-argumentativo, com base no tema Mobilidade Urbana no Brasil. Para familiarizá-los com o formato da prova do Enem, levamos quatro textos motivadores, que lemos com eles, a fim de deixar claro os pontos principais deles para os alunos, sempre questionando-os sobre o que entenderam ou se os mesmos tinham interpretado de outra forma.

No momento após a apresentação do tema, orientamos os alunos a planejarem o texto deles, de forma a auxiliá-los a delimitarem o que de fato iriam abordar, evitando improvisos na escrita. Após a leitura dos textos motivadores, instruímos os alunos de forma que eles se posicionassem em função de um ponto de vista. Não nos esquecendo de orientá-los sobre a importância do planejamento para a construção da escrita, uma vez que este permite que decidamos a organização das ideias no texto quanto à paragrafação. Ressaltamos também o uso da norma padrão da língua escrita, tendo em vista o público ao qual o texto é destinado.

A correção dessa primeira escrita foi feita em forma de *feedback*, explicando cada desvio e sua solução para cada um respectivamente, fossem eles de ordem gramatical, ortográfica, ou a fim de promover, esclarecer problemas na construção de sentido. Foi nessa etapa de correção, que nos deparamos com as dificuldades dos alunos em relação a alguns dos processos da escrita, como por exemplo, a referenciação.

Dedicamos a quinta e a sexta aula à explanação das cinco competências que devem ser alcançadas na escrita do texto dissertativo-

argumentativo, e os níveis dessas competências. Explicamos uma a uma, com objetivo de que os alunos entendessem de que quanto mais se aprofundassem no que diz respeito ao nível cinco de cada competência mais satisfatório seria o resultado da escrita.

Nas aulas sete e oito, tiramos possíveis dúvidas existentes sobre as aulas anteriores e dedicamos ainda à reescrita do texto com base no *feedback* de cada texto, não desviando do tema proposto: Mobilidade Urbana no Brasil.

Nas aulas nove e dez, levamos três textos dissertativo-argumentativos de uma das edições anteriores no ENEM, precisamente o ano 2012 que teve como tema: O movimento migratório para o Brasil no século XXI. Os textos que levamos possuíam três notas diferentes, um deles com nota 0, o segundo com nota 500, e o terceiro com nota 1000. O objetivo de levarmos esses três textos para os alunos foi fazer com que eles percebessem a diferença entre eles e o que fez com que a esses textos fossem atribuídas essas determinadas notas. Nessa etapa, percebemos um resultado satisfatório, pois os alunos conseguiram identificar os erros e acertos nos textos que levamos, e que fizeram com que aos mesmos fossem atribuídas as determinadas notas.

As aulas de número onze e doze, dedicamos a uma nova proposta de produção textual, com o tema: Vícios em tecnologia: seremos dependentes das máquinas?, a partir da leitura de textos motivadores. Os alunos foram orientados a revisarem as informações sobre a tipologia em questão, assim como suas características estruturais, competências e seus níveis, lembrando sempre da importância do planejamento. A correção dos textos dos alunos também foi feita em forma de *feedback*.

E as últimas aulas dessa sequência foram dedicadas à reescrita do texto com base nesse novo tema, sendo que a penúltima aula tratou de tirar possíveis dúvidas. E estando os alunos de posse do *feedback*, eles voltaram-se para a revisão de seu texto, buscando melhorá-lo de acordo com os desvios apontados na correção.

Essa foi uma das formas que encontramos para desenvolver junto aos alunos tanto a leitura, quando levamos textos motivadores, e também a

produção de textos em si. O resultado foi satisfatório tendo em vista as dificuldades encontradas para o desenvolvimento e aplicação da sequência, e notamos avanços importantes em uma comparação com textos anteriores.

CONCLUSÃO

É sabido o fato de que a leitura e a escrita são modos de acesso e de prática de conhecimentos muito importantes para a formação do indivíduo, porém também sabemos que ainda são muitas as dificuldades no ensino desses processos.

Vimos em nossa permanência no projeto ao longo de dois anos e meio, problemas que interferiram diretamente no ensino dos processos de leitura e escrita. Problemas que, mesmo com a quantidade de materiais teóricos que orientem a melhoria na prática docente, ainda são existentes por falta de interesse, motivação e incentivo dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

E assim como a desatualização da prática docente, como também privilegiar o ensino de gramática pura e descontextualizada em relação às intenções comunicativas e a não colaboração dos alunos no que diz respeito às propostas de leitura e escrita, foram fatores decisivos para os problemas chegarem ao nível em que chegaram.

Foi nas atividades de leitura e de escrita anteriores a nossa colaboração, que percebemos que não havia uma prática docente voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo em vista a ausência do trabalho com os processos que contribuem para a construção de áreas tão importantes como a leitura e a escrita. E dessa forma procuramos desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, trabalhando com os gêneros textuais, de modo mais específico, com o gênero dissertativo-argumentativo. Por meio de atividades de leitura e de escrita, buscamos orientar os alunos em relação aos recursos fundamentais para construção da coerência, progressão referencial e sequencial, ortografia, apresentação de temas e problemas, construção de argumentos, e proposta de solução para o problema apresentado.

A experiência que nos foi proporcionada pelo PIBID foi enriquecedora e de altíssima importância, tendo em vista que aprendemos muito com relação aos desafios que poderemos encontrar enquanto docentes. Aprendemos que

nos atualizar e buscar especializações e a autorreflexão da prática docente são fatores imprescindíveis para a qualidade do ensino, se os conhecimentos adquiridos forem aplicados devidamente às práticas de ensino em sala de aula, o que elevará a qualidade da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos.

Também ao longo de nossa convivência na sala de aula como bolsistas do PIBID, aplicamos as intervenções que nos eram solicitadas, e adaptamos as mesmas para o contexto, levando em consideração o tempo e a necessidade dos alunos e professores. Entretanto compreendemos que há leques de possibilidades que podem ser desenvolvidas em função da ampliação das habilidades de leitura e escrita.

Uma das possibilidades de trabalho com a leitura é aquela que faz com que os alunos leiam aquilo que, dentro da proposta de gênero textual dada pelo professor, seja do gosto deles, e que, posteriormente, os alunos compartilhem com a turma o assunto de que trata o texto lido, assim como suas impressões sobre ele. Essa proposta faz com que os alunos desenvolvam habilidades de leitura através dos textos que condizem as suas preferências. Porém, é de importância salientar que compreendamos que a leitura não deve ser trabalhada somente dessa forma, pois é de extrema importância o trabalho com os diversos tipos de leitura. Sendo assim, cabe ao professor adequar as suas práticas de ensino às necessidades e ao contexto dos alunos, não se esquecendo de procurar as melhores formas para a execução de tais atividades.

No que diz respeito ao ensino de escrita, é imprescindível que os processos que mencionamos nesse trabalho, para a construção da mesma, sejam levados em consideração, sendo explorados e adaptados a situações de ensino que podem ser encontradas, a fim de que posteriormente o resultado seja satisfatório, levando sempre em consideração a perspectiva interacionista da linguagem, e não se esquecendo dos gêneros textuais e das tipologias de textos.

Tendo em vista a relevância da leitura e da escrita e o ensino dessas importantes áreas com relação à prática docente, podemos afirmar que o professor precisa identificar as necessidades dos seus alunos e procurar,

através de práticas, adaptar atividades que possam contribuir positivamente para ampliação das competências e habilidades dos seus alunos, basta apenas o reconhecimento dessa importância aliado à prática em função da aprendizagem do aluno.

REFERENCIAS

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

_____. **Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2000.

_____. Secretária de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2006.

BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCK, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Paraíba. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.** João Pessoa, 2006.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

