



**FACULTAD DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MÁRCIO DE MÉLO**

**PROPOSTA DE MELHORIA DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS  
DO 9º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB, BRASIL**

**ASUNCIÓN, PARAGUAY  
2023**

MÁRCIO DE MÉLO

**PROPOSTA DE MELHORIA DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS  
DO 9º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB, BRASIL**

Tese presentada a la Universidad de Integración de las Américas – UNIDA, como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación.

**Nível:** Doutorado

**Área de concentração:** Linguística e ensino

**Linha de Pesquisa:** Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem.

**Orientador:** Prof. Dr. Diosnel Centurión, PHD.

ASUNCIÓN, PARAGUAY  
2023

**Catalogación internacional en datos de publicación (CIP)**  
**Biblioteca de la Universidad de Integración de las Américas – UNIDA**

M528

MÉLO, Márcio de.

PROPOSTA DE MELHORIA DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO  
9º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BAYEUX-PB, BRASIL/  
Márcio de Melo, Asunción 2023.

246 f.

Tesis académica de Doctorado en Ciencias de la Educación.  
Universidad de Integración de las Américas – UNIDA, Paraguay.

Tutor: Dr. Diosnel Centurión, PhD.

Áreas temáticas: 1. Pesquisa-ação; 2. Avaliação de larga escala; 3.  
Proficiência leitora; 4. Sequência didática; 5. Gêneros textuais.

CDD EPG/PG01-2023



PG01-2023

UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS  
Escuela de Posgrado EPG

**MÁRCIO DE MELO**

**Proposta de melhoria da leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola municipal de Bayeux-PB, Brasil**

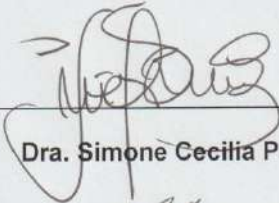
Tese de doutorado em Ciências da Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade para a Integração das Américas - UNIDA, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.


Tutor: Dr. Diosnel Centurion, Ph.D.


Aprovado com o grau: 95 (muito bom)

Asunción, 14 de julho de 2023

**Banca examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Simone Cecilia Paoli Ruiz**

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Sara Brigida Viera**

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Elane do Socorro do Carmo Oliveira**

*Dedico esta tese a todos aqueles que me apoiaram durante essa minha caminhada, aos meus amigos, minha família, a minha mãe fonte de inspiração, que indiretamente é responsável por esta vontade de buscar sempre mais conhecimentos e em especial minha avó (in memória).*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela oportunidade de respirar e viver para alcançar esta conquista. Obrigado Senhor por me mostrar o caminho para conseguir ir em frente e encarar os obstáculos da vida, também pela sabedoria, capacidade de discernimento, paciência e determinação a mim concedido.

A minha mãe e a minha família que souberam compreender os momentos ausentes, deixarei que meus atos e passos demonstrem no decorrer do tempo que ainda estaremos juntos. Vocês são meus pilares, obrigado por acreditarem e confiarem que eu posso fazer tudo diferente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Diosnel Centurión, phd., mais que um obrigado minha eterna gratidão pela oportunidade e pela confiança e por acreditar na minha capacidade.

Aqueles que contribuíram diretamente com minha pesquisa, professores e diretores da escola, que gentilmente disponibilizaram algum tempo do seu dia já tão carregado de trabalho, para se dedicarem a darem suporte a este estudo. Obrigado por abrir as portas da escola partilhando experiências, facilitando os processos e ajudando-me a traçar os caminhos do meu projeto.

Aos que contribuíram para a realização dessa conquista, em especial a minha amiga Rosilene Mamedes e aos meus professores da UNIDA, aos funcionários com todo meu carinho pela atenção, respeito, dedicação e paciência, em especial a professora Dra. Elane Oliveira.

Aos meus alunos, meus complementos, razão desta pesquisa, sem vocês este trabalho não teria o mesmo brilho, aos meus amigos e amigas que fazem a escola Assis Chateaubriand, aprendi muito com cada um, que juntos possamos construir uma escola digna de respeito e de muitas vitórias. Obrigado.

Enfim, para que não me esqueça de ninguém, agradeço a todos e todas que tornaram possível a concretização deste momento, da reflexão à ação. Se cheguei até aqui foi porque estive sempre em um coletivo com os mesmos sonhos e o mesmo desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais saudável, justa e tolerante. Todos são pedacinhos deste fruto!

Obrigado de coração.

“Leve na sua memória para o resto da sua vida, as coisas boas que surgiram no meio das dificuldades. Elas serão uma prova de sua capacidade em vencer as provas e lhe darão confiança na presença divina, que nos auxilia em qualquer situação, em qualquer tempo, diante de qualquer obstáculo”.

Chico Xavier

MELO, Márcio de. **Proposta de melhoria da leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola municipal de Bayeux-PB, Brasil**. 246 f. Tese de Doctorado em Ciencias de la Educación, Universidad de Integración de las Américas – UNIDA. Asunción– PY, 2023.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi aprimorar a competência leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Bayeux-PB, Brasil, a partir do ensino com estratégias de leitura, práticas e nas dificuldades linguísticas evidenciadas em produções escritas e em avaliação de larga escala. No desenvolvimento deste estudo foi utilizada a metodologia qualitativa, cujos procedimentos a caracterizam como uma pesquisa-ação participativa, social e com base empírica, com envolvimento ativo do professor-pesquisador com a comunidade pesquisada. O diagnóstico Inicial que teve como base os dados do SAEB, através do portal qedu e uma avaliação de larga escala, realizada pela Secretaria de Educação do Município de Bayeux. Foi feita uma preparação e aplicação de um plano de ação com atividades planejadas (oficinas) a partir da seleção de textos encontrados em livros didáticos, simulados divulgados em sites de domínio público, e a Prova Brasil de anos anteriores (2017 até 2021). Foi realizada a avaliação da aplicação do plano de ação com a mesma estrutura do diagnóstico inicial (aplicação de avaliação semelhante a Prova Brasil e atividade escrita). A pesquisa demonstrou que o processo de intervenção logrou êxito, combatendo as precariedades encontradas na avaliação de larga escala no tocante aos descritores da língua portuguesa fragilizados, com oficinas bem sistematizadas com estratégias de leitura, esquematizadas com base nos estudos de Solé, juntamente com os de Menegassi, possibilitando assim, aos aprendizes a formação leitora proficiente e também para o atendimento às exigências do SAEB, relacionando com os postulados previstos na BNCC. Constatou-se um grande avanço e permitiu certificar que com a aplicação de iniciativa como deste estudo é possível impulsionar o aprendiz a superar os obstáculos que aparecem no percurso de sua escolaridade, contudo, esses participantes terão sucesso não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as áreas de seu aprendizado.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação; Avaliação de larga escala; Proficiência leitora; Sequência didática; Gêneros Textuais.

MELO, Márcio de. **Propuesta de líneas para mejorar la lectura y la escritura de alumnos de 9° grado de una escuela municipal de Bayeux-PB, Brasil**. 246f. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Integración de las Américas – UNIDA. Asunción– PY, 2023.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue mejorar las habilidades lectoras de estudiantes de 9° año de la enseñanza fundamental de una escuela pública de Bayeux-PB, Brasil, a partir de la enseñanza con estrategias de lectura, prácticas y dificultades lingüísticas evidenciadas en producciones escritas y en evaluaciones a gran escala. En el desarrollo de este estudio se utilizó la metodología cualitativa, cuyos procedimientos la caracterizan como una investigación-acción participativa, social y de base empírica, con involucramiento activo del docente-investigador con la comunidad investigada. El diagnóstico inicial se basó en datos del SAEB, a través del portal Qedu y una evaluación a gran escala, realizada por el Departamento de Educación del Municipio de Bayeux. Se elaboró e implementó un plan de acción con actividades planificadas (talleres) con base en una selección de textos encontrados en libros de texto, simulaciones publicadas en sitios web de dominio público y la Prova Brasil de años anteriores (2017 a 2021). La evaluación de la aplicación del plan de acción se realizó con la misma estructura del diagnóstico inicial (aplicación de evaluación similar a Prova Brasil y actividad escrita). La investigación demostró que el proceso de intervención fue exitoso, combatiendo las fallas encontradas en la evaluación a gran escala cuanto a los descriptores debilitados de la lengua portuguesa, con talleres bien sistematizados con estrategias de lectura, delineadas con base en los estudios de Solé, junto con los de Menegassi, posibilitando así que los educandos se tornen lectores competentes y también atiendan a los requisitos de la SAEB, relacionados a los postulados previstos en la BNCC. Se notó un gran avance y se pudo certificar que con la aplicación de una iniciativa como este estudio es posible incentivar al educando a superar los obstáculos que se presentan en el transcurso de su escolaridad. Sin embargo, estos participantes tendrán éxito no sólo en la asignatura de lengua portuguesa, sino en todas las áreas de su aprendizaje.

**Palabras clave:** Investigación-acción; Evaluación a gran escala; competencia lectora; Después de la enseñanza; Géneros textuales.

MELO, Marcio de. **Proposal for improving the reading and writing skills of 9th grade students in a municipal school in Bayeux-PB, Brazil.** 246f. Doctorate Thesis in Educational Sciences, University of Integration of the Americas – UNIDA. Asunción– PY, 2023.

## **ABSTRACT**

The objective of this research was to improve the reading skills of 9th grade students at a public school in Bayeux-PB, Brazil, based on teaching with reading strategies, practices and linguistic difficulties evidenced in written productions and in a large-scale assessment. In the development of this study, the qualitative methodology was used, whose procedures characterize it as a participatory, social and empirically based action research, with active involvement of the teacher-researcher with the researched community. The initial diagnosis was based on data from SAEB, through the Qedu portal and a large-scale assessment, carried out by the Education Department of the Municipality of Bayeux. An action plan was prepared and implemented with planned activities (workshops) based on the selection of texts found in textbooks, simulations published on public domain websites, and the Prova Brazil from previous years (2017 to 2021). The assessment of the application of the action plan was carried out with the same structure as the initial diagnosis (application of assessment similar to Prova Brazil and written activity). The research demonstrated that the intervention process was successful, combating the weaknesses found in the large-scale assessment regarding the weakened descriptors of the Portuguese language, with well-systematized workshops with reading strategies, outlined based on the studies of Solé, together with those of Menegassi, thus enabling the learners to develop proficient reading skills and also to meet the requirements of the SAEB, relating them to the postulates provided for in the BNCC. A great advance was noted and allowed us to certify that with the application of an initiative such as this study it is possible to encourage the learner to overcome the obstacles that appear in the course of their schooling; however, these participants will be successful not only in the Portuguese language subject, but in all areas of their learning.

**Keywords:** Action-research; Large scale evaluation; reading competence; Following teaching; Textual genres.

## LISTA DE FIGURAS OU ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – DESCRITORES DA LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO .....	77
FIGURA 2 – CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO .....	85
FIGURA 3 – CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	88
FIGURA 4 – PRINCÍPIOS BÁSICOS NO DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM .....	95
FIGURA 5 – SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM A NÍVEL BRASIL/ 2021 .....	101
FIGURA 6 – SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM A NÍVEL ESTADUAL/ 2021 .....	102
FIGURA 7 – SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM A NÍVEL MUNICIPAL/ 2021.....	102
FIGURA 8 – NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LEITURA ADEQUADA 2021- (BR, PB BY).....	103
FIGURA 9 – COMPILAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS REDE MUN. EM 2022	108
FIGURA 10 – COMPILAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DA ESCOLA EM 22 .	111
FIGURA 11 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A1 .....	119
FIGURA 12 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A2 .....	121
FIGURA 13 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A3 .....	122
FIGURA 14 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A4 .....	124
FIGURA 15 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A5 .....	125
FIGURA 16 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A6 .....	126
FIGURA 17 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A7 .....	128
FIGURA 18 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A8 .....	129
FIGURA 19 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A9 .....	131
FIGURA 20 – EIXOS DA COMPONENTE LINGUAGENS/LÍNGUA PORTUGUESA - BNCC .....	134
FIGURA 21 – ESPECIFICAÇÃO DO ITEM ‘FONO-ORTOGRAFIA’.....	134
FIGURA 22 – ESPECIFICAÇÃO DO ITEM ‘ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA’	135
FIGURA 23 - TABELA COMPARATIVA ENTRE FALA E ESCRITA.....	139
FIGURA 24 – FRAGMENTOS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS A1,A2,A3,A4 EA5.....	144
FIGURA 25 – DADOS DE ESCOLARES DO 9º ANO – REALIDADE SOCIAL .....	152
FIGURA 26 – ESQUEMA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ANTES DA LEITURA .....	159
FIGURA 27 – ESQUEMA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: DURANTE A LEITURA.....	160
FIGURA 28 – ESQUEMA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: DEPOIS DA LEITURA.....	160
FIGURA 29 – ESQUEMA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA SEGUNDO MENEGASSI	161
FIGURA 30 – FRAGMENTOS DA PROVA DA SME – DESCRITOR D14 .....	163
FIGURA 31 – PARTES FRAGMENTADAS DAS IMAGENS DO VÍDEO – DESC. D14.....	164
FIGURA 32 – CONJUNTO DE IMAGENS DOS SLIDES SOBRE DESCRITOR D14.....	165
FIGURA 33 – 1ª ATIVIDADE SOBRE DESCRITOR D14.....	165
FIGURA 34 – 2ª ATIVIDADE SOBRE DESCRITOR D14.....	166
FIGURA 35 – 3ª ATIVIDADE SOBRE DESCRITOR D14.....	166
FIGURA 36 – 1º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D14.....	166
FIGURA 37 – 2º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D14.....	168
FIGURA 38 – FRAGMENTOS DA PROVA DA SME – DESCRITOR D12 .....	170
FIGURA 39 – PARTES FRAGMENTADAS DAS IMAGENS DO VÍDEO – DESC. D12.....	170
FIGURA 40 – CONJUNTO DE IMAGENS DOS SLIDES SOBRE DESCRITOR D12.....	171
FIGURA 41 – 1º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D12.....	172
FIGURA 42 – 2º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D12.....	173
FIGURA 43 – 3º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D12.....	174
FIGURA 44 – FRAGMENTOS DA PROVA DA SME – DESCRITOR D18 .....	176
FIGURA 45 – PARTES FRAGMENTADAS DAS IMAGENS DO VÍDEO – DESC. D18.....	177
FIGURA 46 – CONJUNTO DE IMAGENS DOS SLIDES SOBRE DESCRITOR D18.....	177

FIGURA 47 – 1º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D18.....	178
FIGURA 48 – 2º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D18.....	179
FIGURA 49 – FRAGMENTOS DA PROVA DA SME – DESCRITOR D7 .....	182
FIGURA 50 – PARTES FRAGMENTADAS DAS IMAGENS DO VÍDEO – DESC. D7.....	183
FIGURA 51 – CONJUNTO DE IMAGENS DOS SLIDES SOBRE DESCRITOR D7.....	183
FIGURA 52 – 1º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D7.....	184
FIGURA 53 – FRAGMENTOS DA PROVA DA SME – DESCRITOR D10 .....	186
FIGURA 54 –PARTES FRAGMENTADAS DAS IMAGENS DO VÍDEO – DESCRITOR D10.....	186
FIGURA 55 –CONJUNTO DE IMAGENS DOS SLIDES SOBRE DESCRITOR D10.....	187
FIGURA 56 –1º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D10.....	188
FIGURA 57 – 2º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D10.....	188
FIGURA 58 – FRAGMENTOS DA PROVA DA SME – DESCRITOR D15.....	191
FIGURA 59 – PARTES FRAGMENTADAS DAS IMAGENS DO VÍDEO – DESCRITOR D15.....	191
FIGURA 60 – CONJUNTO DE IMAGENS DOS SLIDES SOBRE DESCRITOR D10.....	192
FIGURA 61 – 1º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D15.....	195
FIGURA 62 – 2º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D15.....	196
FIGURA 63 – RESUMO DAS CATEGORIAS DE DESVIOS .....	197
FIGURA 64 – PARTES FRAGMENTADAS DAS IMAGENS DO VÍDEO SOBRE VARIAÇÕES ....	197
FIGURA 65 – 1º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS .....	197
FIGURA 66 – 2º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS .....	198
FIGURA 67 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A1 .....	200
FIGURA 68 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A2 .....	200
FIGURA 69 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A3 .....	200
FIGURA 70 – PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO A4 .....	201

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO MÚNICÍPIO DE ACORDO COM QEDU 2017-2021.....	105
TABELA 2 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNA DA REDE MUNICIPAL 2022 .....	109
TABELA 3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNA DA ESCOLA 2022 .....	111
TABELA 4 - IDADE/SEXO .....	146
TABELA 5 – RESULTADO DA ENQUETE ON-LINE .....	152

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO INICIAL - COMPARATIVO MUNICIPAL X ESCOLA.....	113
GRÁFICO 2 – RENDA DOS RESPONSÁVEIS.....	153
GRÁFICO 3 – PROFISSÕES DOS RESPONSÁVEIS .....	153
GRÁFICO 4 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE .....	153
GRÁFICO 5 – COM QUEM OS ALUNOS MORAM.....	153
GRÁFICO 6 – RESULTADO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL.....	203

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DESCRITORES DO TÓPICO I.....	78
QUADRO 2 – DESCRITORES DO TÓPICO II.....	78
QUADRO 3 – DESCRITORES DO TÓPICO III.....	79
QUADRO 4 – DESCRITORES DO TÓPICO IV.....	79
QUADRO 5 – DESCRITORES DO TÓPICO VI.....	80
QUADRO 6 – DESCRITORES DO TÓPICO VI.....	81
QUADRO 7 – FORMAS COMUNS NO DIAGNOSTICO DE APRENDIZAGEM.....	97
QUADRO 8 – DESCRITORES COM MAIOR NÚMERO DE DIFICULDADES PELOS ALUNOS.....	114
QUADRO 9 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A1.....	120
QUADRO 10 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A2.....	122
QUADRO 11 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A3.....	123
QUADRO 12 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A4.....	124
QUADRO 13 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A5.....	126
QUADRO 14 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A6.....	127
QUADRO 15 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A7.....	128
QUADRO 16 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A8.....	130
QUADRO 17 – DADOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO A9.....	131
QUADRO 18 – DADOS DA APURAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	133
QUADRO 19 – REGRAS DE ACENTUAÇÃO, DEPOIS DO ACORDO DE 1990.....	135
QUADRO 20 – DESVIOS LINGUÍSTICOS DECORRENTES DA CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA.....	138
QUADRO 21 – DESVIOS LINGUÍSTICOS DECORRENTES DA TRANSPOSIÇÃO DE HÁBITOS DA FALA PARA A ESCRITA.....	141
QUADRO 22 – DESVIOS LINGUÍSTICOS DECORRENTES DE METAPLASMOS.....	144
QUADRO 23 – DADOS DE OUTRAS SITUAÇÕES OBSERVADAS PELO PROFESSOR-PESQUISADOR.....	154
QUADRO 24 – ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO – SWOT.....	156
QUADRO 25 – ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DE SWOT.....	157
QUADRO 26 – DETALHAMENTO DAS OFICINAS.....	158
QUADRO 27 – PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA PRIMEIRA OFICINA.....	162
QUADRO 28 - DESCRITOR D14 - DISTINGUIR UM FATO DA OPINIÃO RELATIVA A ESSE FATO.....	162
QUADRO 29 - DESCRITOR D12 - IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS EM DIFERENTES GÊNEROS.....	169
QUADRO 30 - DESCRITOR D18 - RECONHECER O EFEITO DE SENTIDO DA PALAVRA OU EXPRESSÃO.....	175
QUADRO 31 – PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA SEGUNDA OFICINA.....	180
QUADRO 32 - DESCRITOR D7 – IDENTIFICAR A TESE DE UM TEXTO.....	181
QUADRO 33 - DESCRITOR D10 – IDENTIFICAR UM CONFLITO GERADOR DO ENREDO.....	185
QUADRO 34 - DESCRITOR D15 – ESTABELEECER RELAÇÕES LÓGICO-DISCURSIVAS.....	189
QUADRO 35 – PROPOSTA DE APLICAÇÃO DA TERCEIRA OFICINA.....	193
QUADRO 36 - VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS/DESVIOS LINGUÍSTICOS.....	194
QUADRO 37 – DESCRITORES – AVALIAÇÃO FINAL.....	207
QUADRO 38 – COMPARAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO INICIAL E A FINAL.....	207

QUADRO 39 – PROPOSTA FINAL .....	209
----------------------------------	-----

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
A1 – Aluno 1  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BPC - Benefício de Prestação Continuada  
CF – Constituição Federal  
CEP - comissão de ética em pesquisa  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
FOFA - Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças  
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB Leis de diretrizes e base da educação  
LD – Livro didático  
MEC – Ministério da Educação  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
ONU – Organização das Nações Unidas.  
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacional  
SAE – Sistema de Avaliação Educacional  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats.  
TA - Termo de Anuência  
TC - Termo de Compromisso  
TALE – Termo de Assentimento Livre e esclarecido  
TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido  
UNIDA - Universidad de La Integración de Las Américas  
UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa  
VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa  
Qedu – Qualidade Educacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>Justificativa .....</b>	<b>24</b>
<b>Problemática.....</b>	<b>26</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>29</b>
Geral .....	29
Específicos.....	29
<b>Hipóteses .....</b>	<b>29</b>
<b>Organização Metodológica.....</b>	<b>30</b>
<b>Estado da Arte .....</b>	<b>31</b>
<b>1. DA ORALIDADE À ESCRITA: UM PERCURSO INTERACIONISTA MEDIADO PELA LINGUAGEM .....</b>	<b>34</b>
<b>1.1 A evolução da linguagem humana: da oralidade para a escrita .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2 Da língua o quanto sistema de signos à língua mediada pela linguagem .....</b>	<b>37</b>
<b>1.3 Língua e linguagem: duas faces da mesma moeda? .....</b>	<b>38</b>
<b>1.4 A diversidade da linguagem e o ensino de língua materna: do tradicional à Competência linguística a partir do uso da Linguagem .....</b>	<b>47</b>
<b>2. LEITURA E ESCRITA: UM PRINCÍPIO DE LETRAMENTO A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>2.1 Da competência comunicativa à proficiência leitora e escrita: por que é dever da escola desenvolver essas habilidades? .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2 Do “falar” para o “escrever”: desafios para o processo da aquisição da proficiência leitora e escrita .....</b>	<b>60</b>
<b>2.3 Ensino de língua portuguesa e abordagens pedagógicas .....</b>	<b>63</b>
<b>2.3.1 O papel do professor no ensino de língua portuguesa e no desenvolvimento das habilidades linguísticas .....</b>	<b>65</b>

2.4 Gêneros textuais x letramento- uma proposta possível para o ensino da língua materna nas aulas de língua portuguesa .....	68
2.5 Prova do SAEB e a avaliação de larga escola- Os (des) caminho para a aquisição leitora e o letramento .....	74
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>85</b>
3.1 Apresentação.....	85
3.2 A pesquisa-ação.....	85
3.3 O contexto da pesquisa .....	90
3.4 População e amostra .....	91
3.5 Técnicas de coleta de dados.....	93
3.6 Técnicas de análise dos dados.....	93
3.6.1 Procedimentos da pesquisa .....	93
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>99</b>
4.1 Apresentação.....	99
4.2 Diagnóstico inicial.....	100
4.2.1 Primeira etapa - Como anda a compreensão leitora dos alunos?.....	100
4.2.2 Dados Gerais levantados no portal Qedu .....	101
4.2.3 Avaliação externa de Larga escala Municipal .....	108
4.2.4 Avaliação externa de Larga escala da escola intervencionada .....	111
4.2.5 Avaliações Internas – (Produções escritas dos alunos) – O diagnóstico <i>in loco</i> .....	118
4.2.6 Desvios linguísticos em usos nas acentuações gráficas das palavras.....	133
4.2.7 Desvios linguísticos ocasionados por ausência ou mau uso de vírgula .....	136
4.2.8 Desvios linguísticos por concordância nominal .....	136
4.2.9 Desvios linguísticos relacionados aos hábitos da fala/ traços da oralidade .....	137
4.2.10 Desvio linguístico por redução da palavra/ ou acréscimo de vogal/consoante por realce: .....	143

4.2.11 Entrevista com os alunos participantes .....	145
4.2.12 Fórum de discussão com os participantes .....	147
4.2.13 Debate com os alunos.....	149
4.2.14 Enquete on-line .....	151
4.2.15 Realidade Social dos alunos (Dados Gerais e da Escola intervencionada) .....	152
4.2.16 Outras situações observadas na escola intervencionada .....	154
4.2.17 Análise do Diagnóstico.....	156
<b>4.3 PLANO DE AÇÃO .....</b>	<b>158</b>
4.3.1 Segunda etapa – Aplicando o Plano de Intervenção Pedagógica.....	158
4.3.2 Resultados e Análises da Aplicação do Plano de ação.....	162
4.3.2.1 Descrição e análise dos dados da aplicação da primeira oficina.....	162
4.3.2.2 Descrição e análise dos dados da aplicação da segunda oficina .....	180
4.3.2.3 Descrição e análise dos dados da terceira oficina.....	193
<b>4.4 Diagnóstico final .....</b>	<b>199</b>
4.4.1 Terceira Etapa: Da leitura para a escrita a caminho da proficiência leitora	199
<b>PROPOSTA FINAL.....</b>	<b>209</b>
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>226</b>
ANEXO A – TCLE E TALE .....	226
ANEXO B – Parecer nº 5.399.592 do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa – CEP/UNIPÊ.....	229
ANEXO C – Avaliação de larga escala produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Bayeux – PB.....	230
ANEXO D – Exercício oralizado pelo professor e reescrito pelos alunos para fins de avaliação da escrita.....	232
ANEXO E – Exercício escrito pelos alunos sendo utilizado para fins de observação.....	233

ANEXO F – Debate com os alunos sobre variações linguísticas .....	234
ANEXO G – Produção textual para fins de avaliação e diagnóstico final .....	235
ANEXO H – Avaliação para fins de verificação da aprendizagem após aplicação do plano de Ação/intervenção e diagnóstico final .....	236
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>244</b>
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os alunos .....	244
APÊNDICE B – Roteiro para fórum de discussão com os alunos via on-line.....	246

## INTRODUÇÃO

A linguagem e o homem se relacionam desde os primórdios. Com o início das civilizações e com o advento da escrita, o que antes era apenas para a comunicação de forma inata ao homem e aos seus pares, passou aos poucos a ser regido por regras. Foi nesse contexto que a oralidade passou a ser sobreposta pela escrita, o que por durante muitos séculos apenas a palavra servia, com a escrita os acordos comerciais passaram a ser regidos por normas e o registro escrito foi se sobrepondo à oralidade.

Assim, ao longo da evolução da humanidade essa comunicação humana foi se metamorfoseando e chegando ao contexto, atual, em que a interação e os princípios linguísticos são os elementos basilares para o ensino da língua materna. Nesse sentido, conforme Souza, (2001, p. 17), “a dificuldade no trato linguístico quer na língua falada ou escrita, sempre constituiu preocupação tanto para os docentes de língua portuguesa quanto para os de outras áreas de ensino”, haja vista que os alunos estão cada vez mais distantes do que entende por normas e regras gramaticais, que até há pouco tempo, era a única forma prestigiada pelo ensino.

Em contrapartida a esse modelo regido por normas, temos o ensino pautado na interação linguística e no uso que o falante faz da sua língua, isso não significa que o aluno não precisa mais saber as regras, pelo contrário, é preciso que o docente parta do que o aluno sabe, traz da sua rotina e do seu ambiente sociocomunicativo e o conduza as outras práticas comunicativas, que também exigem outras formas de “falares”, que pode ser ambientes que o falante precise fazer o domínio da norma, como por exemplo, uma entrevista de emprego, um ambiente acadêmico ou de trabalho. Nesse novo momento da história das civilizações, a língua se faz presente por meio de práticas em que a interação e o letramento são essenciais para que o falante tenha o domínio das diversas práticas letradas.

Mesmo com os avanços no ensino da língua que já são retratadas nos PCNS, que teve como função nortear o currículo das disciplinas, a BNCC veio enfatizar e atualizar as orientações desses parâmetros, bem como, normatizar e traçar um paradigma a ser seguido nacionalmente para todas as disciplinas.

Ao delinear a proposta para o currículo de língua portuguesa, tanto os PCNS como a BNCC delimitam que o ensino deve pautar em contextos de interações a partir dos gêneros textuais. Isso implica dizer, que desde 1998, os PCN's já orientavam para

que as aulas metalinguísticas fossem abolidas que o docente deveria partir do que os alunos trazem consigo e conduzi-los ao domínio das práticas letradas.

No entanto, embora essa orientação não seja algo recente, a organização textual inserida nos modelos convencionais e tarimbada pelos especialistas é a bastante aplicada, bem como também, é a que mais se afasta suficientemente do padrão, transgredindo pela postergação das regras que conduzem a língua materna. Na verdade, há um desconhecimento e uma ausência de metodologias que atendam o ensino da língua a partir da sua função, sem significar necessariamente, a extinção do ensino de normas. O ensino a partir da função não significa que a língua não deve ser ensinada, pelo contrário, mesmo porque o sujeito conhece a língua e suas funcionalidades, o quanto falante nativo, o que cabe à escola/ professor é conduzir este ensino de modo que o falante domine as diferentes práticas sociais orais/ escritas.

Um dos agravantes para esses equívocos tanto no ensino, quanto na informalidade generalizada do uso da língua se dá, segundo Martins e Silva (2021 p.44), “devido à constante evolução tecnológica ocorrida na sociedade tem provocado transformações significativas em nossas práticas letradas. A cada dia, são lançados inúmeros programas e novos aplicativos que facilitam o uso das tecnologias no âmbito social.” Esse crescimento tem instigado um gradativo e desembestado progresso tecnológico que, por sua vez, vem conseguindo oportunidade em todos os campos e espaços da sociedade, tudo isso, inflamado pela conjuntura da pandemia. Ainda comungando com as autoras Martins e Silva (2021, p.52) “a influência das tecnologias digitais em nossas práticas sociais letradas desencadeou também uma urgente transformação nas relações de ensino-aprendizagem, nas diferentes realidades socioeconômicas.”

A comunicação linguística também não ficou eximida, pois os falantes passaram a ser minados diariamente por novas palavras, novos hábitos linguísticos e um completo apagamento do uso da palavra escrita. Quando que usamos textos formais? Quando que escrevemos? Lemos? Hoje as mídias digitais e sua forma peculiar de escrita domina a sociedade, e, conseqüentemente, sondam os mais jovens com um modo de escrever e de linguagem específico. Como maior agravante é que a escola e as metodologias do ensino de língua materna não acompanharam o ritmo acelerado da língua mediada pela globalização, tecnologias e novos hábitos sociais. Em meio a tudo isso, em qual lugar o ensino da língua está? Como lidar com a língua

o quanto função e os gêneros textuais e mesmo assim, conduzir os alunos para o domínio da língua formal?

A partir dessas inquietações e do retrato demonstrado dos índices de larga escala como SAEB (Sistema de Avaliação da educação brasileira) que apontam que o insucesso da educação básica é histórico, pois os alunos saem do ensino fundamental I sem as habilidades de leituras necessárias, e, ao chegarem no fundamental II a realidade se agrava, haja vista não se tornam leitores proficientes e por isso, tem baixos índices na avaliação no 9 ano. Por este motivo, a partir da realidade de uma escola pública do município de Bayeux- PB e da dificuldade de leitura dos alunos de uma turma concluinte do fundamental II, esta pesquisa mapeou e analisou as dificuldades de leituras dos educandos e fez intervenção.

Nesse sentido, como objeto de pesquisa tem-se o interesse em investigar a relação do ensino e a aquisição das habilidades leitoras para o atendimento às exigências do SAEB, relacionando com os postulados previstos na BNCC (2018). Assim, para a reflexão epistemológica desse estudo, foram desenvolvidas oficinas, explorando atividades de leitura e produção textual, em que a interação e as práticas e letramento são premissas essenciais para o ensino da língua materna. Dessa forma, este ensaio pautou em teóricos que aprofundam os estudos sobre linguagem, interacionismos linguísticos e práticas letradas mediadas pelos gêneros textuais, além de estudiosos que contribuem com o ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva teórica, nos apoiaremos em documentos oficiais norteadores do ensino de língua, como BNCC (2018) e PCNs (1998), bem como, Antunes (2009); Bagno (2013); Bakhtin (2016); Bertoni-Ricardo (2006); Celani (2002); Ferreiro (2003); Freire (1996); Geraldí (1997); Hymes (1972); Koch e Elias (2008); Kleiman (1997); Labov (1972); Luft (2006); Menegassi (2005); Morais (2013); Magda Soares (2004); Marcuschi (2008); Solé (1998), que discutem a complexidade, os valores e critérios culturais, sociais, ideológicos que abarca o tema de estudo, entre outros.

### **Justificativa**

A língua, em suas inúmeras formas e versatilidades, é uma entidade viva, dinâmica, heterogênea, além de ser o código utilizado pelo indivíduo para estabelecer comunicação com seus próximos, trocar conhecimentos, disseminar suas ideias e conceitos. Assim, a língua é o um dos instrumentos de comunicação. Nesse sentido, segundo Costa, (2009, p. 116), “a língua é um sistema supraindividual utilizado como

meio de comunicação entre os membros de uma comunidade”, portanto “a língua corresponde à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua.” Já para Saussure a fala é um “ato individual de vontade e inteligência.” (Saussure, 1995, p.22).

Ainda para este estudioso,

No discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas.” (Saussure, 1995, p.142)

A partir dessas relações sociais surgiu a escrita com a finalidade do registro, em vista disso, a partir do seu uso se desenvolveu a comunicação escrita entre:

Os homens permitindo-lhes remontar as barreiras do tempo na recepção de mensagens, facilitou o intercâmbio de informação, além de ajudar muito no desenvolvimento intelectual do ser humano. Ademais, seu domínio passou a figurar, socialmente, como prestígio social e instrumento de ascensão profissional. (Souza, 2007, p. 01)

Com a evolução da sociedade e, conseqüentemente, da escrita, as relações entre as práticas letradas e o uso da escrita se tornou essencial no mundo contemporâneo, fazendo com que o sujeito que não a domine fique às margens do contexto globalizando, mercado de trabalho, haja vista, estes sujeitos tendem a ir para subemprego devido ao não domínio da leitura e da escrita. Assim, devido às desigualdades sociais e estruturais da educação brasileira, os alunos da rede pública de ensino enfrentam baixos rendimentos que vem apontando o Brasil entre os piores países em nível de qualidade educacional. Tal problemática vem sendo motivo de pesquisas e debates acerca de como mudar tais resultados e elevar a qualidade da educação do Brasil que tem como um dos aferidores a proficiência leitora de seus alunos do ensino fundamental.

Diante desse contexto, esta tese tem como objeto de pesquisa a análise dos níveis de proficiência leitora de uma turma do 9º ano, além de verificar como que os alunos conseguem relacionar a leitura e a escrita em contextos de produção comunicativa. Para isso, parte-se da problemática da dificuldade dos alunos em lidar com as diferentes situações comunicativas (oral e escrita) que reflete no domínio da leitura, e, conseqüentemente, vem impactando o ensino-aprendizagem e os resultados em larga escala, tanto, os realizados pelo município, como pelo SAEB.

Nesse sentido, esta erudição é relevante a partir da premissa que busca construir subsídios teóricos-metodológicos, com vistas a atenuar o impacto da

proficiência leitora através de intervenções pedagógicas, utilizando-se de sequências didáticas embasadas na teoria de Solé (1998) e demais teóricos que se debruçam sobre os estudos das práticas letradas e gêneros textuais em contextos de aprendizagem.

Assim, este estudo se justifica a partir da necessidade de se compreender o porquê que os alunos do 9º ano, do município de Bayeux- PB, não se aproximam da proficiência leitora, além de mapear as causas e consequências que impactam no ensino-aprendizagem desses aprendizes.

### **Problemática**

Segundo dados do QEd<sup>1</sup> em 2019 o município de Bayeux, aponta que cerca de 80% dos alunos que estão concluindo o ensino fundamental estão em situação de pouco a insuficiente aprendizado quanto a proficiência em leitura e interpretação, ou seja, estão em um universo linguístico informal e que cabe à escola levá-los a formalidade, uma vez que, para entrada na academia (ensino superior) e no mercado de trabalho faz-se necessário habilidades e competências da formação leitora.

Durante a caminhada docente do pesquisador foi possível observar que a falta de estímulo à leitura na trajetória dos discentes e a inexistência da cooperação familiar, que muitas vezes, porta pouco nível de letramento, os colocam num contexto de debilidade na formação da competência leitora. Por outro prisma, outras conjunturas, a exemplo, das estruturas das unidades de ensino, vinculadas a fatores socioeconômicos, como até mesmo a falta de um aparelho celular, também tendem a frustrar a formação de leitores proficientes.

A aprendizagem observacional em certas situações acontece no próprio processo comunicacional. Percebe-se que a práxis docente pautada no ensino metalinguístico, em que as aulas são regidas por regras gramaticais ainda fazem parte da prática pedagógica de muitos professores. Somado a este fato, cada vez mais os alunos se distanciam de práticas de linguagem que preveem situações comunicativas que contemplem a diversidade linguística. Não cabe aqui, exaltarmos as regras gramaticais, mas dizer que a língua culta também é uma modalidade e que cabe à escola condicionar os alunos ao domínio da diversidade, e, dentre esta, também há

---

<sup>1</sup> QEd - portal aberto e gratuito, onde você irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>

situações comunicativas que ele precisa se apropriar de práticas que estejam presentes em situações formais, e, para isso, é necessário que este aluno aprenda o uso da língua em suas diferentes nuances.

Por outro lado, o ensino mediado pela linguagem entende o falante como sujeito social e como tal, faz parte do contexto de produção em que precisa ser conduzido do seu lugar de fala, da sua diversidade linguística para o conhecimento e domínio da diversidade, podendo usar quaisquer uma das variantes da língua, seja ela formal ou informal, de acordo com o contexto de produção.

Destarte, na contemporaneidade, os alunos acabam tendo contato com a linguagem das redes sociais, cujas as perspectivas situacionais e sociointeracionais, apontam a condição de comportamento linguístico investido, sobretudo, se referindo a adolescentes, em que a identificação para com o grupo é prestigiada como forma de reconhecimento pessoal. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262) “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso”.

Dessa forma, quando os indivíduos necessitam utilizar a língua, seja ela oral ou escrita, constroem seus enunciados, simples ou complexos e vão sendo modificados e transformados em outros tipos de enunciados, cada um com conteúdo temático, estilo e estrutura. Assim, reiterando, no momento em que os sujeitos precisam fazer uso da fala, isto é, independente da forma linguística, escrevem suas asserções, seja de maneira compreensíveis ou até mesmo intrincadas, com o passar do tempo vão metamorfoseando-as e transvertendo-as em novas presunções, construindo novas convenções e adequando-se sempre ao contexto de produção discursiva.

Nessa perspectiva, o problema da pesquisa formula-se da seguinte forma: Como desenvolver a melhoria da competência leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Bayeux-PB, Brasil, a partir do ensino com estratégias de leitura, práticas e nas dificuldades linguísticas evidenciadas nas produções escritas e em avaliação de larga escala?

Percebe-se, que na verdade, há um distanciamento entre a prática docente e as exigências impostas pelo SAEB, assim pretende-se, com esta pesquisa, trazer propostas de sequências didáticas que atendam o SAEB (2011) e a BNCC (2018), pois, é verificado que quase sempre o professor de língua portuguesa segue o livro

didático (LD), para sua prática pedagógica, e, por sua vez esse LD não traz as habilidades solicitadas pelo SAEB. Agregado a este fator, há uma deficiência tanto na formação inicial do docente (pedagogo do ensino fundamental) no ensino de língua materna, que compromete o desenvolvimento de uma prática que favoreça o ensino da língua pautado nas práticas sociais de escrita. Consequentemente, o professor de língua portuguesa, do fundamental II, embora ele seja especialista no ensino da língua, muitas vezes desconhecem as exigências do SAEB e não tem formação nem inicial e nem continuada que atenda a essa demanda.

Nesse sentido, a problemática da não proficiência leitora e os baixos índices dos exames de larga escala se dá por uma soma de fatores que vão desde à formação inicial e continuada dos docentes, até a ausência de políticas públicas que priorizem o ensino de língua materna mediado pela linguagem.

Assim, a inquietação para este trabalho surge do fazer pedagógico em sala de aula, observando a dificuldade dos alunos em relação ao domínio da linguagem (oral/escrita) ao chegarem no ensino fundamental II. Percebe-se que a grande maioria sai do fundamental I sem as habilidades necessárias consolidadas, fato este, que impacta nas demais habilidades e causa um “efeito dominó”, haja vista, o não domínio de tais habilidades comprometem a aquisição de outras.

Perguntas específicas:

- Quais as estratégias e ações de escrita/oralidade desenvolvidas em sala de aula com os alunos?
- Quais as dificuldades e as fortalezas dos alunos na redação e na leitura correta de textos durante as aulas?
- Quais as oportunidades existentes em que os alunos lidam com as práticas letradas? Quais os tipos de linguagem e leitura eles tem acesso em sua rotina?
- Quais os elementos que atuam como barreiras e bloqueios no processo de adequação e melhoria de desempenho na leitura/oralidade no contexto institucional e social dos alunos?
- Como a sequência didática pode favorecer o desenvolvimento das habilidades leitoras/ escritas e vencer as fraquezas detectadas no que tange à multimodalidade (escrita e leitura).

## **Objetivos**

### **Geral**

Aprimorar a competência leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Bayeux-PB, Brasil, a partir do ensino com estratégias de leitura, práticas e nas dificuldades linguísticas evidenciadas em produções escritas e em avaliação de larga escala.

### **Específicos**

- 1) Verificar as estratégias e ações de escrita/oralidade desenvolvidas em sala de aula com os alunos para atender ao SAEB;
- 2) Identificar e mapear tanto as dificuldades quanto as fortalezas dos alunos na escrita (redação) e nas atividades de leituras à luz do SAEB;
- 3) Conferir as oportunidades existentes em que os alunos lidam com as práticas letradas, bem como, os tipos de linguagem e leitura que eles têm acesso em sua rotina;
- 4) Detectar os elementos que atuam como barreiras e bloqueios no processo de adequação e melhoria de desempenho na leitura/oralidade no contexto institucional e social dos alunos;
- 5) Propor um plano para aperfeiçoar a leitura e a escrita a partir dos dados coletados com oficinas e intervenção para vencer as fraquezas detectadas no que tange à multimodalidade (escrita e leitura).

### **Hipóteses**

H<sub>1</sub> - A dificuldade dos alunos nas habilidades linguísticas da leitura e da escrita se dá devido à ausência de uma estrutura político-metodológica que intensifique o ensino a partir de práticas significativas e pautado em contexto de interação e de interatividade.

H<sub>2</sub> - As aulas pautadas em sequência didáticas com objetivos bem delimitados e pensados para intervir em situação-problema, tende a desenvolver habilidades, visto que o professor volta a sua prática para resolver a causa, em um primeiro momento, e após a intervenção pode detectar se houve avanços ou não, e, progressivamente, ir construindo com os alunos a aprendizagem partir do problema.

H<sub>3</sub>- Após a intervenção com os alunos concluintes será possível avançar na aquisição de habilidades não-consolidadas, para atenuar as fragilidades no ensino da língua materna.

Além disso, ressalta-se que a hipótese nesta pesquisa ação é apenas qualitativa e não será mensurada quantitativamente. Segundo Oliveira (2011, p.13), o papel fundamental das hipóteses na pesquisa é sugerir explicações para os fatos. Dessa forma, podem não serem constatada, ao logo da pesquisa, mas, sempre que bem elaboradas, conduzem à verificação empírica - que é o propósito da pesquisa científica.

Não obstante, segundo Gil (*apud* Oliveira, 2011, p.13), o modelo de explicação causal não é adequado às ciências sociais, em virtude do grande número e da complexidade das variáveis que interferem na produção desses fenômenos. Assim,

Por essa razão, os filósofos da ciência propõem modelos menos rígidos para a construção de hipóteses. De modo geral, as hipóteses elaboradas nas ciências sociais não são rigorosamente causais, apenas indicam a existência de algum tipo de relação entre variáveis. (Oliveira, 2011, p.13).

Nesta mesma direção, Lakatos & Marconi (*apud* Oliveira, 2011, p.13), alertam que a hipótese de trabalho, “[...] É necessária para que a pesquisa apresente resultados úteis, ou seja, atinja níveis de interpretação mais altos”.

### **Organização Metodológica**

No desenvolvimento deste estudo foi utilizada a metodologia qualitativa, cujos procedimentos a caracterizam como uma pesquisa-ação participativa, social e com base empírica, com envolvimento ativo do professor-pesquisador com a comunidade pesquisada.

Como organização metodológica este trabalho está estruturado em 5 (cinco) partes: A primeira apresenta a introdução, a segunda, divide-se em dois capítulos, na sequência - 1 e 2 com o marco teórico da pesquisa: 1. Da oralidade à escrita: um percurso interacionista mediado pela linguagem, que aborda como a linguagem faz parte da vida dos sujeitos e como ela atua em diversos contextos de produções comunicativos. 2. Leitura e escrita: um princípio de letramento a partir dos gêneros textuais, que discorre sobre a leitura e a escrita como competências necessárias a serem desenvolvidas pela escola a partir de práticas sociais que envolvem a oralidade e a escrita.

A terceira parte, capitulada como 3, apresenta a metodologia: pesquisa-ação; o contexto da pesquisa; população e amostra; técnicas de coleta de dados; técnicas de análise dos dados e procedimentos da pesquisa. A quarta parte, capitulada como 4, apresenta os resultados e discussões dos ciclos: diagnóstico inicial; plano de ação; diagnóstico final e avaliação e proposta Final. A quinta, capitulada como 5, apresenta as conclusões e Recomendações.

## **Estado da Arte**

Ao analisar os fundamentos teóricos que embasam a competência leitora dos alunos, dos anos finais, a partir do ensino com estratégias de leitura, práticas docentes e as dificuldades linguísticas evidenciadas nas produções escritas e em avaliação de larga escala dos alunos do ensino fundamental, corrobora com esse estudo, Silva (2021)<sup>2</sup>, quando em sua pesquisa de mestrado, ora publicada e divulgado no meio eletrônico, por meio do site da Google Acadêmico, buscou apresentar contribuições para aplicação da competência leitora de discentes do ensino fundamental, a partir do ensino de estratégias de leitura.

Na pesquisa, para atingir ao objetivo, o autor elaborou um plano de ação, no qual consistiu inicialmente na análise de dados, a partir dos resultados observados no SAEB/Prova Brasil que apontavam que apenas 4% dos alunos estavam no nível de leitura considerado adequado, impulsionando-o a elaborar uma proposta didática que contribuísse na melhoria da competência leitora desses estudantes.

No desenvolvimento da pesquisa o autor realizou atividades planejadas para o ensino das estratégias de leitura, visando sanar as dificuldades dos alunos relacionadas às habilidades referentes aos descritores D1, D3, D4, D6 e D14, que são respectivamente: D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto e D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Além disso, apresentou a criação de um caderno pedagógico com subsídios didáticos que favorecerá a todos os docentes da comunidade escolar. O trabalho do autor teve como aporte teórico

---

<sup>2</sup> Silva (2021) Disponível em:

[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25788/1/Jo%c3%a3oLucasPinheirodaSilva\\_DST%20%281%29.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25788/1/Jo%c3%a3oLucasPinheirodaSilva_DST%20%281%29.pdf)

Solé (1998) e Kleiman (2016), dessa forma, os resultados da pesquisa indicaram uma efetiva contribuição no desenvolvimento da competência leitura dos sujeitos pesquisados.

Outrossim, a pesquisa de Borges (2015)<sup>3</sup>, também publicada no Google Acadêmico, levantou a questão: até que ponto o conhecimento das estratégias metacognitivas de leitura pode contribuir para proficiência leitora dos alunos? Ela avalia a competência leitora dos estudantes, tomando como referência seis descritores do tópico práticas de leitura do sistema de avaliação de larga escala do IDEPB, faz sondagem, aplica um plano de ação e posteriormente faz nova avaliação.

Fundamentou-se em Kleiman (2011/2013), Solé (1998) e Leffa (1996) e evidenciou por meio da avaliação de sondagem que os sujeitos da pesquisa demonstraram ter dificuldades nos descritores D7 e D10 (respectivamente: D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Para este trabalho, foram selecionadas atividades de modo que possibilitasse a mudança do cenário com resultados satisfatórios por meio da pesquisa-ação.

Por outro lado, Silva (2020)<sup>4</sup> em sua pesquisa de mestrado intitulada: “LETRAMENTOS: utilização de estratégias de leitura de gêneros textuais numa perspectiva interacionista para o desenvolvimento da proficiência leitora de uma amostra de alunos do ensino fundamental II”, trouxe à baila, estudos referentes às concepções teóricas acerca dos gêneros discursivos/textuais e sua relação com o ensino, tendo como embasamento teórico nas estratégias de leitura de Solé, (1998) e a BNCC (2018), documento basilar e normativo para o ensino da educação básica no Brasil.

A autora catalogou diversos gêneros textuais, com destaque para os publicitários, aplicou questionários e testes de leitura visando traçar um perfil e realizar uma intervenção de forma efetiva. Os resultados alcançados com o trabalho realizado demonstraram que a utilização das estratégias de leitura permitiu avanço significativo de melhoria leitora, saindo de insuficiente ou básico para proficiente ou avançado.

---

<sup>3</sup> Borges (2015) Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8929/2/arquivototal.pdf>

<sup>4</sup> Silva (2020) Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/bitstream/1/431/1/DAIANE%20GOMES%20DA%20SILVA.pdf>

Ao pesquisar o tema “estratégias de leitura” em site como SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e CNPQ (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*) permitiu vislumbrar inúmeras pesquisas em revistas, anais, artigos, dissertações e teses, que já vem sendo debatido por estudiosos e pesquisadores, além dos contributos teóricos, como as estratégias de leitura de Solé (1998) e de Menegassi (2005), bem como, Leffa (1996) que também apresenta definições sobre o processo de leitura. As pesquisas permitiram entender a magnitude da temática, sendo de grande relevância para a academia e bastante recorrente, isso porque, inquieta a sociedade e aos que fazem a educação.

## **1. DA ORALIDADE À ESCRITA: UM PERCURSO INTERACIONISTA MEDIADO PELA LINGUAGEM**

O ato de educar e a ação de ensinagem também seguiram de um processo de evolução desde a antiguidade, de modo que ainda no período arcaico os mais velhos passavam seus ensinamentos, por meio dos exemplos, para os mais novos. Como, por exemplo, o homem ensinando aos seus filhos a caçar para a sua própria sobrevivência. Nesse sentido, a língua/linguagem sempre esteve presente na humanidade, de forma evolutiva, assim, como o próprio processo da constituição da humanidade e das sociedades.

Este capítulo iremos abordar como a linguagem faz parte da vida dos sujeitos e como ela atua em diversos contextos de produções comunicativas. Assim, temos um resumo de como a oralidade foi sobreposta pela escrita, e como esta passou a ter importância, no primeiro momento para os acordos formais até chegar na contemporaneidade.

### **1.1 A evolução da linguagem humana: da oralidade para a escrita**

A linguagem se manifesta de diferentes maneiras, e desde o princípio da humanidade o homem se utiliza desse artifício para se comunicar. No princípio a comunicação era meramente oral, porém os registros já se faziam presentes nas sociedades ágrafas por meio dos desenhos nas cavernas que ficaram conhecidos como arte rupestre. Era por meio desses registros que o homem do período neolítico, que contou a história da humanidade, daquela época.

Com o tempo, a sociedade foi evoluindo e com ela veio a difusão da escrita, no período arcaico e clássico. Assim, no período clássico, a linguagem oral era representada e soberana, haja vista toda a comunicação era realizada por meio dela. Foi por meio da oralidade que as tragédias gregas eram encenadas e ganhavam público, com a função de transmitir por meio da oralidade ensinamentos e a arte. Segundo Mamedes (2021, p.40) “[...] compreendemos que a Grécia não só é o berço da humanidade, como é um período de intensa cultura que reverbera em inúmeras sociedades atuais.” A autora acrescenta que “o mundo ocidental herdou a herança da palavra escrita da Grécia Antiga, já que nesta sociedade a escrita já se fazia presente. (2021, p.42)”.

Para Coulmas (2014, p.55) “[...] As funções da escrita, instrumental e simbólica, constituem condições antecedentes para os mecanismos sociais que levam à emergência de uma esfera pública”. Dessa forma, “a escrita é mais um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, mas realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidades” (Higounet, 2003, p.5). Mamedes (2021, p.47) afirma que:

No princípio, mesmo antes da escrita, o homem do período paleolítico, deixou suas marcas nas cavernas por meio de pinturas rupestres que representavam o seu contexto. Dialogando com o meio em que vivia, com a sua rotina e com os personagens daquela época, foram eternizados pelos registros que passaram a fazer parte da história. É comum encontrarmos desenhos que representem o homem e o seu universo, com imagens de animais, das famílias, do fogo, das plantas, até de quando surgiu a descoberta da roda. Dessa forma, mesmo no período arcaico da humanidade, a arte já era usada como representação da realidade.

Com o avanço da humanidade a sociedade foi se expandindo, os modelos de comunicação também foi ganhando novos formatos. Assim, aos poucos a oralidade foi sendo sobreposta pela escrita. É bem verdade, que até a escrita se sobrepor a oralidade houve uma transição, haja vista, por muito tempo, mesmo com a presença da escrita, era necessário que fosse realizada a leitura em voz alta dos textos escritos para que ocorresse a validação diante de todos, seguindo, o preceito do ditado popular “a palavra vale um risco”, ou seja, tem “mais valor” do que a escrita.

Com o avanço da sociedade foi criada a política, os acordos e consequentemente a moeda, e para tudo isso se fazia necessário contratos. É, exatamente, nesse ínterim, que a escrita nasce como forma e função de registrar os acordos comerciais. Mamedes (2021, p.41) assevera que:

[...] É por meio da escrita que os acordos passam a ser traçados, guardando e registrando o que o homem daquela época, em seu primeiro momento, teve resistência em aceitar. [...] Desse modo, a sociedade foi se transformando, reconstruindo-se e sendo refletida em seus traços escritos.

Assim, com o avanço da sociedade os modelos sociais também seguiram se desenhando, desde a gênese da humanidade, já há registros em que os homens viviam em coletividade, pois há desenhos rupestres que retratam os homens em momentos de em família, em grupos, com os animais, com as mulheres, ou seja, em sociedade. Dessa forma, no período clássico o diferencial foi o cuidado e a preocupação com a educação, tal feito tem destaque na obra “Paideia”, de Jaeger (2001).

Nesta obra, fica evidente o quanto a sociedade grega foi importante para a humanidade e como o homem daquela época se preocupava com a educação dos pequenos,

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior, como na estrutura interna e desenvolvimento espiritual; e uma vez, que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade (Jaeger, 2001, p.4).

Nesse sentido, os valores e preceitos são condicionantes passados dos mais antigos para os mais novos, por meio de teias discursivas que interagem e se moldam aos discursos e aos contextos de produções. Assim, a linguagem por meio das suas múltiplas funções ela se molda aos contextos, e com a palavra não é diferente, uma vez que ela é moldada às esferas comunicativas. Nesse espaço, Aristóteles (2000, p. 10-11):

Chama-se "instrumento" o que realiza o efeito, e "propriedade doméstica" o que ele produz. O tear, por exemplo, e o torno, além do exercício que nos proporciona seu uso, fornecem-nos ainda pano e camas; ao passo que o pano e a cama que eles nos produzem se imitam ao nosso simples uso. Há também diferença entre "fazer" e "agir" e, como ambos precisam de instrumentos, deve haver entre seus instrumentos a mesma diferença. A vida consiste no uso, não na produção.

Da mesma forma, a linguagem e a palavra é reflexo do uso que o falante faz dela, haja vista "o fazer" e o "agir" por meio da palavra são condicionados pelo falante e pelo contexto de produção. Posto isso, Mamedes (2021, p. 53) esclarece que:

Em meio a essa explanação alicerçada no instrumento, a partir do uso e não da produção, é que a escrita é refletida e tece teias de sentidos e registros entre diferentes sociedades para que as futuras possam inspirar-se em seus ancestrais para as construções de sociedades melhores, ou, simplesmente, para que se possa entender a partir de uma construção social, em que a história foi desenhada e refletida por meio de vários códigos e preceitos, sobretudo, entrelaçados pelas relações humanas.

Assim, no primeiro momento a escrita teve a única função de registrar, nesse período, não se pensava na interação, leve-se em conta, o único fim era o registro, porém, é bem verdade que o conceito de interação presente na sociedade contemporânea, ainda não existia.

No tópico seguinte será abordado a linguagem e a interação a partir do avanço da escrita até a chegada das práticas letradas.

## 1.2 Da língua o quanto sistema de signos à língua mediada pela linguagem

A ciência da linguística foi evidenciada a partir dos estudos saussurianos. Saussure, pai da Linguística, no Curso de Linguística Geral-CLG (2006)<sup>5</sup> afirma que a língua é:

De um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo, e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua. [...] A língua [é] um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros (Saussure, 2002, p. 133).

A partir desses pressupostos entende-se que a língua é um sistema de signo e como tal há regras e normas pré-estabelecidas. Para Saussure a língua é heterogênea e multifacetada, isso significa dizer que ela não é estável, se modifica.

Bastando ver, para ele:

No discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas. (SAUSSURE, 1995, p.142)

Assim, ele já previa flexibilização linguística, o que hoje nomeamos de adequações de acordo com o contexto de produções, ou o que a sociolinguística vai chamar de variações que pode se dá por diferentes situações, inclusive, a histórica. Destarte, para Saussure “A língua é um sistema cujas partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica” (Saussure, 2002, p.96).

Conforme Bakhtin (2016, p. 97):

Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social.

Diferentemente de Saussure que entre a dicotomia língua e fala, foi mais explorado o lado individual da linguagem, Bakhtin se deteve aos estudos do lado social, que é a linguagem. Assim, Bakhtin (2016), filósofo da linguagem, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem; e em Estética da Criação verbal* (2016) aborda a

---

<sup>5</sup> Obra póstuma escrita pelos alunos de Saussure.

linguagem como ponto primordial para os estudos linguísticos. Na ótica este autor, as relações sociais são intermediadas pela linguagem e a relação EU e TU acontece em contextos de interação a partir de práticas sociais. Para este autor a estrutura do gênero é “relativamente estável” porque é condicionado à situação comunicativa.

Próximo tópico abordaremos a relação entre a língua, linguagem e o ensino.

### **1.3 Língua e linguagem: duas faces da mesma moeda?**

O sujeito ainda no ventre materno ele está imerso na linguagem reagindo aos estímulos e reconhecendo os sons. É assim que o feto cresce reconhecendo as vozes em sua volta que tenta fazer com ele que reaja, seja com uma mera mexidinha ou com um chute na barrida da mamãe. Ao longo da gestação muitas mães cantam para os bebês no ventre, criam um tipo de linguagem específica para que haja a comunicação entre ela e aquela vida que brota dentro de si. Da mesma forma, o papai e todos que possuem alguma relação com os pais, seja o casal tradicional ou as diferentes formas de parternagens existentes criam vínculos mediados pela linguagem com o bebê. Sabe-se que hoje há diferentes formas de famílias e com essa evolução a comunicação também se faz presente, como é o caso da mãe que apenas gera para outra pessoa, e com o bebê ainda no ventre “doador” interage com a mãe que está gerando e com a mãe afetiva.

É comum ouvirmos histórias de bebês que ao chegarem ao mundo pelo parto reage a voz do genitor (pai), da genitora (mãe) e até mesmos de pessoas que ao longo da gestação tinham contato e estímulos com esse bebê em formação. Quem nunca acariciou uma barriga, falou com voz de bebê (o manhês<sup>6</sup>) para ter uma reação do bebê que estava sendo gerado?

Com a sua chegada ao mundo, o bebê passa a interagir com diferentes formas de linguagem, assim, ele passa a ter acesso ao mundo visual, ao tátil, novos sons serão apresentados a ele. E aos poucos ele vai desenvolvendo a linguagem oral, emitindo seus próprios sons. Nesse sentido, entende-se que a linguagem se desenvolve no social, por meio das interações. Assim, para Bakhtin (2016, p. 125)

---

<sup>6</sup> O manhês é o falar da mãe com o bebê. Segundo os autores Cavalcante, 2005; Cooper e cols, 1997; Ferguson, 1964; Kuhl e cols, 1997; a relação responsiva se dá na relação mãe e bebê, que é fator importante para aquisição da linguagem, mas, não exclusivo.

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

É bem verdade, que o avanço da sociedade e o contexto do mundo globalizado as práticas da escrita, mais uma vez, foram impactadas, haja vista a internet e as redes sociais vêm tomando os espaços da linguagem formal e, em muitas situações o digital vem substituindo a leitura e a escrita formal. Embora haja uma lacuna entre o mundo digital, a escrita e a leitura formal, entre ambos há incomum a interação e como a práticas dialógicas se reproduzem formando um encadeamento de sentidos e propiciando a comunicação.

A comunicação é uma atividade fundamental na sociedade humana e é realizada de diversas maneiras, incluindo a comunicação oral, escrita e, no contexto contemporâneo, a virtual se tornou imprescindível para a comunicação entre o mundo moderno. A comunicação oral é a troca de informações por meio da fala, enquanto a escrita é mediada pelo código alfabético e pelas práticas letradas. Nesse sentido, temos dois grandes eixos: oral e escrito, ambos sendo refletidos por diferentes contextos sociocomunicativos que têm como maior representante a linguagem e seus múltiplos contextos enunciativos. Em vista disso, a convivência em sociedade do homem, a interação com os seus pares, assim como a preservação da cultura, só é possível devido a linguagem (meio pelo qual os seres humanos, seja de forma escrita ou falada, transmite uma comunicação. Para Silva, *et al.* (2009, p.16) “o homem exerce sua cidadania, quando se vale da linguagem, e, mais especificamente, do sistema linguístico que põe em uso”.

Dessa forma, trazer o debate da linguagem e interação é refletir sobre o domínio da língua a partir da função comunicativa. Logo, o sujeito como ser social é mediado por meio da linguagem e do seu uso. Assim, Bakhtin (2016, p.97) enfatiza que:

A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte.

E ainda,

Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social. (Idem)

No entendimento deste autor, o uso da palavra faz parte de um todo completo em que só tem seu sentido dentro de um contexto de produção. Para ele a palavra de forma isolada não tem como ter a sua compreensão de forma ampla. Nesse sentido, ele diz que “[...] no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte.” Nesse caminho, Bakhtin (2016, p.109) completa que a:

Língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Portanto, para os sujeitos não há como a língua ser apenas um “sistema de normas”, mas se constrói na relação de comunicação. Posto isso, essa relação se dá mediada pelos contextos de interação em que o Eu (sujeito) se relaciona com o Tu (receptor), e com os diferentes outros que atuam no contexto de produção. Para ele, o sujeito mesmo em silêncio interage com as diferentes vozes que habitam em sua consciência.

Indo de encontro a linguagem, o quanto fator social, um dos principais pesquisadores da diversidade linguística é Noam Chomsky, da corrente do gerativismo linguístico cria a teoria do inatismo linguístico. Por esta corrente, o falante já nasce com um dispositivo pronto para falar. Em seu livro "*Syntactic Structures*", Chomsky (1957), argumenta que a linguagem é inata ao ser humano e que existe uma "gramática universal" que governa todas as línguas humanas. Ele também enfatiza que a diversidade da linguagem é um fenômeno importante e que as línguas têm diferentes estruturas gramaticais que refletem suas origens e o ambiente em que são faladas.

Outro autor que se dedicou ao estudo da diversidade da linguagem é Edward Sapir. Em seu trabalho "*Language An Introduction to the Study of Speech*" (1921), Ele enfatiza que a linguagem é mais do que apenas um meio de comunicação, é também uma expressão cultural e um reflexo da forma como um grupo de pessoas veem o mundo. Ele argumenta que a diversidade da linguagem é uma consequência da diversidade cultural e que cada língua é única e tem suas próprias nuances e complexidades.

Steven Pinker, em seu livro "*The Language Instinct*", defende que a linguagem é uma habilidade inata que os seres humanos têm desde o nascimento e que a diversidade da linguagem é uma manifestação dessa habilidade. Ele enfatiza que as línguas evoluem e mudam ao longo do tempo, e que a diversidade da linguagem é um reflexo da diversidade das culturas humanas. (PINKER, 2002)

Dessa forma, o processo da educação informal, via linguagem, surgiu da relação do homem com o meio e a natureza, da provocação dos conflitos que a sobrevivência cotidiana exigia e a preservação da cultura e consolidação da sociedade. Ele engloba todo o processo formativo desenvolvido no seio familiar, na convivência humana, de forma intencionalizada ou deliberada, carregados de cultura própria. Sendo, portanto, “um fenômeno social da interação verbal”.

Além disso, para Bakhtin (2016, p. 127) “o processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, são ininterruptos, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior [...]”. Percebe-se, assim, que a comunicação mediada pela fala humana é um processo contínuo entre o interior de quem fala e o exterior que está em sua volta. Na verdade, há uma relação entre o “eu”, que fala, e o “tu”, que ouve. A palavra uma vez produzida, em um contexto de comunicação, ela jamais poderá ser reproduzida da mesma forma, isso se dá devido ao fato da dialogicidade que ocorre entre tudo que está entorno da produção comunicativa, especialmente, sobre o momento do contexto da produção que interfere nessa fala. Sendo assim, “com efeito, a maneira de integrar “o discurso de outrem” no contexto narrativo reflete as tendências sociais da interação verbal numa época e num grupo social dado [...]” (Bakhtin, 2016, p.19).

Bakhtin (2016) afirma que a “interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social (p.41)”.

É exatamente por este prisma que o funcionalismo linguístico e os sustentáculos teóricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) se baseiam, em um ensino da língua pautado nos fatores sociais em que a linguagem é mediadora dos gêneros textuais o quanto parte indissolúvel. Assim, na BNCC (2018, p.63) temos que:

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que

compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

Aponta ainda que:

Por sua vez, no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social. É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BNCC, 2018, p. 64).

Nesse sentido, a BNCC (2018, p.65) que é a responsável por normatizar o currículo das disciplinas escolares enfatiza o compromisso do ensino com a “ampliação das práticas letradas, de modo que estes sujeitos possam participar do mundo, “constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.”

Para Mamedes (2021, p.47), o uso da linguagem está ligado a toda atividade humana e é concretizado quando há uma comunicação dialógica entre os sujeitos. Para Bakhtin (2003), o sujeito adquire conhecimento no ato da interação verbal, seja lendo ou ouvindo, ele é capaz de refletir e argumentar a partir do pensamento e da troca de informações do outro. Desta forma, percebe-se então o dialogismo presente na comunicação. Dessa forma, anuímos com Faraco quando reitera que:

Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, eu princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outra anunciada. Portanto, nele ouve-se sempre, pelo menos duas vozes. (Faraco, 2020.p.27).

A partir dessa nova postura frente ao ensino da língua materna que na década de 90, o Brasil segue novos rumos para mudanças significativas na educação. O primeiro grande passo vem com a LDB (Lei de diretrizes e bases educacionais, em 1996) que regulamenta o ensino e suas diretrizes, estipulando a educação como direito e que deve ser ofertada para todos. Em 1998 vem a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1998), que tem como finalidade nortear/orientar o ensino das disciplinas nas escolas.

Nessa perspectiva, os PCN's (1998) não nascem como obrigatório, mas como uma diretriz que deve orientar as práticas pedagógicas. A partir desse momento, foi disseminado a importância dos gêneros textuais e aos poucos foi mudando o comportamento dos docentes, em sala de aula, haja vista começou a ser ofertada em todo o território formação continuada para os docentes; e as licenciaturas foram se adaptando e ampliando suas pesquisas para o ensino da língua materna pautado nos gêneros textuais e nos contextos de produções.

É bem verdade, que o caminho foi lento, árduo e instável, por muito tempo houve resistência nas novas metodologias para o ensino de língua materna, visto que as aulas metalinguísticas insistiam/insistem em continuar. Assim, de forma lenta e gradual, fomos avançando e as aulas de redação que eram pautadas em atividades de produção textual sobre as tipologias (descrição, dissertação e narração) foram dando lugar a aulas com produções da diversidade textual, com gêneros com anúncios, receitas, bilhetes, cartas, contos, poemas, poesias e tantos outros que fazem parte do cotidiano dos sujeitos que estão em formação. Assim, cabe, a partir desses preceitos, ensinar a textos em uso, que façam com que os alunos se apropriem da estrutura e saibam usá-los em quaisquer situações comunicativas. Nesse sentido, os PCN's (1998) apontam que

Na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem [...] (PCN's terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, p. 34)

Destarte, ainda nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental (PCN's EF), os conteúdos estão divididos em dois eixos: o do uso e o da reflexão. No eixo do uso, segundo Silva et al (2009), “a língua é vista a partir do processo de interlocução”, com ênfase nos seguintes trabalhos:

- Na historicidade da linguagem e da língua;
- Na constituição do contexto de produção, representações do mundo e interações sociais (interlocutores, finalidade da interação, lugar e momento de produção);
- Nas implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e de forma decorrentes das escolhas de gêneros e suportes;
- Nas implicações do contexto de produção no processo de significação (representações dos interlocutores no processo de construção de sentidos, relações intertextuais e articulação entre texto e contexto no processo de compreensão). (PCN's, 1998, p. 28)

Já no que se diz respeito ao eixo reflexão, a autora Carmem Silva e et al (2009), acrescenta que:

Os conteúdos desenvolvidos sobre os do eixo uso, referem-se à construção de instrumentos para a análise e funcionamento da linguagem em situações de interlocução, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possibilitam a ampliação da competência discursiva do sujeito: (1) variação linguística: modalidades, variedades e registros; (2) organização estrutural dos enunciados; (3) léxico e redes semânticas; (4) processos de construção de significação e (4) modos de organização dos discursos. (SILVA et al, 2009, p.79)

Na verdade, os alunos do ensino fundamental II, anos finais, chegam sem as habilidades consolidadas, muitos deles possuem baixa alfabetização, ou são analfabetos funcionais. Nessa direção, o que temos é uma cadeia estrutural em que tem como um dos principais agravantes as questões dos métodos da alfabetização e como eles são aplicadas em sala de aula. Soares (2016) define o método como:

Um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem”. Para esta autora, essa orientação deriva “sobretudo de dois campos Da Psicologia cognitiva e das ciências linguísticas, uma vez que o processo da alfabetização demanda *habilidades cognitivas* necessárias à aprendizagem de um objeto linguístico, o *sistema escrito alfabético*. (p.331)

Já para a BNCC (2018, p.21), nasce como uma política. Assim, “Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime.” A partir desse documento, o ensino passou ser normatizado e as formação inicial e continuada dos docentes precisaram a se adequar aos seus preceitos, para que estes profissionais possam atuar de acordo com os postulados. Além disso, os livros didáticos também passaram a trazer em suas páginas o currículo que atenda a BNCC. Dessa forma, a BNCC prevê que:

É preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BNCC, 2018, p. 31)

No que tange ao ensino de linguagens, área que a Língua Portuguesa é alocada, a BNCC (2018, p. 63) diz que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

A partir dessa premissa, podemos evidenciar os preceitos bakhtinianos sobre a linguagem e o conceito de interação, o quanto fator social, já que o homem o quanto ser social se desenvolve em relação com o outro. Assim, também acontece a aprendizagem, por meio de tocas em uma teia dialógica de sentidos. Para o ensino a Língua Portuguesa, a BNCC (2018), segue o que os PCN's (1998) já apontavam “a centralidade no texto”, à luz da teoria dos gêneros textuais. Nesse sentido, o texto assume o papel de protagonista, nas atividades do ensino de língua, sendo ele a principal ferramenta que o ensino deve partir. Desse jeito, o docente e o livro didático devem fornecer diferentes possibilidades de contatos com a diversidade textual, para que os alunos tenham acesso às práticas letradas.

Em consequência, a área de linguagem, especificamente, o currículo para Língua Portuguesa, na BNCC (2018, p.67):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Desse modo, no tópico da introdução do componente Língua Portuguesa (BNCC, 2018) apresenta:

Os pressupostos pedagógicos do componente.  
As competências específicas do componente.  
As práticas, eixos e campos de atuação que organizam os objetos de conhecimento e as habilidades do componente. (BNCC, 2018, p.30)

Nesse ínterim, a BNCC se organiza em eixos, sendo desenhadas as habilidades de aprendizagem dos alunos de acordo com o eixo/ ano letivo. Dessa forma,

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemióticos) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos

linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BNCC, 2018, p. 71)

Assim, para cada eixo a BNCC estipula que cada um dele deve se organizar em campos da vida cotidiana (somente anos iniciais); campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública. Posto isso,

Leitura – deve desenvolver interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, visando sua compreensão e interpretação. O que é importante, por exemplo, para fruir esteticamente de textos literários ou para informar-se a respeito de temas sociais relevantes e poder discuti-los.

Produção de Textos – deve desenvolver autoria (individual ou coletiva) de textos escritos, orais e multissemióticos, para, por exemplo, narrar fatos cotidianos de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica, divulgar conhecimentos específicos por meio de uma reportagem etc.

Oralidade – deve desenvolver práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face, para, por exemplo, participar de webconferências profissionais, seminários escolares ou declamar poemas.

Análise Linguística/Semiótica – deve desenvolver análise e avaliação, durante leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição dos textos, sua situação de produção, e seus efeitos de sentido, para, entre outras coisas, mobilizar conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos etc. Na produção de textos com significados mais precisos. (BNCC,2018, p. 82)

Dessa maneira, a BNCC, diferentemente, dos PCNS apresenta eixos comuns obrigatórios para a educação básica, cabendo a escola apresentar um currículo e práticas que favoreçam essa participação. Dessa forma, não basta apenas garantir as matrículas dos alunos, como postula a LDB (1996) é necessário que se garanta a aprendizagem de modo que esse aluno seja, um sujeito ativo, pensante, crítico e atuante na sociedade. Apenas dessa forma ele poderá ser protagonista e escolher caminhos a seguir na vida adulta, tendo a educação como seu principal pilar mola impulsionadora mediada pela linguagem e pelo domínio das diferentes práticas letradas.

Os PCNs e a BNCC, têm como objetivo fornece diretrizes que orientem professores e gestores na elaboração de currículos que integrem os aspectos linguísticos ao contexto social e cultural brasileiro. Por meio de práticas pedagógicas que favorecem a leitura e a produção textual, os PCNs incentivam uma abordagem interdisciplinar que potencializa o aprendizado da Língua Portuguesa. Essa integração

é primordial, visto que a língua é uma ferramenta essencial não apenas para a comunicação, mas também para a construção da identidade e da cidadania.

#### **1.4 A diversidade da linguagem e o ensino de língua materna: do tradicional à Competência linguística a partir do uso da Linguagem**

Após a Constituição Federal (1988) a educação passou a ser guiada por novos caminhos, uma vez que o ensino passou a ser uma garantia para todos os brasileiros. Além disso, na década de 80, chegou ao Brasil o conceito de letramento que começou a modificar o modelo do ensino de línguas a partir do avanço das pesquisas. Assim, com o avanço dos estudos linguísticos novos conceitos foram sendo agregados ao ensino de língua materna, como por exemplo, o interacionismo linguístico, a sociolinguística e o letramento.

Em meio a tantas mudanças a escola resistiu ao modelo tradicional do ensino, nesse sentido,

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (Gohn, 2006, p.62)

Não obstante aos avanços das propostas de ensino da língua portuguesa em uma perspectiva discursiva, mais funcional, voltada às estruturas da linguagem, não se consegue fugir à norma padrão, uma vez que, mesmo o ensino com viés na gramática normativa, não consegue resolver a problemática da leitura e escrita. É preciso que o docente entenda o seu real papel frente ao ensino da língua e domine as variantes linguísticas para que assim, possa trazer a sua *práxis* o funcionamento linguístico de modo significativo e eficiente para os discentes.

Embora, o debate sobre o currículo e as mudanças linguística não seja algo recente, essa maneira de encaminhar o ensino da língua afasta dos alunos os sentidos que a linguagem tem em seu cotidiano, podendo construir uma ideia de subordinação à língua, dessa forma ela deixa de ser elaborada como um processo dinâmico substancializado por seus falantes. Conforme, Vieira (2005),

A educação não formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdo da escolarização formal em espaços como

museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido (VIEIRA, 2005, p. 21).

A contar dos anos 80, as teorias que sustentam o ensino da língua portuguesa, apresentam discussões sobre a importância de privilegiar o elemento comunicativo da língua, uma vez que o desenvolvimento da capacidade linguística depende do repertório de situações significativas em que o aluno apresenta em relação à língua. Foi nessa década que chegou ao Brasil o conceito de Letramento. Conforme destaca Soares (2002, p. 173)

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização.

Diante do pensamento da autora, o panorama da mudança se realiza dentro da sala de aula com a organização do ensino em torno do texto, com foco na perspectiva de usos linguísticos, de forma crítica, para assim, preparar o alunado para a utilização desse conhecimento de forma funcional na sua vida.

A linguagem é um sistema complexo que possui variações diatópicas (geográficas), diacrônicas (temporais) e individuais, originadas por diversos fatores que são denominados dialetos, socioletos, idioletos, etnoletos e ecoletos. Quando interagimos com indivíduos de diferentes regiões, podemos observar diferenças linguísticas, tais como o uso do "r" retroflexo pelos habitantes do interior de São Paulo e a abertura das vogais "o" e "e" no Nordeste.

Essas variações linguísticas podem ser atribuídas a fatores como a comunidade geográfica, social, profissional, étnica ou doméstica na qual o indivíduo está inserido. Importante destacar que as diferenças linguísticas também podem ser observadas dentro de uma mesma região, influenciadas por fatores sociológicos como educação, profissão e grupos de convivência, modelando a fala de maneira única e pessoal de cada indivíduo. Antes, de acordo com Silva, *et al.* (2009), o ensino de língua portuguesa, dito tradicional, destacavam-se:

A desconsideração de atividades de uso da língua; o uso do texto como pretexto para ensinar valores morais e para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da norma linguística, através de regras de exceção; ensino descontextualizado, com ênfase na

metalinguagem, normalmente vinculado à memorização de terminologias e associado à identificação de fragmentos em frases soltas; E a apresentação de uma teoria gramatical, sem a devida reflexão do funcionamento da língua em seus vários níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático). (Silva, *et al.* 2009, p.77).

Como consequência disso, criou-se uma pressuposição anuída sobre ensino de língua portuguesa, cuja práticas cariciam ter origem do uso da linguagem, para proporcionar a evolução de novas habilidades linguísticas, saindo assim da metalinguagem, da norma pela norma. Assim, diante desse pressuposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.81) Sustentam “como objetivo do ensino de língua materna o desenvolvimento da competência discursiva do aluno”. Conseqüentemente, a partir dessa orientação, o texto, em toda a sua diversidade de gêneros, é considerado o objeto desse ensino.

A diversidade da linguagem é um tema que abrange a variedade de línguas faladas no mundo e as diferentes formas de expressão linguística dentro de cada língua. Nesse sentido, a linguagem é um elemento essencial da cultura e é fundamental para a compreensão das sociedades humanas e suas formas de vida.

Através do estudo das línguas e suas variações, podemos aprender muito sobre as sociedades humanas e a forma como elas se desenvolvem ao longo do tempo. Além disso, a diversidade da linguagem é um reflexo da diversidade humana em si, e um lembrete de que todas as culturas têm algo único e valioso a oferecer ao mundo.

Assim, como os sujeitos são sociais, a sua linguagem é refletida pelo meio que eles se inserem e, conseqüentemente, terá variação de diferentes ordens. Dessa forma, a variação linguística é influenciada por fatores sociais, como etnia, gênero, idade, nível educacional e profissão. Estudos têm se concentrado em analisar a relação entre a língua e esses fatores, enfatizando a variação morfossintáticas e morfofonológica.

Em algumas comunidades, é comum que pessoas com baixa escolaridade usem formas reduzidas do pronome "ele", como "eis" e "es". No entanto, a compreensão não é prejudicada, já que o contexto pode ajudar a sanar eventuais inconsistências. A variação social é uma das principais formas de variação linguística e se refere às diferenças linguísticas que ocorrem entre diferentes grupos sociais. Essa variação pode ser influenciada por diversos fatores, como classe social, idade, gênero, etnia, entre outros.

Um dos principais estudiosos da variação social é William Labov (1966), que realizou diversas pesquisas em diferentes comunidades nos Estados Unidos. Em seus estudos, Labov mostrou que a variação social pode ser observada em diferentes níveis linguísticos, como fonético, lexical e sintático. Outra importante pesquisadora da variação social é Penelope Eckert (1990), que desenvolveu estudos sobre a variação linguística em adolescentes nos Estados Unidos. Em suas pesquisas, Eckert mostrou que a variação social pode ser utilizada pelos falantes como uma forma de construir identidades sociais e de se posicionar em relação a outros grupos.

É importante destacar que a variação social não é um fenômeno isolado, mas, sim, um reflexo das desigualdades sociais existentes em uma sociedade. Como afirma Lopes (2008, p. 9), "a variação é uma consequência da diversidade social existente em todas as sociedades, sendo, portanto, um produto da estrutura social". A valorização da diversidade linguística e o combate ao preconceito linguístico são fundamentais para uma sociedade mais justa e inclusiva. Como afirma Bagno (2014, p. 36), "o preconceito linguístico é uma das principais formas de discriminação em nossa sociedade, e o combate a essa forma de exclusão é um dever de todos os falantes de língua portuguesa".

Ainda para Bagno (2014, p. 26) "a valorização da diversidade linguística e o combate ao preconceito linguístico são fundamentais para uma sociedade mais justa e inclusiva". Uma das principais formas de variação social é a variação dialetal, que se refere às diferenças regionais na forma de falar de uma língua. Essa variação pode ser observada em diferentes aspectos da língua, como o sotaque, a entonação, o vocabulário e as estruturas gramaticais.

Outra forma de variação social é a variação estilística, que se refere às diferenças na linguagem de acordo com o contexto de uso. Essa variação pode ser observada, por exemplo, na linguagem utilizada em diferentes situações sociais, como em um discurso formal ou informal. É importante destacar que a variação social não deve ser vista como uma forma de erro ou de desvio da norma padrão da língua, mas, sim, como uma forma legítima de uso da língua que reflete as diferenças sociais existentes em uma comunidade. Como afirma Bagno (2014, p. 23), "a língua é um patrimônio coletivo e plural, e o respeito à diversidade linguística é um valor fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática".

Percebe-se que entre o ensino tradicional e o letramento há a maneira que esse docente concebe a língua/ linguagem. Dito isso, é de suma importância que seja

compreendida a diversidade linguística e que esses diversos “falares” sejam concebidos pelo processo de ensino de língua materna, não como “erro”, “desvio”, mas como uma das formas de se usar a língua e o que cabe à escola é apresentar ao aluno que há outras modalidades da língua e que é preciso que ele saiba reconhecer e executar diferentes formas de linguagem, pois ele precisará para conseguir usá-la quando for requisitada, como por exemplo, em um seminário, palestra, entrevista de emprego, redação em um processo seletivo. Negar isso ao aluno é negligenciar a proposta da educação para todos e da inclusão linguística.

Assim, a sociolinguística pode ter um impacto significativo no acesso à educação, especialmente quando se trata de indivíduos que não falam o dialeto padrão da língua em questão. Isso ocorre porque muitas vezes o ensino é realizado na variedade padrão da língua, que pode ser diferente daquela falada pelos alunos em suas comunidades, mas que é imposta pela escola e pela sociedade letrada. Como resultado, os alunos podem ter dificuldades para entender as aulas e para se comunicar com seus professores e colegas.

Além disso, a variação sociolinguística pode levar a estereótipos e preconceitos linguísticos, o que pode afetar a autoestima e a motivação dos alunos. Por exemplo, um aluno que fala uma variedade não padrão pode ser rotulado como "incapaz" ou "pouco inteligente" pelos outros alunos e pelos professores. Esse tipo de estereótipo pode levar a uma diminuição do interesse e da motivação do aluno pela escola e pelo aprendizado.

Estudos mostram que as variedades linguísticas associadas a grupos socialmente privilegiados são frequentemente consideradas mais adaptadas para situações formais e profissionais (Milroy, 2011). Isso pode levar a um viés linguístico na seleção de candidatos para empregos e outras oportunidades profissionais, o que pode afetar indivíduos que falam variedades linguísticas menos valorizadas.

Para mais, a variação sociolinguística também pode afetar a comunicação entre colegas e entre empregadores e empregados. Por exemplo, se um patrão fala uma variedade linguística diferente da variedade usada pelos empregados, pode haver dificuldades de comunicação e compreensão, o que pode afetar o desempenho profissional.

É significativo reconhecer e considerar as variedades linguísticas usadas por diferentes grupos sociais e evitar o viés linguístico na seleção de candidatos para empregos e outras oportunidades profissionais. Mais estudos são necessários para

assimilar melhor o impacto das variações sociolinguísticas no acesso à educação e ao desenvolvimento social e profissional, já que a educação é impulsionadora para que os alunos possam mudar suas condições sociais e financeiras.

Em resumo, a variação social é uma forma importante de variação linguística que reflete as diferenças sociais existentes em uma comunidade. A valorização da diversidade linguística e o combate ao preconceito linguístico são fundamentais para uma sociedade mais justa e inclusiva. Não é que não se precisa ensinar a norma, é como ensiná-la, e quais os desígnios do ensino da língua portuguesa. Se o docente tem isso bem delimitado em seu plano de ensino, ele irá traçar a sua aula a partir de práticas que favoreçam o ensino-aprendizagem da língua a partir da língua em uso, com contextos reais de produções, abolindo, assim, aulas fragmentadas e descontextualizadas de norma pela norma.

Além do mais, como se sabe, nos últimos anos, a globalização vem atingindo todas as classes sociais, e com ela o avanço da tecnologia e da comunicação virtual tem se tornado paulatinamente mais popular, devido ao progresso da tecnologia e à necessidade de se comunicar à distância. Perrenoud, (1999), defende a utilização das novas tecnologias na educação, mas com reflexão crítica e equilibrada, bem como, uma transformação geral da sala de aula, sendo um espaço de produção de conhecimento e valorização da cultura.

A comunicação virtual oferece muitas vantagens, como a possibilidade de se comunicar com pessoas em qualquer lugar do mundo, em tempo real, facilidade de armazenar e compartilhar informações. Por outro lado, segundo Tokarnia (2020), a comunicação virtual, com sua vasta gama de plataformas e ferramentas, tem revolucionado a forma como nos expressamos e interagimos. Essa nova realidade digital tem um impacto profundo na língua, dando origem a uma nova dimensão da variação linguística.

Logo, a comunicação oral é um tipo de comunicação que ocorre entre duas ou mais pessoas, em tempo real ou não, por meio da fala e da escuta. Essa forma de comunicação pode ocorrer temporariamente ou por meio de tecnologias como telefone, videoconferência, entre outros. Já a comunicação virtual é realizada por meio da internet e tecnologias digitais, como e-mail, mensagens instantâneas, videoconferências, entre outros.

Com o advento da linguagem virtual as informações do mundo, do país, específicas e pessoais acontecem quase que instantaneamente, pois os meios eletrônicos digitais possibilitam cada dia mais a interligação entre as pessoas e o assunto que desejam obter conhecimento. (Petile & Busse, 2014, p. 8)

Uma das principais diferenças entre a comunicação oral e a virtual é a ausência de contato físico, desta em relação à aquela, o que pode afetar a qualidade da comunicação. Outrossim, a comunicação virtual requer habilidades adicionais, como a habilidade de escrever de forma clara e objetiva e a habilidade de interpretar mensagens escritas de outras pessoas. Ou ainda de produzir áudios que possam deixar claro o seu intuito comunicativo. Porém, embora haja recursos, pode faltar o contato físico que exige outros recursos, mas, é bem verdade, que os recursos atuais audiovisuais possibilitam fazer chamadas em tempo real. Já em mensagens escritas ou apenas por áudio, no entanto, também apresenta desafios, como a falta de contato visual e a possibilidade de mal-entendidos, entre eles está a falta de participação presencial na educação dos filhos.

Assim, é perceptível como a tecnologia vem influenciando na comunicação, e, sobretudo, auxiliando no desenvolvimento da competência comunicativa, haja vista existirem inúmeros estímulos mediados pela tecnologia que os sujeitos estão imersos.

Ademais, a competência comunicativa é um conceito importante na educação linguística, que se concentra no desenvolvimento da habilidade comunicativa dos sujeitos. Trata-se de um processo que visa a capacitar os estudantes a se comunicarem efetivamente em diferentes contextos sociais e culturais, utilizando a língua de forma apropriada e eficaz. Zabala e Arnau (2010, p. 11) afirmam que, no âmbito escolar, a competência “deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposta ao longo da vida”. Nesse processo, é essencial que os alunos compreendam as diferentes funções sociais e culturais da língua.

Para Lajolo (2005), uma forma eficaz dentro do processo de ensino aprendizagem é a leitura praticada pelos alunos de diversas maneiras, principalmente quando o docente estimula o aprendiz a sublinhar pontos importantes dentro do texto e também sugere resumos do que foi lido, tornando assim, a leitura mais produtiva.

Agregado a leitura temos a escrita, que possibilita a ampliação de horizontes para o mundo escrito, já que o conceito de leitura perpassa a mera escrita. Além disso, também se faz necessário verificar se o aprendiz apresenta dificuldades, para isso

seria necessário a criação de métodos de ensino que favoreçam o desenvolvimento dessa competência. (Barrera e Nobile, 2015, p. 135)

A competência comunicativa é um conceito que se desenvolveu a partir dos estudos da linguística aplicada e da teoria da comunicação. Segundo Hymes (1972), a competência comunicativa é a capacidade de um falante de utilizar a língua de forma apropriada em diferentes contextos comunicativos, levando em conta não apenas as regras gramaticais, mas também as normas sociais, culturais e pragmáticas.

Dessa forma, a competência comunicativa se concentra na capacidade dos alunos de se comunicarem efetivamente em situações reais, utilizando a língua de forma adequada e compreendendo as diferentes funções sociais e culturais da língua. Isso implica em habilidades que vão além da simples gramática e vocabulário, incluindo a capacidade de interpretar e produzir textos, compreender as nuances da linguagem e adaptar-se a diferentes contextos comunicativos.

De acordo com Cagliari (2001)

A escrita pela convencionalidade da representação gráfica dos signos e a leitura também tem sua qualidade guiada não só pelos elementos linguísticos, mas também, pelos elementos culturais, ideológicos, filosóficos do autor. Uma criança que não lê, com um adulto, e sendo de uma classe social menos favorecida, não lê com desenvoltura como uma criança de um meio social elevado. Todas as crianças leem, mas cada uma do seu modo e a escola deve respeitá-las. (p.125)

O desenvolvimento da competência comunicativa é fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de se comunicar de forma efetiva em diferentes situações. Para isso, é importante que a educação linguística valorize não apenas o ensino da gramática e do vocabulário, mas também a capacidade dos alunos de compreender as diferentes funções sociais e culturais da língua, bem como a habilidade de interpretar e produzir textos em diferentes gêneros e contextos comunicativos.

Um dos pontos cruciais para o ensino de língua é a concepção que o docente tem da linguagem. Para este debate Koch e Elias (2008) apresentam as três concepções e para cada uma delas, as autoras classificam o lugar do texto e do sujeito. A primeira concepção entende a língua como expressão do pensamento, em que o falante apenas se expressa; a segunda concebe como comunicação em que o sujeito utiliza a língua apenas para se comunicar; e a terceira como interação, nessa há a interação entre o falante e ouvinte. Por esta concepção a língua é um processo

interacional, havendo uma relação de interação entre falante-mensagem- ouvinte/ autor-texto-leitor. É a partir da terceira concepção que a os PCN's (1998) e a BNCC (2018) se sustentam.

Assim, para essas autoras “o sentido de um texto é construído na interação textos-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” Koch e Elias (2008, p.56). Por este pilar da leitura o quanto interação se sustenta a terceira concepção da linguagem, em que Koch e Elias (2008) evidenciam a base da interação texto-autor-leitor. Assim, no ato da leitura o leitor interage com o texto e com o autor.

Sobre estes princípios o leitor proficiente na BNCC é destacado como:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2018, p. 153).

Por este prisma, a formação leitora exige que este “leitor-fruidor” tenha o domínio de habilidades que o permitam a compreensão em sua totalidade. Assim, a concepção interacionista da linguagem concebe o leitor como sujeito ativo, protagonista no processo da aprendizagem, sendo capaz de atuar em seu discurso e nas práticas sociais. Nesse sentido,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que está sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas. (Brasil, 1998, p. 69-70).

Em resumo, a competência comunicativa é um processo fundamental na formação dos alunos, que visa a capacitar os estudantes a se comunicarem de forma efetiva em diferentes contextos sociais e culturais. Para isso, é essencial que os alunos compreendam as diferentes funções sociais e culturais da língua e desenvolvam habilidades que vão além da simples gramática e vocabulário, incluindo

a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes gêneros e contextos comunicativos.

Nesse sentido, a linguagem se estabelece a partir de contextos de interação em que os gêneros textuais estão imersos em práticas de leitura e escrita e o sujeito age socialmente a partir deles.

## 2. LEITURA E ESCRITA: UM PRINCÍPIO DE LETRAMENTO A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Falar em leitura e escrita é compreender essas ações como um princípio interacional, em que o sujeito, agente social, age por meio das práticas letradas em seu próprio meio. Sendo assim, este tópico abordará a leitura e a escrita como um direito, cabendo à escola criar condições para que o aluno desenvolva essas habilidades. Nesse sentido, a leitura faz parte do homem desde o princípio da sua constituição, lemos tudo, lemos o mundo em nossa volta. E é a partir desse princípio em seu mais amplo sentido, que alicerçam os conceitos das práticas letradas.

O hábito da leitura também leva à formação de cidadãos mais conscientes. Os livros convidam a criança a um mergulho em mundos e culturas diversas, levando ao respeito pela diversidade e a uma postura empática em relação ao que é diferente. (Ramires e Fujita, 2022, p. 74)

Dessa forma, o ato de ler vai muito além de meras decodificações, haja vista que quando lemos dialogamos com o autor, com o texto e com todo que faz parte desse contexto. Assim, “o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e intencionais” (Koch e Elias, 2008, p 22). Portanto, entende-se que a leitura e a escrita são condições essenciais para o sujeito conviver na sociedade, exercendo seu direito pleno de cidadão, podendo agir por meio da oralidade e escrita, sabendo utilizá-las em diferentes situações comunicativas.

Para Massêo, (2021, p.39), “além de informar e formar o indivíduo para a vida, a importância da leitura está muito ligada ao desenvolvimento da sua capacidade de escrita, dos seus conhecimentos em assuntos gerais e ao aumento do seu vocabulário”. Nessa lógica, as estratégias de leitura, quando devidamente apreendidas, levam os alunos a saberem como reagir perante qualquer texto, seja utilizando inferências, fazendo paráfrases ou relendo, se necessário, para poder compreender e se posicionar frente à leitura realizada. De acordo com Menegassi (2005, p. 40): “[...] É preciso ensinar estratégias de leitura aos alunos do Ensino Fundamental”; certamente, porque é nesse nível de ensino que o aluno constrói a base do conhecimento do qual poderá fazer uso por toda a vida, nos mais diferentes contextos sociais.

Solé (1998, p.70), afirma que “[...] É preciso ensinar estratégias de leitura para compreensão do texto”. Essas estratégias assumem um papel de suma importância para os alunos, pois, munidos delas, eles poderão se tornar leitores proficientes, autônomos.

Nos tópicos que se seguem abordaremos a leitura e a escrita como competências necessárias a serem desenvolvidas pela escola a partir de práticas sociais que envolvem a oralidade a escrita.

## **2.1 Da competência comunicativa à proficiência leitora e escrita: por que é dever da escola desenvolver essas habilidades?**

A competência comunicativa é um conceito importante na educação linguística, que se concentra no desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos. Trata-se de um processo que tem em vista capacitar os estudantes a se comunicarem efetivamente em diferentes contextos sociais e culturais, utilizando a língua de forma apropriada e eficaz. Nesse processo, é essencial que os alunos compreendam as diferentes funções sociais e culturais da língua.

Um dos pontos essenciais para o ensino de língua é a concepção que o docente tem da linguagem. Para este debate Koch e Elias (2008) a terceira concepção da linguagem se alicerça na interação entre o falante e ouvinte. Por esta concepção a língua é um processo interacional, havendo uma relação de interação entre falante-mensagem- ouvinte/ autor-texto-leitor.

Assim, a concepção interacionista da linguagem concebe o leitor como ativo, protagonista no processo da aprendizagem. Nesse sentido, reconhecendo a dificuldade dos alunos no desenvolvimento da proficiência leitura, ao longo dos anos pesquisadores, professores e o Governo vêm fazendo uma força tarefa para tentar minimizar o impacto, porém mesmo com esforços, e pequenos avanços, ainda há um caminho longo para tirarmos o Brasil e os nossos alunos do mapa internacional do Pisa, segundo os dados:

Em 2018, a disciplina escolhida foi Leitura, na qual o **Brasil ficou na 54ª colocação do ranking**, com nota 413 (seis pontos a mais do que o resultado

brasileiro em 2015, quando o país teve nota 407). A média da OCDE nesse quesito foi 487.<sup>7</sup>

A partir do exposto percebe-se como o Brasil está distante do ideal, visto que estamos bem distantes no *ranking*, isso significa dizer, que segundo o Pisa em 2018 o Brasil estava entre os 20 piores países do mundo no que tange a qualidade educacional. Já o G1<sup>8</sup>, um jornal de referência nacional diz que:

Em *leitura*, o Brasil conseguiu manter sua posição de 2015, mas ainda está atrás de mais de 50 países e regiões econômicas. Já em *ciência*, o país caiu algumas posições, para uma colocação abaixo de pelo menos 65 participantes.

As avaliações de larga escalas, além de avaliar a leitura, avalia a aprendizagem dos alunos em ciências e em matemática, nesse sentido, a qualidade das demais disciplinas reflete a não competência leitora dos alunos, haja vista a leitura é a base para tudo. Ler é ir além das palavras, é compreender, é saber interpretar os conteúdos e dá respostas eficientes para o que se pede.

Ao se pensar nas avaliações oficiais de leitura, como a Prova Brasil, reflete-se sobre o fato de que o aluno se depara com comandos de leitura que apresentam uma alternativa correta. Cabe ao aluno, em um primeiro momento, agir ativamente diante das atividades, tendo como objetivo alcançar o que é esperado, ou seja, a resposta correta. (Fuza, 2010, p. 36)

Posto isso, os nossos alunos, na verdade, saem do processo de alfabetização com dificuldades nas habilidades leitoras/ escritas, seguem com dificuldade nos anos seguintes, e adentram ao fundamental II com uma série de déficits que não serão mais sanados, visto que os professores seguem com os currículos dos referidos anos. Isso fundamenta a ideia de que a educação no Brasil acaba passando os alunos sem que eles possuam as habilidades mínimas para os anos seguintes. Tal ação contribui para elevado índice de evasão escolar, visto que os alunos quando se veem sem desenvolver as habilidades e com baixos rendimentos escolares acabam por abandonar as escolas, ou seguem seus estudos de modo apenas a cumprir as suas promoções sem qualidade. Tal conjuntura leva ao aluno a ficar às margens de uma

---

<sup>7</sup> Fonte: [https://site.educacional.com.br/artigos/resultados-do-pisa-como-mudar-a-realidade-do-brasil#:~:text=Em%20Matem%C3%A1tica%2C%20a%20nota%20geral.pa%C3%ADses%20nessa%20%C3%A1rea%20\(489\).](https://site.educacional.com.br/artigos/resultados-do-pisa-como-mudar-a-realidade-do-brasil#:~:text=Em%20Matem%C3%A1tica%2C%20a%20nota%20geral.pa%C3%ADses%20nessa%20%C3%A1rea%20(489).)

<sup>8</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml>

sociedade letrada, que não há lugar para sujeitos analfabetos, ou com baixa escolaridade. Dessa maneira, agrava-se a qualidade da mão-de-obra, e amplia-se a desigualdade social, visto que esses sujeitos tendem a ter baixo grau de escolaridade somando-se a muitos outros cidadãos desempregados ou em subempregos.

## **2.2 Do “falar” para o “escrever”: desafios para o processo da aquisição da proficiência leitora e escrita**

Pensar o ensino a partir dos postulados da linguagem é entender a língua como parte do processo social, e, sobretudo, concebê-la como heterogênea e passível de transformação. Assim, no processo evolutivo nada é estagnado, a língua se transforma, pois novos elementos são criados a partir das situações comunicativas e do uso que o falante faz da língua. Nesse sentido, entender que a fala precede a escrita é de suma importância, haja vista a oralidade vem antes do hábito do escrever e da escola.

Dessa forma, o exercício da cidadania se dá de acordo com a capacidade do indivíduo conseguir interagir socialmente por meio da linguagem:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visão de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e responsabilidade de construir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998.v2. 19).

Na verdade, quando as crianças vão à escola elas já possuem o domínio de um leque de palavras que constituem a sua fala. À vista disso, a fala é adquirida no social e faz está relacionada com o meio que essa criança se insere. Segundo Marcuschi (2001), em sua obra da fala para escrita, o homem é um ser que fala e não que escreve. Isso significa dizer que a habilidade da fala vem primeiro que a escrita, e ela é desenvolvida em contexto social, a menos que o sujeito possua algum problema biológico, ele vai desenvolver a fala, de acordo com os parâmetros do seu meio, haja vista ela se dá em contextos de interação. Segundo este autor, nenhuma das modalidades é superior à outra, e nem tão pouco a escrita deriva da fala, são habilidades distintas. Conforme Marcuschi (2001, p.16-17):

Em partes porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, o movimento do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida a escrita representa elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como tamanhos e tipos de letras, cores e formatos, elementos pictóricos [...]

Assim, as modalidades: fala e escrita são distintas, pois possuem elementos diferentes, a partir disso, Marcuschi (2001) desmistifica que a escrita seja a representação da fala, assim, para ele esses dois sistemas:

[...] Oralidade e escrita possuem características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizarem dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a construção de raciocínios abstratos, e exposição formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (Marcuschi, 2001, p. 17)

A partir desse prisma, a BNCC (2018, p.81) ainda destaca que:

Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado), etc.

Posto isso, ressalta-se a importância da variação linguística tanto para o falante, quanto para a escola, haja vista a escola precisa partir do que o aluno traz consigo para a sala de aula, para assim conduzi-lo para outros domínios. Dito isso, a variação sociolinguística pode ter um impacto significativo no acesso à educação devido ao uso das variedades linguísticas. Pesquisas mostram que as variedades linguísticas associadas a grupos sociais de maior prestígio têm maior valor social e são frequentemente ensinadas e valorizadas nas escolas (Labov, 1972). Isso pode levar a uma falta de reconhecimento e valorização das variedades linguísticas usadas por grupos socialmente marginalizados, o que pode afetar o desempenho acadêmico desses indivíduos.

Em vista disso, a variação sociolinguística também pode afetar a comunicação entre alunos e professores. Por exemplo, se um aluno fala uma variedade linguística diferente da variedade usada pelo professor, pode haver dificuldades de comunicação e compreensão, o que pode afetar o aprendizado.

A realidade sociolinguística dos alunos da rede pública de ensino é um tema importante e relevante para a compreensão da dinâmica do ensino e da aprendizagem no Brasil. A língua é um fenômeno social, e seu uso está intimamente relacionado com a cultura, a identidade e a classe social dos indivíduos. Nesse sentido, é importante entender a variedade linguística presente nas salas de aula da rede pública e como essa realidade pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

A literatura sobre a realidade sociolinguística dos alunos da rede pública de ensino é vasta e diversa. Alguns autores destacam a importância de se considerar a variação linguística presente na sala de aula para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficientes e inclusivas (Labov, 1972; Trudgill, 1974). Outros autores apontam para a necessidade de se defender e proteger as variedades linguísticas presentes na sala de aula, como forma de combater a compreensão linguística e promover a inclusão social (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2014; Mollica, 2015).

Além disso, a literatura destaca a importância de se considerar o papel da escola e dos professores na reprodução ou na desconstrução de preconceitos linguísticos e sociais (Camacho, 1998). É fundamental que os professores estejam cientes da realidade sociolinguística dos seus alunos e que sejam capazes de desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade linguística presente na sala de aula.

Para compreender a realidade sociolinguística dos alunos da rede pública de ensino, é importante realizar pesquisas empíricas que analisem a variação linguística presente na sala de aula. Uma metodologia comum é a realização de entrevistas e observações que identificam as variedades linguísticas presentes na sala de aula e a relação dessas variedades com a cultura e a identidade dos alunos. Além disso, é possível realizar análises linguísticas dos textos produzidos pelos alunos para identificar padrões de variação linguística.

A realidade sociolinguística dos alunos da rede pública de ensino é uma asserção relevante e que carece atenção por parte da comunidade acadêmica e dos gestores públicos. A variação linguística existente no espaço escolar pode intervir no processo de ensino-aprendizagem, e é importante que os professores estejam cientes dessa realidade e desenvolvam estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade linguística presente na sala de aula. A promoção da inclusão social e o combate à linguagem linguística devem ser objetivos centrais da educação pública no Brasil.

A esse despeito a BNCC (2018, p.81) destaca:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

Assim, as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa na escola pública têm sido um dos principais desafios enfrentados pela educação no Brasil. A aprendizagem da língua portuguesa é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, uma vez que a língua é a principal forma de comunicação humana. No entanto, diversos fatores podem influenciar o processo de aprendizagem da língua portuguesa, como a falta de estrutura das escolas públicas, a carência de materiais didáticos adequados e a formação insuficiente dos professores.

Um dos principais fatores que provocaram para as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa na escola pública é a falta de estrutura das escolas. Muitas escolas públicas no Brasil possuem salas de aula superlotadas, falta de recursos e infraestrutura acolhedora, como falta de mobília e equipamentos. Essa situação compromete o processo de aprendizagem, pois os alunos não conseguem se concentrar e o ambiente escolar não estimula o aprendizado.

Além do mais, outro coeficiente importante é a escassez de materiais didáticos adequados. Muitos alunos não possuem acesso a livros, computadores e outros materiais que poderiam auxiliar no processo de aprendizagem. Isso faz com que o aprendizado se torne mais difícil e restrito, principalmente para alunos que têm dificuldades na aprendizagem. Outro fator que contribui para as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa na escola pública é a formação insuficiente dos professores, pois a formação inicial e continuada não atende às reais necessidades do “chão da escola”.

### **2.3 Ensino de língua portuguesa e abordagens pedagógicas**

O ensino de língua portuguesa na escola pública é um dos maiores problemas sociais no Brasil, visto que, como já mencionado, os dados da realidade brasileira não são positivos. Logo, diversos estudos mostram a importância de um ensino de qualidade para o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras é de salas superlotadas, falta de recursos e professores

sem formação adequada para lidar com as complexidades da língua portuguesa. Nesse contexto, as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores tornam-se ainda mais relevantes.

Uma das abordagens mais utilizadas no ensino de língua portuguesa é a tradicional, que se baseia na memorização de regras gramaticais e na análise de textos literários, como ressalta marais (1998) quando afirma que o “domínio e a automatização do conhecimento da norma, não só constitui uma exigência social, mas facilitam a produção da escrita”. No entanto, diversos estudos têm mostrado que essa abordagem não é eficiente para desenvolver a habilidade de comunicação dos alunos. Segundo Oliveira (2017), a abordagem tradicional pode levar os estudantes a ver a língua portuguesa como algo complexo e difícil de ser aprendido, o que pode prejudicar sua motivação e motivação para aprender.

Uma abordagem mais recente e que tem sido bastante tolerada no contexto do ensino de língua portuguesa é a abordagem comunicativa. Segundo Celani (2002), essa abordagem parte do princípio de que o objetivo do ensino de língua portuguesa é desenvolver a habilidade de comunicação dos estudantes. Nesse sentido, as atividades propostas pelos professores devem ser centradas na prática da língua em situações reais de comunicação. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de utilizar uma língua de forma significativa e de desenvolver as habilidades necessárias para se comunicar de forma eficiente.

Outra abordagem que ganhou destaque no ensino de língua portuguesa é a abordagem interacionista. Segundo Geraldi (1997), essa abordagem parte dos postulados de que a língua é um fenômeno social e que seu uso está diretamente ligado às práticas sociais. Nesse sentido, os estudantes são incentivados a participar ativamente das atividades propostas pelos professores e interagir com os colegas de forma a desenvolver suas habilidades comunicativas. Além disso, essa abordagem valoriza a diversidade linguística e cultural, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos estudantes.

Por fim, é importante destacar a abordagem crítica no ensino de língua portuguesa. Segundo Freire (1987), essa abordagem parte do entendimento de que a língua não é neutra e que seu uso está diretamente ligado às relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, os estudantes são incentivados a analisar criticamente os textos e refletir sobre as relações de poder presentes em sua

produção. Dessa forma, os estudantes desenvolvem uma consciência crítica em relação à língua e são capazes de utilizá-la de forma consciente e reflexiva.

Como já mencionado a abordagem comunicativa é uma das abordagens mais relevantes para o ensino de língua portuguesa na escola pública. Essa abordagem enfatiza o uso da língua em contextos reais de comunicação, priorizando a interação e a compreensão mútua entre os falantes. No entendimento de Byram (1998), essa abordagem busca desenvolver habilidades comunicativas nos estudantes, de forma que eles possam se comunicar efetivamente em situações cotidianas.

Outra importante abordagem é a pôr tarefas, que é outra abordagem pedagógica relevante para o ensino de língua portuguesa na escola pública. Essa abordagem se baseia no uso de tarefas planejadas e contextualizadas para promover a aprendizagem da língua. De acordo com Willis e Willis (2007), essa abordagem enfatiza a importância do contexto para a aprendizagem, incentivando os alunos a praticarem a língua em situações reais de uso.

Ainda temos a abordagem intercultural que é uma abordagem pedagógica que busca desenvolver a competência intercultural dos estudantes, ou seja, sua capacidade de compreender e compreender diferentes culturas e modos de vida. Segundo Kramsch (1993), essa abordagem enfatiza a importância da língua como meio de acesso a outras culturas e promove o diálogo entre culturas diferentes.

Por fim, tem-se a abordagem crítica que é uma abordagem pedagógica que busca desenvolver a consciência crítica dos estudantes em relação à língua e à sociedade em que vivem. Na ótica de Pennycook (2001), essa abordagem enfatiza a relação entre a língua e o poder, incentivando os estudantes a refletirem sobre as relações de poder presentes na língua e na sociedade.

Em síntese, existem diferentes abordagens pedagógicas relevantes para o ensino de língua portuguesa na escola pública. Cada abordagem enfatiza aspectos diferentes da aprendizagem da língua, mas todos buscam promover uma aprendizagem significativa e efetiva dos alunos. É importante que os professores conheçam essas abordagens e possam selecionar o que melhor se adequam às necessidades e características de seus alunos.

### **2.3.1 O papel do professor no ensino de língua portuguesa e no desenvolvimento das habilidades linguísticas**

O papel do professor no ensino de língua portuguesa e no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos é um tema relevante e importante na área da educação. O professor de língua portuguesa é um mediador entre o conhecimento linguístico e o aluno, que tem o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas nas áreas de leitura, escrita, oralidade e compreensão.

Autores como Vygotsky (1998) e Bakhtin (2006) “defendem que a aprendizagem se dá por meio da interação social, ou seja, a interação do aluno com o professor e com os demais colegas de classe é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas”. Segundo Vygotsky, o professor é um facilitador do processo de aprendizagem, pois ele deve promover a interação entre os alunos e mediar o conhecimento, ajudando-os a construir significados para as informações recebidas.

De acordo com Lajolo (2005):

Se o professor não souber apresentar o texto ao aluno, pode desestimular a leitura do jovem para sempre. É preciso explicar contextualizar e explicar os elementos intrínsecos de linguagem dos autores e seus respectivos textos, mas não perder de vista a necessidade de que se ofereçam algo novo ao aluno. (Lajolo, 2005, p.76)

Nesse sentido, o professor deve estar sempre atualizado e em constante formação, para que possa oportunizar uma educação de qualidade aos alunos. De acordo com Paulo Freire (1996), o professor deve ser crítico, reflexivo e ter consciência de que a educação é um ato político, que pode transformar a sociedade. Ele deve incentivar o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade social e cultural dos alunos.

Já de acordo com Milani (2016) em seu livro relato da obra de Ferdinand de Saussure, nos traz o seguinte dizeres:

No indivíduo, quando ele nasce, a linguagem é a possibilidade de existência de uma parte importante de suas características. Essa sua capacidade entra em movimento a partir do contato com a língua de seus ensinadores, momento em que vira língua e fala. Assim, será assemelhado a seus antepassados e, por causa de sua capacidade inata, assimilará a língua/conhecimento de seu povo. (Milani, 2016, p.26)

Outro autor relevante para esse tema é Candido (2000), que em seu livro "A Educação pela Noite e Outros Ensaio" aborda a importância do ensino da língua portuguesa como instrumento de inclusão social. Candido defende que o professor de

língua portuguesa deve estar atento às diferentes realidades dos alunos e às suas dificuldades, de modo a promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural.

Além disso, é relevante destacar a importância da metodologia de ensino adotada pelo professor de língua portuguesa, haja vista essa influenciará na dinâmica do ensino-aprendizagem. Autores como Ferreiro (1999) e Freire (2000) defendem que o ensino deve ser baseado na construção do conhecimento pelo próprio aluno, por meio da experimentação, reflexão e diálogo. O professor deve ser um mediador do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos e a construção de saberes coletivos. Assim,

Falta toda escola se convencer que apenas “ouvindo os alunos não conseguem desenvolver a competência de lidar com a leitura e a escrita de textos, aprender a ler e escrever apenas lendo e escrevendo [...]. Ou seja, os não leitores acabam por sofrer algum tipo de exclusão social; diferente, é claro; mas tão dolorida e limitante quanto qualquer de caráter físico. Na verdade, os não leitores ficam excluídos da possibilidade de participar dos grupos que se organizam em torno da comunicação escrita [...] (SOLÉ, 1998, p.199)

Neste sentido, a comunicação é um aspecto fundamental da vida humana e, no contexto globalizado em que vivemos, tornou-se ainda mais importante saber se comunicar de forma efetiva tanto na oralidade quanto na escrita. Para que uma comunicação seja considerada efetiva, é necessário que a mensagem transmitida seja clara, coerente e compreensível para o interlocutor. Dentre as habilidades necessárias para uma comunicação efetiva destacam-se a capacidade de escuta ativa, a assertividade, o domínio da linguagem verbal e não verbal e a adaptação ao contexto comunicativo. Segundo Rogers e Farson (1987), a escuta ativa é uma habilidade essencial para uma comunicação efetiva, pois permite que o indivíduo compreenda a mensagem do interlocutor e possa responder de forma adequada. Além disso, a assertividade, que é a capacidade de se expressar de forma clara e direta sem agredir o outro, é fundamental para que a mensagem seja compreendida sem causar conflitos. Sobre a leitura, Antunes diz que o “poder ter acesso à leitura significa poder exercer o direito de acesso a palavra escrita- a qual em sociedade menos desenvolvidas relembro tem se convertido em privilégios de poucos.” (Antunes, 2009, p.191-192)

Dessa forma, sobre a capacidade de ler Solé assevera que: “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (Solé, 1998, p. 70). Sobre as estratégias de

leitura medida pela sequência didática apresentada por Solé (1998) será um tema aprofundado mais adiante.

Por fim, a adaptação ao contexto comunicativo é uma habilidade que se refere à capacidade de ajustar a forma de se comunicar de acordo com a situação em que se encontra. Segundo Maingueneau (1997), a comunicação é influenciada pelo contexto em que ocorre, como a cultura, a relação interpessoal e o objetivo da comunicação. Por isso, é fundamental que o indivíduo adapte sua comunicação ao contexto em que está inserido para que a mensagem seja compreendida da forma adequada. Para que a comunicação seja efetiva, é necessário que o indivíduo desenvolva habilidades como a escuta ativa, a assertividade, o domínio da linguagem verbal e não verbal e a adaptação ao contexto comunicativo. Com essas habilidades, é possível transmitir uma mensagem clara, coerente e compreensível para o interlocutor.

Em resumo, o papel do professor no ensino de língua portuguesa e no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos é fundamental para uma educação de qualidade. Para tanto, é necessário que o professor esteja sempre atualizado, em constante formação e atento às diferentes realidades dos alunos. Além disso, é importante que o ensino seja baseado na construção do conhecimento pelo próprio aluno, por meio da interação social, reflexão e diálogo.

No próximo tópico abordar-se-á a importância dos gêneros textuais na prática docente e sua relevância para a aprendizagem no ensino da língua materna.

#### **2.4 Gêneros textuais x letramento- uma proposta possível para o ensino da língua materna nas aulas de língua portuguesa**

Como discutido ao longo desse trabalho a problemática da leitura e da escrita vem sendo recorrente nos estudos linguísticos e nas pesquisas que se debruçam sobre a qualidade do ensino no Brasil. Percebe-se que mesmo sendo um tema bem discutido ainda não se esgotou, haja vista, existir uma lacuna entre o que se pesquisa, as evidências científicas e o que vem sendo posto em prática pelos docentes nas aulas de língua portuguesa.

O que se deseja com este trabalho não é achar soluções “milagrosas”, já que ao longo dessa pesquisa se foi retomado teorias já existentes que apontando caminhos já conhecidos, mas que ainda não estão sendo posto em prática como se

deveriam. Nesse sentido, nesse tópico, iremos trazer o debate sobre os gêneros textuais, práticas letradas em condições de ensino-aprendizagem, à luz dos documentos oficiais e teóricos, sobretudo, Soares (2020) com a obra *Alfalettrar*, que propõe que alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma simultânea, ou seja, os alunos devem ser ao mesmo tempo enfatizados no ciclo da alfabetização e introduzidos na leitura. Assim sendo, iremos problematizar o ensino fundamental I, como um dos pilares para a aquisição da proficiência leitora. Mas, como, na realidade, o que temos é progressão dos alunos de modo que eles não sejam retidos, acaba por causar o “efeito dominó” no fundamental II, com alunos não alfabetizados completamente, que não conseguem ler, e, em muitos casos com sérios problemas na alfabetização.

Nesse sentido, cabe-nos trazer à baila da discussão o que Bakhtin (2016) expõe sobre a teoria da linguagem e dos gêneros discursivos, para ele

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (Bakhtin, 2003, p. 279).

Já conforme Antunes (2003, p. 26-27), as atividades em torno da escrita nas escolas ainda são limitadas, sendo alguns de seus problemas:

A prática de uma escrita mecânica e periférica centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros ortográficos. [...] A prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que se conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como de faz.” (Antunes, 2003, p. 26-27).

Portanto, como apaziguar a relação entre o ensino de língua materna, a linguagem em uso, conteúdos proposto e dinâmica da escola? Por que ainda não encontramos o caminho? A resposta para essas questões é trivial, e está no senso comum do debate, uma vez que os professores parecem não terem entendido o seu papel, e nem tampouco as suas formações parecem darem conta do recado. O que temos, parece-nos que a escola anda na contramão da teoria que vem sendo bem difundida desde os PCN’S (1998) e enfatizada pelos teóricos dos estudos da linguagem e pela BNCC (2018). Não estamos aqui falando de algo novo, pelo contrário, estamos retomando algo que vem sendo debatido, e os pesquisadores vêm

clamando para ser posto em prática, basta ver o grande número de trabalhos escritos, dissertações de mestrados profissionais, como as do PROFLETRAS, que tem o papel essencial de fazer com que o professor formado em Letras reflita sobre sua prática. Como dito, há muito material, teoria, modelos de sequências didática, como a de Solé, que usamos em nossa intervenção, mas todo esse trabalho tem tido pouco impacto na prática. Em suma, o que temos em sala são repetições de modelos que não vêm dando certo.

Dessa maneira, trazer os gêneros textuais para o debate é trazer a linguagem em uso, fazer com que o sujeito tenha o domínio, não só da diversidade textual, mas que saiba produzir em diferentes situações, sejam orais ou escritas. De acordo com Marcuschi (2010, p .47):

[...] Para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo, inevitavelmente, compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Essa atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência o processo de retextualização (Marcuschi, 2010, p. 47).

Logo, “para escrever bem é preciso, antes de tudo ter o que dizer, conhecer o objeto o qual vai discorrer (Antunes, 2003, p. 70)”. E é nesse liame entre o dizer e o escrever, que tem a égide da leitura, se o aluno não possui a proficiência leitora, se ele não domina essa habilidade, conseqüentemente, estará fadado ao fracasso na escrita também. Nesse sentido, os PCNS (1998, p.43) assevera que “a leitura é algo desafiante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará uma autonomia e independência”. De acordo com os PCNS o leitor proficiente “[...] É alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”. (BRASIL, 1998, p. 70)

Tornar o aluno proficiente na leitura, não é uma das tarefas mais fáceis, visto que, exige a aquisição de habilidades para que ele saia do lugar de decodificador do alfabeto, para um leitor proficiente. É nesse caminhar que este aluno lida com diferentes dificuldades que vão desde a ausência dessas habilidades necessárias, até a solidão do aprendizado em casa, sem que tenha o apoio de pessoas mais velhas e proficientes para que o ajude nessa caminhada de descobertas.

Um outro agravante para o contexto da escola pública se dá no fato de que os alunos, em geral, serem filhos ou terem como responsáveis, pessoas que não são

letradas, não conseguindo, assim, auxiliá-los nas tarefas de casa. É comum, por exemplo, as atividades de casa voltarem no dia seguinte sem serem feitas. Em muitos casos, o único lugar que o aluno tem acesso à leitura formal é na escola.

Assim, sabe-se que o sujeito é reproduzido do seu meio, ele é agente social, sim, mas tende a espelhar-se e reproduzir o que se vê, nesse sentido, um rebento que se desenvolve em um lar, onde não há a leitura, tende a não ter estímulos. Diferentemente do aluno da rede privada que ao nascer, já ganha livros de histórias infantis, seus pais, como letrados que são, já o acostuma com a contação de história, auxilia nas atividades, e, ainda pagam reforço para auxiliar nas atividades. Todo esse acompanhamento destinado à aprendizagem das crianças rende como resultado, favorecendo, assim, que ela desenvolva a habilidade da leitura ainda na educação infantil, como é o caso de crianças que leem aos quatro ou cinco (04 ou 05) anos de idade. Em contrapartida a esta realidade, temos na rede pública, alunos que saem do fundamental I sem a proficiência leitora e a grande maioria sai no ciclo da alfabetização sem as habilidades necessárias para a leitura e para a escrita.

Por conseguinte, entendendo a importância das práticas letradas para o desenvolvimento da leitura e da escrita a BNCC (2018)

A leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) E ao som (música) que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p.70)

A BNCC amplia o conceito de leitura, contemplando o além do texto escrito, concebendo como texto imagens, filmes, som, como é o caso da música, nesse sentido, texto é tudo aquilo que tem sentido e é passível de compreensão. Sobre a leitura o texto, Bakhtin (2006, p. 410) diz que:

A leitura (na execução) de um dado texto, o contexto extratextual, entonacional, dos valores pode realizar-se apenas parcialmente, ficando em sua maior parte, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, fora do texto dado para a percepção ao qual ele confere um fundo dialogante. É a isto que se resume, até certo ponto, o problema do condicionamento social (transversal) de uma obra. Um texto — impresso, manuscrito ou oral, isto é, atualizado — não é igual à obra em seu todo (ou ao “objeto estético”). A obra também engloba necessariamente seu contexto extratextual. A obra parece envolver-se na música entonacional e valorativa do contexto em que é compreendida e julgada (este contexto, claro, varia conforme as épocas da percepção da obra, o que cria sua nova ressonância).

Nesse ínterim, tais postulados reafirmam a interação que se dá no momento que lemos ou que produzimos um texto, com tudo que envolve o extratextual, ou seja, o externo interfere na interpretação que o leitor dá ao texto. Isso se dá devido as suas vivências, a sua bagagem, o que já traz consigo, como exemplo, podemos trazer uma criança que desconhece determinado tema ou objeto, como que ela vai produzir algo? Como entender textos fragmentados sem que haja uma contextualização? Por isso, que após o advento dos PCNS (1998) condena-se práticas de leitura e/ou produção descontextualizadas, visto que a fragmentação do texto não colabora para a interpretação, e, nem tampouco se pode mais dá temas isolados sem que haja uma solicitação contextualizada a partir de um gênero textual, como exemplo, temos o modelo do ENEM, que traz textos motivadores para posterior produção textual da redação. Para Kail (2013, p.75) afirma que:

Adquirir a linguagem consiste, para a criança, em aprender e em pôr em ato as unidades essenciais de sua língua materna. Não é apenas o conhecimento das peças da linguagem que caracteriza a habilidade linguística. As crianças aprendem a se comunicar em situações sociais com os intuitos de pedir algo, de chamar a atenção, de argumentar, de manter a conversa e de fazer um relato

Dessa maneira, a linguagem está imersa em toda na vida humana, e ela faz parte do jogo de interação que se dá em nossa rotina, desde as pequenas relações de comunicação. Dessa forma, até mesmo quando silenciemos, pois mesmo que não se faça o uso da palavra, estamos interagindo com as diferentes vozes que habitam em nosso eu, mesmo no silêncio da palavra oralizada. Para Bakhtin (2006, p. 111) “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Sendo assim, agir responsivamente significa agir sobre a comunicação, a palavra uma vez emitida não volta do mesmo jeito, ela é ressignificada pelo TU e pelo contexto de produção. Dessa forma, a relação do Eu e do Tu ocorre de uma forma dialógica, em que a mensagem é emitida pelo EU, seja por meio de textos orais ou escritos, e o TU ao receber a mensagem, ele vai processá-la a partir do seu lugar social, agindo sobre ela, criando, assim, uma teia discursiva, dessa forma “as relações sociais se estabelecem (Bakhtin, 2006).”

Desse modo, para Bakhtin (2006, p. 114) “a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se

estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

É exatamente nessa adequação que se dá a relativização do gênero do discurso”, para Bakhtin, ao abordar os gêneros do discurso ele diz que:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). (Bakhtin, 2006, p. 281)

E ainda, “a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo”. (Idem)

Ao tecer sobre as esferas comunicativas, Bakhtin (2006, p.284) afirma que:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

E ainda,

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (Bakhtin, 2006, p.301)

Dessa forma, conceber o ensino a partir dos postulados dos gêneros textuais é trazer para o seio escolar, o lugar na linguagem, entendendo o aluno como sujeito discursivo que age na sociedade através da linguagem e que é mediada pelas práticas letradas. Nesse entendimento, negar isso ao aluno é negá-lo o direito constitucional da aprendizagem significativa a partir das suas condições sociais e do seu lugar como sujeito social que o é. Posto isso, cabe ao professor direcionar o ensino a partir dos postulados dos documentos oficiais PCN's e BNCC, além de trazer para si a responsabilidade de atrelar a teoria à prática, proporcionando, assim, um ensino pautado nos postulados da práticas letradas a partir da interação entre os sujeitos presentes na ação comunicativa, seja ela oral ou escrita.

Assim, Soares (1999, p. 4-5) propõe os seguintes objetivos para o trabalho em sala de aula:

- (1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.
- (2) Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
  - Motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
  - Motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.
- (3) Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.
- (4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.
- (5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

Isto posto, assim explorar a prática de letramento a partir do que o aluno traz consigo, é entendê-lo a partir de suas especificidades, como ser único, mas como parte do social e do coletivo. Logo, cabe a escola partir do que o aluno traz dos seus grupos, com as suas características sociais e encaminhá-lo para as práticas letradas, fazendo entender que a sua variação é apenas uma possível, mas que é preciso que ele saiba usar as demais para se fazer parte de uma sociedade letrada.

Próximo tópico abordaremos o letramento em sala de aula e o exame de larga escala – o SAEB.

## **2.5 Prova do SAEB e a avaliação de larga escala- Os (des) caminho para a aquisição leitora e o letramento**

O caminho até chegar no letramento em ensino de língua materna vem sendo um caminho árduo e longo, visto que seus primeiros passos foram dados lá na década de 80. Introduzido por Magda Soares, o letramento aos poucos foi ganhando adeptos que entenderam a sua importância para o ensino. Entender que a língua é uso, e é

preciso desmistificar o ensino pautado em normas, tendo em vista que a norma pela norma, de nada contribui para o ensino, é trazer para a sala de aula práticas significativas de escrita e de leitura a partir dos gêneros textuais. Sendo assim, a palavra letramento tem como origem a literacy que vem do latim litera, que tem o significado de letra, nessa lógica, conforme Soares

Aponta que “com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente [...] Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto (Soares, 2006, p.17).

Assim, o “literacy” é a condição do sujeito saber ler e escrever, mas, não de forma não proficiente, os conhecidos analfabetos funcionais, é uma forma mais ampla do domínio da leitura e da escrita, de modo a sabê-la usá-la em diferentes condições comunicativas. Ou seja, a partir desse conceito sobre a alfabetização, e sobre o que já foi exposto, nesse trabalho até aqui, na verdade, não temos apenas analfabetos funcionais, pois ser analfabeto significa não saber ler ou escrever, o que temos, também, são alunos saindo do ensino fundamental analfabetos e não letrados, haja vista não possuem as habilidades necessárias para atuarem em diferentes situações comunicativas

O gênero desta apresentação está sendo o resultado da função que atribuo a ela e das condições específicas em que a produzo; estou supondo: alguém tomou este livro nas mãos, e estará se perguntando: um tema em três gêneros? Que sentido terá "gênero" aqui? E por que um mesmo tema em três gêneros? Para quê? Porque atribuo a esta Apresentação a função de responder a essas perguntas e porque estou supondo um certo leitor, com certos interesses, com certos conhecimentos prévios, com certa disposição para ler esta Apresentação e folhear este livro, escrevo aqui como estou escrevendo: neste gênero. (Soares, p.434, 2006)

Na citação acima, Soares (2006) retoma conceitos importantes de Bakhtin para os estudos da língua / linguagem. Tais como: "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso". A autora deixa claro, também, que o gênero do discurso, no caso da interação por meio da escrita, é resultado da função que o autor atribui ao texto, do leitor específico para quem o autor escreve, das condições de produção do texto.

Para Kleiman (2008, p.491) “os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Para esta autora “ensino da leitura, por exemplo, visto que os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam (*Idem*, p.493)”. Nesse sentido, Soares assevera que:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escuta: Não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento (Soares, 2006, p. 45-46).

Kleiman (2008) ao abordar o tema ela problematiza o lugar do professor e do livro didático, segundo esta autora:

Uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional, que coincide com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos docentes, é o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que os formam (cf. Soares, 1997). 1 Acontece, assim, que, previsivelmente, a leitura desses documentos oficiais cuja linguagem não entendem (cf. Borges da Silva, 2003, 2005) e de livros didáticos informados por teorias que desconhecem provoca em muitos deles sentimento de impotência e frustração (cf. Kleiman, 2001, 2003).

Nessa perspectiva, as palavras da autora coadunam com as nossas ao enfatizar as condições de incertezas da formação docente, pois, embora haja uma gama de material orientativo, formação continuada (quem nem sempre dialogam com as necessidades docentes) muitos docentes desconhecem a teoria, e sua prática anda na contramão das propostas aqui pautadas.

Além disso, há um leque de gêneros textuais que sempre se atualizam ou são renovados, ou aparecem novos, pois eles estão em constante evoluções e dialogam com a sociedade e com os seus avanços para atenderem as exigências sociais. Assim,

Há muitas outras modalidades hoje (as novas tecnologias facilitam o uso de imagens, sons, na representação da informação), e nos espaços “[...] Onde a escrita está inserida, outras modalidades podem ser mais proeminentes e mais significativas”. Por isso, o autor defende que as teorias linguísticas são incapazes de “[...] Fornece uma explicação total do que é e o que faz o letramento; a linguagem por si só não nos pode dar acesso ao significado de

uma mensagem constituída de forma multimodal” (Kleiman, 2008, *apud* Kress, 2003, p. 35).

Conforme a autora, a partir desses avanços temos a multimodalidade, que conforme exposto as teorias “são incapazes de fornecer uma explicação total do que é e o que faz o letramento”. Assim, o que temos são pontos de vistas e pesquisas que estão em constante evolução.

Na contramão de tantos avanços e estudos que apontam o caminho para termos o êxito na leitura, parece que estamos indo para o lado oposto, já que os dados do O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostra que estamos muito aquém do esperado para a proficiência leitora. O Saeb avalia a leitura, matemática e recentemente, em 2021, passou a avaliar ciências da natureza. Assim,

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.<sup>9</sup>

Tal avaliação tem como base a matriz de referência da leitura que tem os eixos que se dividem nos descritores, vejam a seguir:

Figura 1 – descritores da língua portuguesa 9º ano

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

Fonte: SAEB/INEP/PDE(2011)

## Tópico I - Procedimentos de leitura

<sup>9</sup> Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> acessado em: 10/04/2023

Segundo o SAEB (2011, p.24) é relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, nesse tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formulada acerca desses fatos nos diversos gêneros de texto.

Quadro 1 – descritores do tópico I

D1 – Localizar informações explícitas em um texto	O aluno deverá localizar a ideias e informações no texto e as que estão nas entrelinhas, essa tal prática exigirá dele um conhecimento de mundo e outra leituras.
D2 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	É quando o aluno consegue deduzir o sentido de uma palavra ou expressão, com alicerce na compreensão do que está implícito no texto. Para ter entendimento é primordial aprender a ler e interpretar, dessa forma, o aluno consegue compreender todo o texto, mesmo não conhecendo a palavra.
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem.
D6 – Identificar o tema de um texto	Refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, à identificação do que trata o texto.
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	O leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele.

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor, com base no SAEB/INEP/PDE (2011)

Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ ou enunciador na compreensão do texto.

Este tópico, de acordo com o SAEB (2011, p.34), requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros texto.

Quadro 2 – descritores do tópico II

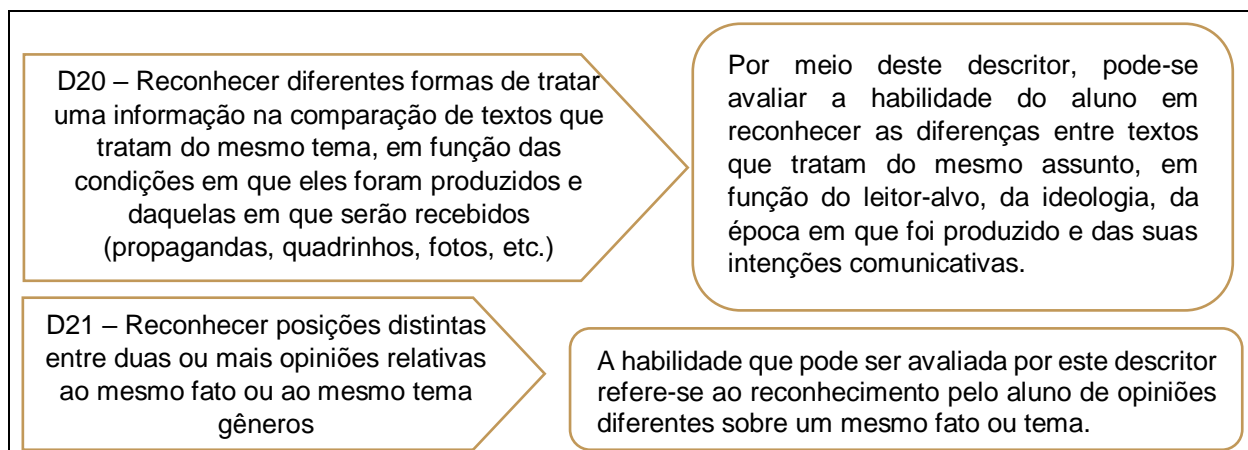
D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso	Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos).
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor, com base no SAEB/INEP/PDE (2011)

### Tópico III – Relações entre textos

Consoante ao SAEB (2011, p.71), este tópico requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva ao reconhecer as diferentes ideias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes.

Quadro 3 – descritores do tópico III

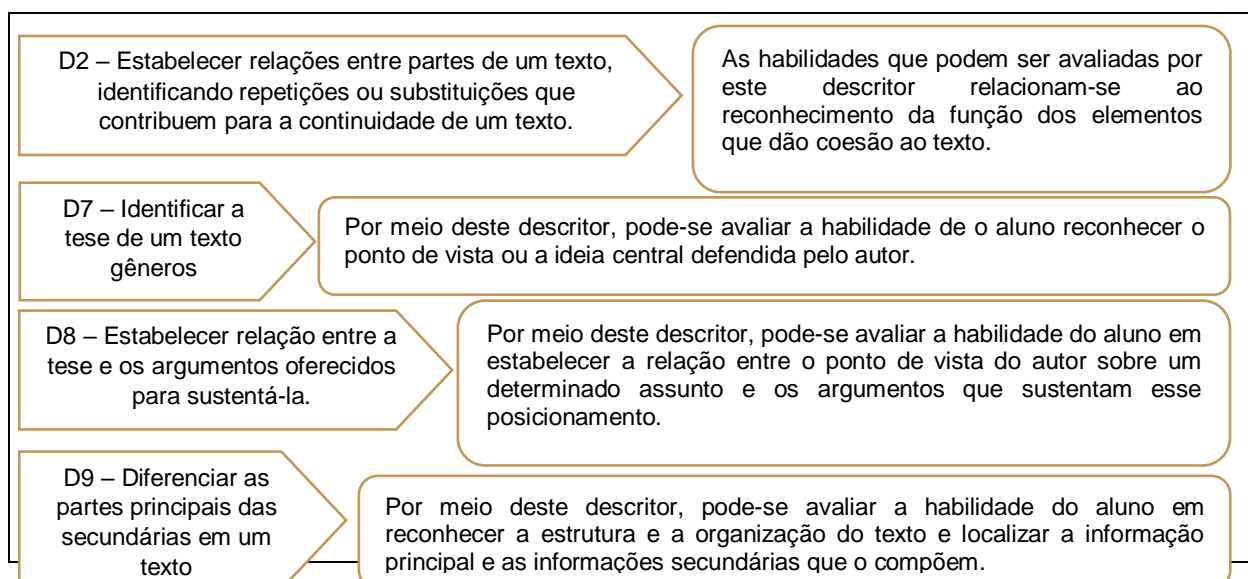


Fonte: Elaborado e organizado pelo autor, com base no SAEB/INEP/PDE (2011)

### Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto

Ainda em conformidade com o SAEB (2011, p.77), este tópico trata dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto: a coerência e a coesão.

Quadro 4 – descritores do tópico IV



D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações dos personagens, originando o enredo do texto.
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto, ou seja, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma que um torna-se o resultado do outro.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	As habilidades que podem ser avaliadas por este descritor, relacionam-se ao reconhecimento das relações de coerência no texto em busca de uma concatenação perfeita entre as partes do texto, as quais são marcadas pelas conjunções, advérbios, etc., formando uma unidade de sentido.

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor, com base no SAEB/INEP/PDE (2011)

### Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

Para o SAEB (2011, p.49), o uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que o levam à construção de significados.

Quadro 5 – descritores do tópico VI

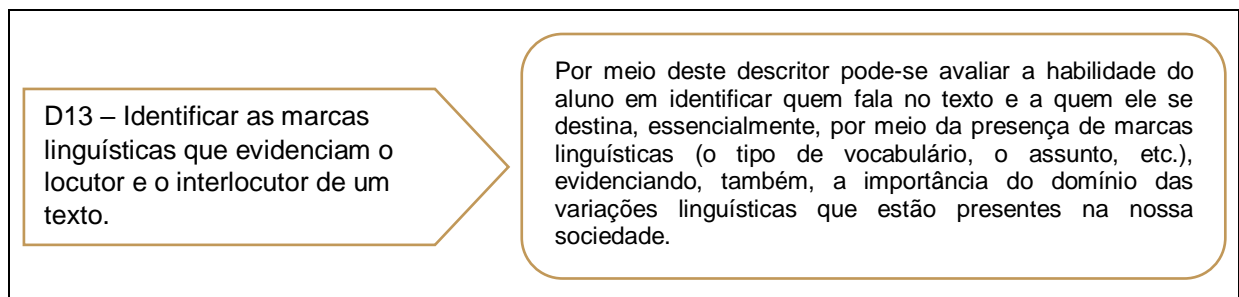
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os efeitos de ironia ou humor causados por expressões diferenciadas. [...]
D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se à identificação, pelo aluno, dos efeitos provocados pelo emprego de recursos da pontuação [...]
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer a alteração de significado decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão [...]
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor, refere-se à identificação pelo aluno do sentido que um recurso ortográfico e morfossintáticos.

Fonte: Elaborado e organizado pelo autor, com base no SAEB/INEP/PDE (2011)

## Tópico VI – Variação linguística

Já neste tópico, o SAEB (2011, p.101), refere-se às inúmeras manifestações e possibilidades da fala. No domínio do lar, as pessoas exercem papéis sociais de pai, mãe, filho, avó, tio etc. Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são intergeracionais (geração mais velha/geração mais nova).

Quadro 6 – Descritores do tópico VI



Fonte: Elaborado e organizado pelo autor, com base no SAEB/INEP/PDE (2011)

Assim, conforme as habilidades (descritores de leitura) o aluno do 9º precisa ter estes domínios, porém o mesmo descompasso acontece no 5º ano, que também passa pela mesma avaliação, mas que ao chegar no ano/ série da avaliação os alunos não possuem as habilidades consolidadas e acabam por acumular dificuldades na aquisição leitora. Da mesma forma, os alunos que saíram lá do ciclo da alfabetização e tiveram sua progressão sem as habilidades consolidadas, chegam ao 5º ano, sai para os anos finais e chegam até o 9º ano, muitos sem terem nem a alfabetização concluída.

Somado a esta problemática, temos a ineficiência do sistema pública e o fato dos professores e sistemas educacionais só trabalharem a partir da tabela da matriz de referência de leitura, quando é ano de prova e de avaliação. Isso significa dizer que nem todos os alunos terão o seu ensino com vistas a essas habilidades, tendo a progressão para os anos finais ou ensino médio, sem que haja o preparo e consolidação das habilidades.

Segundo os dados do Saeb 2021 teve o intuito de:

O questionário dos estudantes conteve um bloco de questões voltado à educação durante a pandemia. Procurou-se verificar o acesso a diversos fatores que facilitariam a aprendizagem na pandemia e minimizariam seu impacto. O levantamento realizado para a construção dos itens abordou aspectos como equipamento, conexão, software, material impresso, interatividade com os professores, compreensão do conteúdo ministrado, local adequado de estudo, apoio familiar e apoio dos colegas. (Brasil. Inep, p.42, 2022)

E ainda, apontou como principais impactos:

O Brasil permaneceu com as escolas fechadas por mais tempo que a média dos outros países; • A vacinação tardia da população em idade escolar contribuiu para a permanência das escolas fechadas, com muitos colégios retornando ao presencial, somente após o início da vacinação, no ano de 2022; • o ensino remoto ofertado nas escolas públicas teve suporte de material impresso e aulas gravadas, mas muitas vezes não permitiu a interação professor-aluno; • o difícil acesso dos estudantes e professores à internet prejudicou o processo de ensino e aprendizagem; • no âmbito escolar, a pandemia parece ter atingido a escolarização dos alunos em pior condição socioeconômica, com evasão e dificuldade de acesso ao ensino remoto; • muitos alunos perderam o acesso à merenda escolar devido à suspensão das aulas; • redução da taxa de participação na avaliação; • as pesquisas indicam um possível maior impacto na área de Matemática do que na área de linguagens; • foram realizados ajustes no currículo e no calendário escolar para adaptar às necessidades dos estudantes. (Brasil. Inep, p. 60-61, 2022)

É bem verdade que não podemos culpar exclusivamente a pandemia, pois os dados negativos do SAEB são anteriores a 2021, haja vista nunca tivemos bem posicionados. Sabemos, portanto, que a pandemia agravou o processo e, para além disso, mostrou as chagas sociais da educação do Brasil com a falta de preparo das secretarias para formação continuada, de professores que não são tecnologicamente preparados, mesmos recebendo aparelhos como Chromebook, notebook, com laboratórios de informática nas escolas, com salas especiais, como é o caso das salas googles. De toda forma, o que presenciemos na pandemia foi o ensino remoto improvisado por parte das secretarias agregado à falta de estrutura das famílias, que muitas não tinham os recursos necessários, e, portanto, as crianças ficaram sem o presencial e em muitos casos sem o remoto.

Nessa concepção, esses adolescentes que saem em 2021 do ensino fundamental, na verdade, eles passaram os dois anos, 2020 e 2021 no remoto, mas a sua base educacional que é o que impacta na leitura e escrita foi feita, muito anterior à pandemia, lá no ciclo da alfabetização. Assim, como vem sendo mostrado pelos resultados do SAEB, que os alunos saem do ciclo da alfabetização sem a

consolidação das habilidades, e, por sua vez, também saem dos anos finais do fundamental sem as habilidades que são avaliadas no 5º ano. Nesse sentido, ao chegar aos anos finais, no 6º ano, esses adolescentes seguem sendo progredidos de maneira inconsequente, sem que se tenham a leitura a escrita.

Outro ponto importante para a problemática da educação no Brasil é apontado Rojo (2010, p. 22) que enfatiza que:

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas.

A autora colabora com o debate estrutural e aponta que o problema é com o letramento e não com a alfabetização, para vencer tal problema é necessário que haja eventos de letramento. Ou seja, cabe à escola inserir os alunos nessas práticas, desenvolvendo, assim, as habilidades necessárias. Explicar essas situações comunicativas, Kleiman (2006, p.96 *apud* Voloshinov/Bakhtin), ao explicar uma situação de comunicação concreta,

O que importa não é o aspecto da forma para linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. (2006, p.96)

Sob essa visão, tem-se a importância da ação comunicativa a partir do contexto, ou seja, do uso que o falante pode fazer com signo, sendo capaz de tornar o “sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível.”

Por fim, trazemos a última obra da Magda Soares (2020) intitulada de Alfalettrar, percebe-se ao analisar as obras da autora que temos uma evolução no conceito de letramento, nessa obra, ela coloca o processo de letramento e alfabetização como algo indissociável. Soares (2020, p.12) “o fracasso em alfabetização e Letramento concentra-se na escola pública, onde estão as crianças das camadas populares”. Para ela, “em outras palavras aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e

produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, ALFALETRAR. (2020, p.12). Para Soares,

As crianças podem, sim, aprender a ler e a escrever na escola pública. Como? Colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 8 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender.

É com essa citação que encerramos o debate sobre os gêneros textuais e o letramento, concordando e enfatizando que é possível mudar a realidade da não proficiência leitora, trazendo para a cena propostas significativas do uso da leitura e escrita a partir de práticas que dialoguem com os alunos, motivando-os a querer aprender.

A partir dessas premissas é possível instigar os alunos a irem além do senso comum, com aulas motivadas a partir de um ensino que busque sair de um diagnóstico, aparentemente caótico, e parta para ações de intervenções planejadas e articuladas com propósitos que reflitam a língua em uso a partir de práticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades efetivas.

Nessa compreensão, sairemos de aulas metalinguística, atribuindo a sala de aula um lugar de práticas significativas, e não simplesmente, que a escola vise progredir alunos para atender a objetivos políticos. Nessa lógica, é preciso construir pontes que unam fios condutores tecendo teias de aprendizagem entre os alunos, como seres ativos, pensantes e protagonistas da sua aprendizagem, a uma educação significativa, pois só assim, cumprimos o nosso papel como docentes: o de educar para a vida.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Apresentação

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico que foi adotado para desenvolver esta pesquisa qualitativa, cujos procedimentos a caracterizam como uma pesquisa-ação participativa, social e com base empírica, com envolvimento ativo do professor-pesquisador com a comunidade pesquisada. Descreve também o contexto da pesquisa, a escolha do campo para estudo, características do *lócus* e os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, buscou-se as autorizações necessárias da Secretaria Municipal de Educação do Município de Bayeux, da direção da escola intervencionada com (Termo de Anuência), da UNIDA o (Termo de Compromisso), dos sujeitos (Termo de consentimento livre e Termo de Assentimento Livre e esclarecido), assinados pelos responsáveis dos menores e a aprovação do Parecer do CEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Por fim, retrata as técnicas de coleta de dados, de análises e procedimento da pesquisa e o passo a passo para a aplicabilidade da pesquisa.

#### 3.2 A pesquisa-ação

Segundo Thiollent (2007 p. 14), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participativa, social e com base empírica, na qual são propostos tanto o envolvimento ativo do pesquisador com a comunidade pesquisada, no qual ambos estarão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, quanto ações de natureza concreta e objetiva para solucionar um problema apresentado pela comunidade.

Figura 2– Característica da pesquisa-ação

PRÁTICA ROTINEIRA	PESQUISA-AÇÃO	PESQUISA CIENTÍFICA
Habitual	Inovadora	Original/financiada
Repetida	Contínua	Ocasional
Reativa contingência	Proativa estrategicamente	Metodologicamente conduzida
Individual	Participativa	Colaborativa/colegiada
Naturalista	Intervencionista	Experimental
Não questionada	Problematizada	Contratual (negociada)
Com base na experiência	Deliberada	Discutida
Não-articulada	Documentada	Revisada pelos pares
Pragmática	Compreendida	Explicada/teorizada
Específica do contexto		Generalizada
Privada	Disseminada	Publicada

Fonte: Tripp, (2005, p. 447)

Ao esquema básico foram inseridos procedimentos de outros métodos de pesquisa que resultaram na elaboração de um esquema, aqui, denominado de pesquisa-ação adaptada para atender aos objetivos. Os procedimentos referidos dizem respeito à pesquisa etnográfico e à observação participante.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, adotada para estudar os fenômenos sociais humanos “que por estarem possuídos de características específicas, criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas.” (Chizzotti, 2003, p.221-236). Para Silveira e Córdova (2009, p.31) explicam que os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos.

Nesse processo, segundo Viega, (2015, p.63) “ pode-se referir sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, bem como pesquisar sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações”. No mesmo seguimento de pensamento, Flick (2005, p. 5), coloca que “na investigação, é relevante considerar uma adequação de métodos e teorias; perspectivas dos participantes na sua diversidade; reflexão do investigador sobre o estudo e variedade de métodos e perspectivas na investigação qualitativa”. O autor afirma que:

Uma condição determinante e essencial do sucesso da investigação qualitativa, mas com tendência a ser ignorado, é o modo de formular as questões da investigação, não só no início, mas também nas diversas fases do processo. A formulação concreta das questões da investigação é orientada pelo objetivo de clarificar o que os contatos de campo revelam. É importante que tenham uma ideia clara das suas questões para investigação e, desse modo, garantir a justeza das decisões metodológicas (Flick, 2005, p. 47)

Nesta pesquisa também foram adicionados alguns gráficos e tabelas com apresentação de dados resultantes da aplicação da avaliação diagnóstica inicial, dados do SAEB, Qedu, das avaliações externas realizadas pela SME e da avaliação do plano de ação que serviram para examina, tanto o percentual de acertos e erros cometidos pelos alunos, quanto à compreensão leitora de questões subjetivas aplicadas a eles. Na abordagem qualitativa, foi realizada a interpretação das atividades de compreensão leitora, aplicadas no plano de ação, compostas por questões retiradas das últimas avaliações da Prova Brasil, como também de livros didáticos; contemplando, na sua constituição, diferentes gêneros textuais.

Apoiado em Nunan (1992), Burns (2005) e Gil (1999), o trabalho foi desenvolvido como uma pesquisa-ação, entendida como aquela que visa à solução de um problema de ordem prática e concreta, surgido em um contexto específico. Para Burns (2005), essa abordagem é particularmente adequada ao contexto de sala de aula, pois permite que o professor, como pesquisador, identifique o(s) problema(s), avalie a situação, elabore uma alternativa para a sua resolução e intervenha no seu contexto imediato.

Nunan (1992), ao definir esse tipo de pesquisa, remete-se a Kemmis & McTaggart (1988) para os quais a pesquisa-ação se caracteriza por três fatores:

- a) É realizada por aqueles envolvidos diretamente na ação;
- b) É colaborativa, pois é feita, geralmente, pelo professor da sala de aula em conjunto com outros colegas ou mesmo pelo professor em parceria com o pesquisador;
- c) Objetiva uma mudança de coisas ação ou comportamento.

Além desses fatores, Burns (2005) acrescenta ainda que a pesquisa-ação é avaliativa e reflexiva, uma vez que objetiva trazer mudança e melhora da prática; “é participativa, pois proporciona uma investigação colaborativa entre grupos de colegas”, praticantes e pesquisadores e é baseada na coleta de informação ou dados que fornecem estímulo para a mudança. Assim, os professores são envolvidos em um processo de pesquisa genuíno de coleta de dados, análise e interpretação, o que contrasta com a reflexão intuitiva. Segundo a autora, colocar dados na prática é parte integral do processo da pesquisa-ação.

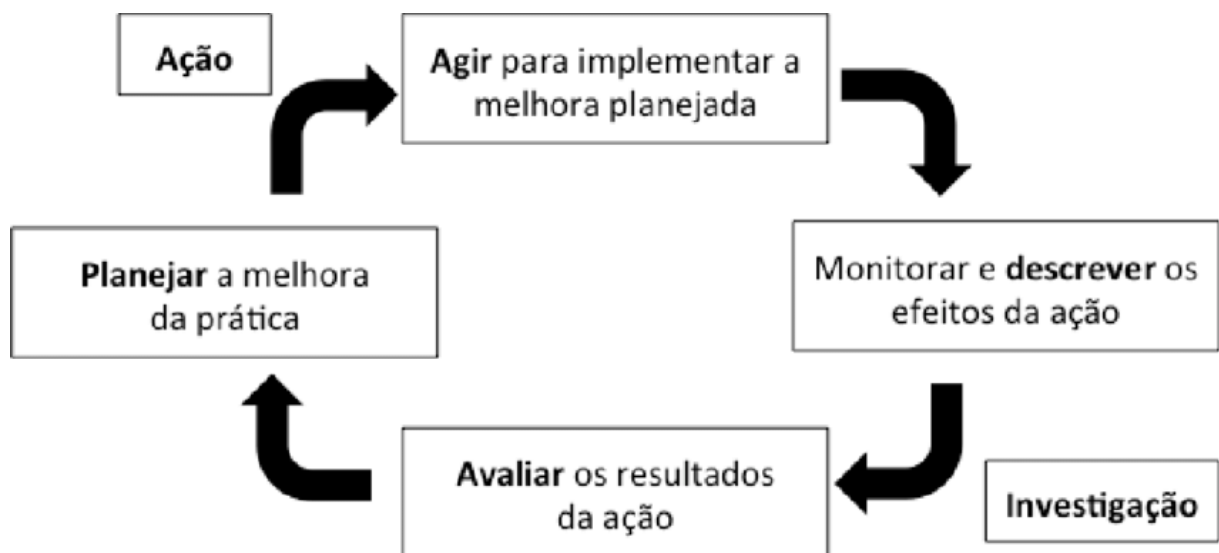
Nessa perspectiva, a escolha dessa investigação pelo professor-pesquisador, deveu-se ao fato de a pesquisa-ação possibilitar a produção de ações capazes de gerar uma reflexão permanente no seu fazer pedagógico, contribuindo com o modo de orientar os alunos a obterem um aprendizado contínuo em seu cotidiano escolar. Outrossim, ocorre de forma alternada, exigindo que toda ação docente seja planejada, aplicada, interpretada e monitorada no sentido de produzir transformação concreta; de conformidade com as orientações de Tripp (2005, p. 445- 446):

É importante que se reconheça a pesquisa ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimore a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-

se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo.

Apesar de a colaboração ser um dos fatores mencionados na caracterização da pesquisa-ação, é importante registrar, de acordo com Nunan (1992), que ela pode ser desenvolvida por um único pesquisador. Isso, segundo o autor, não descarta as outras características da pesquisa-ação, cujo principal aspecto é o de identificar e solucionar um problema em um contexto específico.

Figura 3– Ciclos de investigação-ação



Fonte: Tripp, (2005, p. 446)

Já para os estudiosos Kemmis & McTaggart (1988 *apud* Nunan, 1992), reforçam que uma pesquisa-ação consiste em quatro fases de desenvolvimento, que se repetem em ciclos:

- a) O planejamento de uma ação a ser realizada, objetivando uma possível melhora sobre algo que já ocorre na sala de aula;
- b) A realização da ação propriamente dita;
- c) A observação dos efeitos da ação;
- d) Uma reflexão sobre esses efeitos, que surge no final do ciclo e geralmente vai conduzir a um novo ciclo.

Para se iniciar um trabalho no procedimento da pesquisa-ação, Burns (2005) sugere uma fase anterior à coleta de dados, para que se chegue a um consenso do que deveria ser alterado no contexto em avaliação, com base em observação do

mesmo foco em contextos semelhantes e de leitura de textos acadêmicos ligados ao problema observado. Isso proporciona, de acordo com a autora, o refinamento das ideias e fornece subsídios para uma investigação mais fundamentada.

Frente ao problema investigado, a pesquisa foi de viés investigação-ação, considerando a intervenção do pesquisador diante dos dados do diagnóstico do problema de pesquisa, tendo como colaboradores os participantes e o professor pesquisador.

Para Tripp (2005 p. 445),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Foi feita a intervenção no planejamento das ações com proposição de uma ação a ser implantada com todos os alunos concluintes, do ensino fundamental da escola investigada. Tudo isso, no intuito de alçar beneficiamento ao problema apresentado pelos participantes durante o diagnóstico.

Posto isto, comungando com Tripp, (2005, p. 447) “uma forma de investigação-ação que utiliza várias técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” Dessa forma, a pesquisa foi realizada conforme esquema:

A) Elaboração de um diagnóstico inicial – (meses de maio a junho), com base nos conceitos das avaliações externas do Governo Federal e resultados divulgados na base de dados do SAEB e apresentados no portal QEdU, com informações da realidade dos estudantes de todo Brasil. Também com referências as avaliações externas realizadas pelo Governo Municipal, tendo como base as próprias avaliações do SAEB e divulgado nos sites oficiais, que ofereceram elementos estimatórios a respeito da competência leitora dos alunos da rede. Aplicação de atividades de escrita e leitura aos educandos, entrevistas, observações, questionários e demais dados que corroboraram para elaboração desse ciclo. A análise se deu através da técnica de planejamento estratégico utilizada para identificar forças, fraquezas, oportunidades, e ameaças relacionadas, SWOT (Chiavenato e Sapiro,2003).

B) Preparação e observação foram durante 4 meses (de fevereiro a junho de 2022) já a aplicação do plano de ação foi realizada durante 6 meses (de junho a

dezembro de 2022), com atividades planejadas (oficinas) a partir da seleção de textos encontrados em livros didáticos; simulados divulgados em sites de domínio público, e a Prova Brasil de anos anteriores (2017 até 2021), com foco nas fraquezas detectadas no ciclo do diagnóstico inicial, com base na análise de SWOT. A ação mediadora, executada com o objetivo de ensinar e de aperfeiçoar as estratégias e a compreensão leitora dos alunos, foi produzida tomando como aporte a proposta de Solé (1998) e Menegassi (2005).

C) Avaliação e reflexão da aplicação do plano de ação. Esse ciclo foi elaborado com a mesma estrutura do diagnóstico inicial (aplicação de avaliação semelhante a Prova Brasil e produções escritas), teve como objetivo a observação do crescimento dos alunos, após as oficinas do Plano de ação Pedagógica;

D) Produção da proposta final.

### **3.3 O contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública situada na cidade de Bayeux, região metropolitana da capital paraibana, durante o período de maio a dezembro de 2022. A escolha do campo de pesquisa se deu em razão do pesquisador ser professor de língua portuguesa há muitos anos na escola e as inquietações frente à problemática desta investigação.

O *lócus* da pesquisa foi em uma unidade ensino pertencente a rede municipal de ensino do Município de Bayeux-PB. Situada na zona urbana, no centro da cidade, foi construída e entregue a comunidade no ano de 1999. O prédio está construído em três pavimentos (primeiro: secretaria, direção, sala de arquivo, sala de AEE, sala de professores, sala de reforço, almoxarifado; segundo: biblioteca, banheiros, teatro de arena, cozinha, depósito, três salas de aulas e uma sala de vídeo; terceiro: cinco salas de aulas), com duas entradas sociais, uma dando acesso pelo portão principal e a outra dando acesso com rampa na parte lateral.

A unidade possui oito salas de aulas arejadas com ventilação cruzada, uma biblioteca em desuso, internet aberta em processo de instalação (educação conectada), uma sala de AEE devidamente equipada, um teatro de arena interno coberto onde é servida a merenda e acolhe os alunos em recreação.

A escola atende a uma clientela (na sua maioria), proveniente das camadas populares, moradores das áreas circunvizinhas a escola, que fica localizada próximo

ao Mercado Público Municipal da cidade e abrange, principalmente, os alunos do bairro da Imaculada e Centro.

### **3.4 População e amostra**

O universo da pesquisa abrangeu 30 alunos do 9º ano do ensino fundamental (concluintes), do turno da manhã, com idades entre 14 e 18 anos, de uma escola pública da cidade Bayeux-PB, Brasil. A amostra foi com 30 alunos do 9º ano do EF.

A escolha do público-alvo da pesquisa, os sujeitos escolhidos foram da turma do 9º ano, do Ensino Fundamental, por serem o público que fazem o exame do SAEB (Prova Brasil), para verificar a competência leitora. No desenrolar-se do processo de aprendizagem da leitura, percebeu-se que esses sujeitos empregavam estratégias de forma mecânica, ou seja, sem que haja a reflexão acerca do seu ato de ler, confirmando, para o professor-pesquisador, a necessidade de optar por colocarem prática a ação pedagógica de ensinar ou aperfeiçoar as estratégias de leitura no momento da leitura.

Este estudo teve como viés determinadas ações durante a investigação uma vez que, os sujeitos tiveram um papel participativo, além do pesquisador que é também professor e ambos estavam engajados não só no desenvolvimento da pesquisa, mas também nos processos de ensino e de aprendizagem.

Acredita-se que a pesquisa-ação possibilita a mudança desse quadro, devido à delimitação do espaço, visto que, foram julgados pontos fundamentais para que se entendesse a configuração da pesquisa e da ação em sala de aula de forma mais ampla, enquanto sujeitos ativos.

O professor assumiu papel de mediador no processo de aprendizado e teve que considerar o desenvolvimento real do grupo de alunos, em um primeiro momento, com o intuito de notar pontos de partida a fim de ajustar. Dessa forma,

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem umalinguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (Thiollent, 2007, p. 81).

Vygostky (1998) esclarece que orientar o aprendizado apenas para o nível de desenvolvimento real é ineficaz, e, por isso, o professor deve atentar para o

desenvolvimento potencial ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. Na pesquisa, isso também acontece, na medida em que:

Outra qualidade da pesquisa-ação consiste no fato de que as populações não são consideradas como ignorantes e desinteressadas. Levando a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as “explicações” dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados. (Thiollent, 2007, p. 27).

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Bayeux, a direção da escola intervencionada assinou o termo de concordância TA – Termo de Anuência, do mesmo modo, a UNIDA e o orientador assinaram TC – Termo de Compromisso. Os sujeitos da pesquisa similarmente assinaram o TALE<sup>10</sup> – Termo de Assentimento Livre e esclarecido, da mesma maneira que os responsáveis pelos menores, igualmente assinaram o TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido, conforme a Resolução<sup>11</sup> nº 466/12 do CNS - Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e aprovação do parecer<sup>12</sup> nº 5.399.592 do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa – CEP/UNIPÊ.

No que tange aos dados, local e identidades dos sujeitos, bem como o material coletado durante a pesquisa foram e deverão ser mantidos todos em sigilo. Além disto, quando citados, foram identificados por codinomes ou siglas (A1, A2, A3...), para que suas identidades sejam resguardadas. O *locus* da pesquisa também foi preservada, apareceu como (Escola Intervencionada).

Este estudo empregou técnicas e métodos de pesquisa de acordo com CEP<sup>13</sup> em que não se realizou “nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participaram dele.” Ofereceu risco mínimo para os participantes que se submeteram e não houve situações que causem constrangimento, nem desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo ou cansaço ao responder às perguntas dos questionários. Em contrapartida, esta pesquisa traduziu e traduzirá em benefícios como melhoramento na escrita/letramento dos participantes, cujos efeitos foram e serão significantes para a comunidade escolar.

---

<sup>10</sup> TALE e TCLE, ambos estão no anexo A

<sup>11</sup> Resolução nº 466/12/CNS, Disponível: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

<sup>12</sup> Documento no anexo B.

<sup>13</sup> CEP - comissão de ética em pesquisa, disponível em: <https://cep.ufv.br/wp-content/uploads/2021/02/Tabela-de-riscos.pdf>, acessado em 15/12/2022.

### 3.5 Técnicas de coleta de dados

Durante a pesquisa ação foram utilizados vários instrumentos qualitativos como: observação, entrevistas breves, abertas em sala de aula, fórum, roda de conversas, painéis, debates, exercícios orais e escritos, avaliação grupal, além de questionários abertos, visando ter com os discentes um feedback constante sobre a proficiência leitora e como poderiam melhorar no processo.

Todos esses instrumentos serviram para prosseguir com o plano de ação delineado no início, após identificação da problemática dos alunos (diagnóstico), bem como, a verificação do progresso feito em cada passo.

### 3.6 Técnicas de análise dos dados

Os dados foram analisados conforme diagnóstico, plano de ação, avaliação com os resultados coletados dos instrumentos aplicados passo-a-passo. Esses resultados serviram para amarrar a proposta final de melhoria da competência leitora, que se projetará para o seguinte período ou seguinte ano. Os Instrumentos de pesquisa seguiram rigorosamente todas as exigências preconizadas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, registrado parecer nº 5.399.592 Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa – CEP/UNIPÊ.

#### 3.6.1 Procedimentos da pesquisa

A finalidade da pesquisa-ação consiste na elaboração de um plano de melhora ou sequência didática na busca de “preparar o aluno para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar” (Dolz, Schneuwly e Noverraz, 2004, p. 110). Houve, portanto, uma preocupação com a transformação de aspectos observados no contexto em que se atua. Inicialmente foi feito um diagnóstico e analisado a base da matriz de SWOT<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> SWOT ou Análise FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças em português) é uma técnica de planejamento estratégico utilizada para auxiliar pessoas ou organizações a identificar forças,

Segundo Chiavenato e Sapiro (2003),

Sua função é cruzar as oportunidades e as ameaças externas à organização com seus pontos fortes e fracos. A avaliação estratégica realizada a partir da matriz SWOT é uma das ferramentas mais utilizadas na gestão estratégica competitiva. Trata-se de relacionar as oportunidades e ameaças presentes no ambiente externo com as forças e fraquezas mapeadas no ambiente interno da organização. As quatro zonas servem como indicadores da situação da organização.

Trazemos estes conceitos, por entender que no ensino- aprendizagem da língua portuguesa as forças e fraquezas são determinadas pelo conhecimento prévio dos alunos e se relacionam, amiúde, a fatores internos. Nesse sentido, o meio interno foi controlado pelo professor mediador do processo, uma vez que, ele foi resultado das estratégias do plano de ação. Desta forma, durante as análises, foram percebidos vários pontos fortes, da mesma forma, como também foram percebidos vários pontos fracos, no qual o professor agiu para controlá-los ou, pelo menos, minimizar seus efeitos, mediante plano de ação. Como ponto fraco alheio ao espaço educacional, podemos apontar por exemplo as fragilidades sociais e do meio em que os alunos estão inseridos, com pouco estímulo à leitura, e, em muitos casos, essas crianças e adolescentes são frutos de um espaço iletrado em que não têm apoio da família para seus acompanhamentos educacionais. Assim, há o ambiente externo totalmente fora do controle do mediador. Sem embargo, apesar de não poder contê-lo, ele o conheceu e monitorou com frequência, de forma que aproveitou as oportunidades e procurou evitar as ameaças.

Nas orientações do (SAE, 2021, p.123), “o diagnóstico de aprendizagem – também conhecido como avaliação diagnóstica – é um instrumento avaliativo, realizado no início de um processo de aprendizagem”, para adquirir informações a respeito dos conhecimentos, das habilidades e das competências prévias dos alunos. As averiguações obtidas por meio do diagnóstico auxiliam no planejamento do professor e na triagem das intervenções pedagógicas oportunas para a promoção e a recuperação dos objetivos em que apresentem dificuldades.

Ainda em harmonia com o (SAE, 2021,p.142), “os resultados da avaliação diagnóstica servem para explorar, identificar, adaptar e predizer sobre a aprendizagem, auxiliando as escolas a planejar intervenções iniciais e propor ações

---

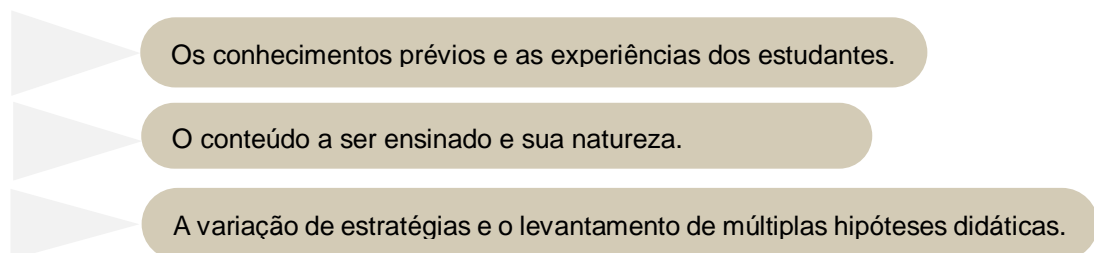
fraquezas, oportunidades, e ameaças relacionadas à competição em negócios ou planejamento de projetos. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise\\_SWOT](https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_SWOT) acessado em 14/12/2022.

que contribuam com a evolução dos alunos.” De maneira que os educandos construam novos níveis de conhecimento, ao esquematizar as dificuldades apresentadas por eles, singularizando os pontos fortes e fracos para atenuar o nível em que se encontram, e discernir as causas de dificuldades específicas deles na apropriação de ideias e culturas diferentes do conteúdo.

A atividade pedagógica, diariamente desenvolvida na sala de aula, propicia ao professor pesquisador uma visão singular do processo de aprendizagem do ensino no tocante à leitura e à compreensão. Teve-se a oportunidade de observar as práticas que não atendem às novas necessidades do aluno e quaisquer adaptações possíveis de serem realizadas. Além disso, compreender que houve avanços significativos no ensino da leitura, mas ainda, a descoberta e a inovação, uma vez que, a leitura como prática social visa à construção de um cidadão comprometido com a comunidade, capaz de usar a língua para interagir em situações comunicativas diversas, resolver qualquer situação problema da linguagem, e de contribuir de forma ativa para com a sociedade. Por causa disso, surge a importância do olhar do professor para o cotidiano escolar.

De acordo com a (BNCC, 2018), “as instituições de ensino comprometidas com a aprendizagem ativa dos alunos devem basear seu trabalho nos seguintes princípios básicos contemplados no diagnóstico de aprendizagem”:

Figura 4 – Princípios básicos no diagnóstico de aprendizagem



Fonte: BNCC, 2018

Consoante (SAE, 2021), “para avaliar a aprendizagem dos alunos e formar um diagnóstico, é preciso utilizar procedimentos específicos para este fim, pois não basta perguntar a eles se sabem ou não sobre determinado tema – isso seria superficial e impreciso”. Nesse sentido, a BNCC aponta a necessidade de “verificar o que os estudantes sabem é condição fundamental para favorecer a escolha de estratégias didáticas que permitam ao professor provocar o estudante na construção de conhecimentos novos (BNCC, 2018).”

Dentre tantos métodos existentes, no entender do (SAE, 2021), o mais adequado é a prática supervisionada, pois é um procedimento no qual “o professor irá observar a produção do aluno a partir de um determinado conhecimento, quer contemplando-o durante a atividade esportiva ou lendo um texto que escreveu.” A observação permite discernir a forma como o aluno estrutura as informações que assenhoreia sobre o tema para desempenhar a atividade e, à vista disso, fazer uso dessas informações para o planejamento de atribuições futuras.

Outro modo grandemente profícuo é expor uma situação-problema para ser resolvida, que permitirá com que o aluno valha dos seus conhecimentos prévios para resolver a tarefa. Alvidrar questões para que os educandos respondam, da mesma forma, é adequada, uma vez que, permitirá a eles ativarem seus conhecimentos prévios, seja realizando questões orais ou escritas, com a intenção de compreender de forma mais significativa o que eles sabem a respeito dos conteúdos mais conceituais.

Rodas de conversas e dramatizações são atividades ideais para conhecimentos associados às atitudes, como valores, comportamentos, afetividades e aspectos emocionais.

A aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz é capaz de receber novas informações e racionalizar de forma a construir uma interação com o que já se sabe previamente e o que acabou de conhecer. Um elemento básico e determinante na organização do ensino é a teoria da aprendizagem significativa, que estabelece o conhecimento prévio do sujeito como referência clara. (Santos, 2020)

Ainda discorrendo sobre conhecimento prévio, é pertinente ressaltar que não é o mesmo que pré-requisito, visto que, este está relacionado ao conteúdo ou às habilidades para designar conjunto de assuntos ou ideias necessárias a aprendizagem de conhecimentos mais integrados. Enquanto isso, conhecimento prévio se refere aos entendimentos já construídos, todavia, só fazem sentido quando forem usados com o objetivo de orientar o planejamento de um itinerário de aprendizagem para os alunos.

Sabe-se que a aplicação de provas é a forma mais habitual de efetuar uma avaliação para organizar um diagnóstico. Não obstante, as outras atividades precisam ser utilizadas concomitantes para não restringir o estudante a uma mensuração marcada em notas.

A consistência da avaliação diagnóstica é a prevenção, visto que, ela antever as dificuldades e possibilita implementar intervenções imediatas. Dessa forma, o ponto de vista da avaliação para conseguir um diagnóstico de aprendizagem, de jeito nenhum, é tirar o valor dos alunos que porventura, apresentarem dificuldades, mas contribuir para seu desenvolvimento e melhoramento.

As formas mais comuns utilizadas para fazer um diagnóstico de aprendizagem, nas considerações do (SAE,2021), em suma, são:



Fonte: SAE,2021

Outros instrumentos avaliativos para formar um diagnóstico de aprendizagem, de acordo com a (BNCC, 2018), podem ser:



Produção de vídeos e animações em *stop motion* (quadro a quadro)

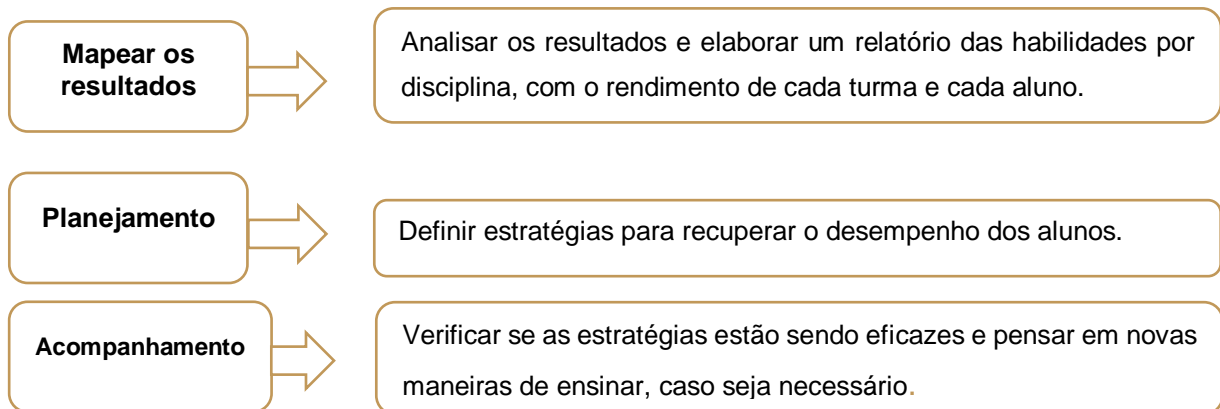
Linhas do tempo e publicações temáticas, como revistas, cadernos temáticos e livros.

Fonte: BNCC, 2018

Para que esses instrumentos aconteçam de forma eficazes e tenham o intuito tangível de avaliar a aprendizagem, é necessário que os objetivos se encontrem bem definidos e se relacionem com as diferentes formas de avaliação, sempre utilizadas em agrupamento para produzir um diagnóstico decisivo bem fundamentado.

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação, as estratégias de aprendizagem vêm sendo definidas como sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ ou a utilização da informação. Em nível mais específico, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa. (Boruchovitch, 1999, p.56)

Ainda para (SAE, 2021), após a aplicação da avaliação diagnóstica, é possível estabelecer um diagnóstico de aprendizagem e utilizá-lo a favor do aprimoramento das práticas educativas, seguindo estas etapas:



Fonte: SAE<sup>15</sup>, (2021)

Após o ciclo do diagnóstico Inicial com avaliações de resultados, análise de dados foi elaborado e aplicado um Plano de ação, por meio de oficinas com o objetivo de aprimoramento da proficiência leitora e escrita, posteriormente, foi feito uma avaliação do plano de intervenção e uma proposta final.

<sup>15</sup> SAE Digital - Diagnóstico de aprendizagem: Qual é a sua importância?  
Disponível em: <https://sae.digital/diagnostico-de-aprendizagem/>, acessado em 15/12/2022.

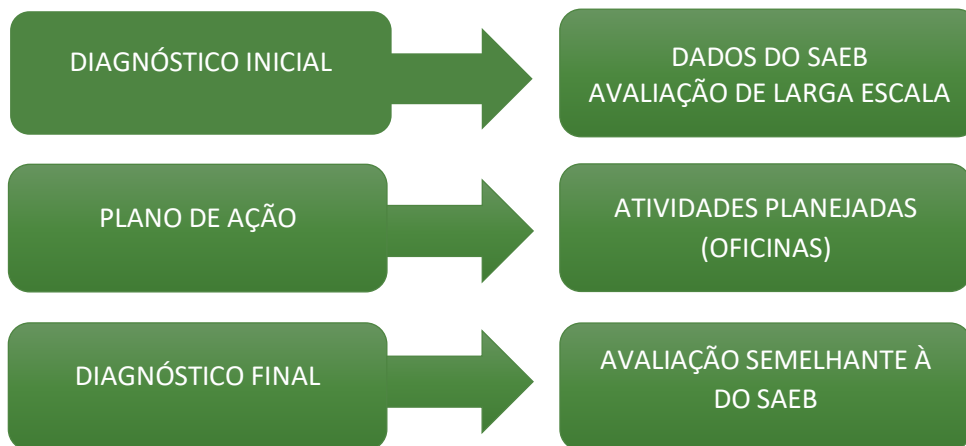
## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Apresentação

Nesse capítulo apresentaremos os resultados e discussões da pesquisa começando pelo diagnóstico Inicial que teve como base os dados do SAEB, através do portal QEdu que delinea todas as informações da realidade dos estudantes do Brasil, também a avaliação de larga escala, nos moldes da SAEB realizada pela Secretaria de Educação do Município de Bayeux e divulgado em sites oficiais. A aplicação de atividades de escrita e orais aos educandos, entrevistas, observações, questionários e demais dados que corroboraram para elaboração desse ciclo. A análise se deu através da técnica de planejamento estratégico utilizada para identificar forças, fraquezas, oportunidades, e ameaças relacionadas à aprendizagem dos alunos.

Em seguida descreveremos a preparação e aplicação do plano de ação durante 6 meses (de julho a dezembro de 2022), com atividades planejadas (oficinas) a partir da seleção de textos encontrados em livros didáticos; simulados divulgados em sites de domínio público e a Prova Brasil de anos anteriores (2017 até 2021). A avaliação da aplicação do plano de ação, elaborada com a mesma estrutura do diagnóstico inicial (aplicação de avaliação semelhante a Prova Brasil e produção escrita), teve como objetivo a observação do crescimento dos alunos.

Esquema dos resultados



Fonte: Elaborado pelo autor

## 4.2 Diagnóstico inicial

### 4.2.1 Primeira etapa - Como anda a compreensão leitora dos alunos?

Nos últimos anos, segundo Fonseca, (2014), “observa-se um grande esforço para a ampliação da obrigatoriedade e universalização da Educação Básica no Brasil”, com implementações de projetos governamentais e financiamentos do ensino e na gestão educacional. Diante disso, veio a necessidade de sondagem e apreciação da qualidade do ensino ofertado aos estudantes, equitativamente prevista nos documentos legais, tais como, Constituição Federal (1988) e LDB- Leis de diretrizes e base da educação (1996), PCN's (1998), BNCC (2018), entre outros, validando o papel da avaliação externa, que segundo Werle, (2011, p. 778), pode ser delineada como: “ uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação [...], de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino.”

Nesse sentido,

[...] Realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (INEP, *apud* Fonseca, 2014, p.3).

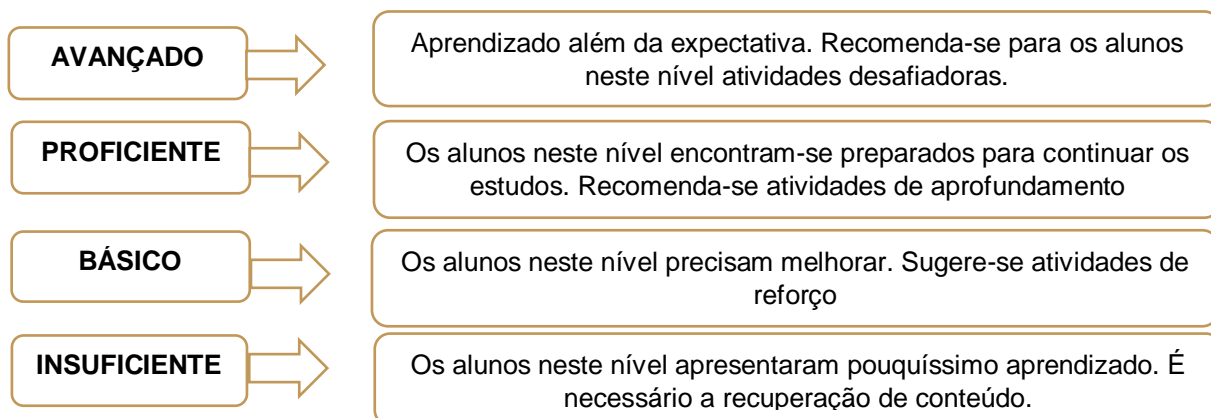
As avaliações de larga escala são elaboradas, realizadas e coordenadas por um grupo específico externo as escolas, sendo aplicadas de forma padronizadas com a finalidade de avaliar os desempenhos dos estudantes com testes de proficiência e questionários atrelados aos fatores associados a esse desempenho.

Dessa forma, toma-se como base para análise, os dados do portal QEd<sup>16</sup> por centralizar informações e elementos públicos organizados de forma intuitiva e confiável, com objetivo de tornar oportuno um melhor conhecimento sobre a educação brasileira.

Esse portal apresenta uma escala de aprendizado dos alunos, em quatro níveis qualitativos de proficiência, que são:

---

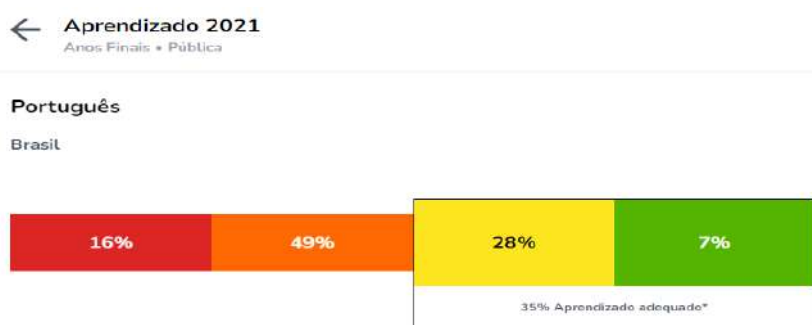
<sup>16</sup> QEd - É um portal aberto e gratuito, onde você irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>



Fonte: Plataforma QEdU (2022)

#### 4.2.2 Dados Gerais levantados no portal QEdU

Figura 5 – Situação de aprendizagem a nível Brasil/ 2021

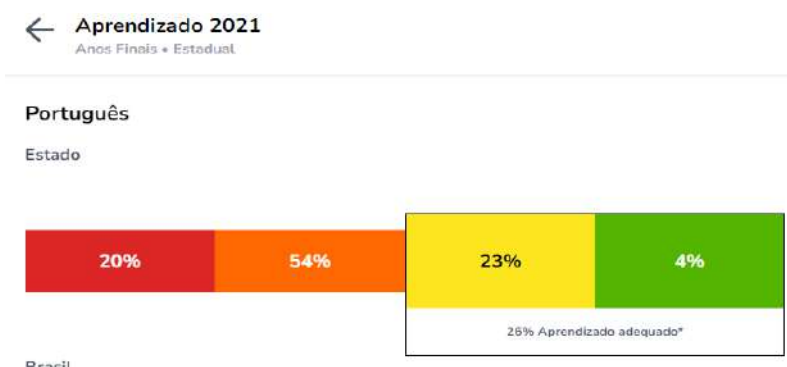


Fonte: Plataforma QEdU (2022)<sup>17</sup>

A nível de Brasil, em se tratando de escola pública, com alunos do 9º ano, concluintes do ensino fundamental, em língua portuguesa. Assim, o gráfico acima demonstra que a cor vermelha e laranja referem-se ao insuficiente e ao básico, dessa forma, somando-as temos que 65% dos alunos se encontram em um nível de aprendizagem de básico a insuficiente. Dessa forma, revela que apenas 28% dos alunos é proficiente na leitura e, pior, mesmo na fase de conclusão do ensino fundamental, apenas 7% se encontra no nível avançado.

<sup>17</sup> Fonte: <https://qedu.org.br/uf/25-paraiba>, acessado em 01/05/2022.

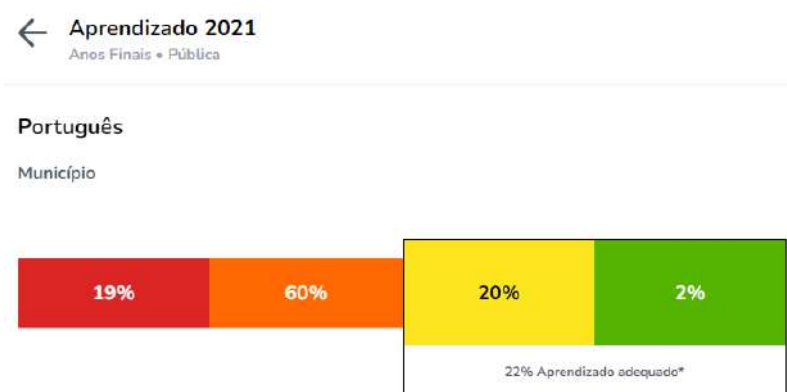
Figura 6 – Situação de aprendizagem a nível estadual/ 2021



Fonte: QEdu (2022)<sup>18</sup>

A simultaneidade do Estado da Paraíba, também a nível de escola pública, com alunos do 9º ano, concluintes do ensino fundamental, em língua portuguesa, 74% dos alunos encontram-se em nível de aprendizagem de básico a insuficiente, sendo que 20% é insuficiente e 54% no nível básico. Tal realidade colabora com o fato do fracasso educacional, em que alunos saem do ciclo da alfabetização (1º e 2º ano) sem as habilidades consolidadas e, por sua vez, também concluem os anos iniciais, sem as habilidades necessárias, havendo assim, a progressão educacional dos alunos sem que eles tenham o domínio necessário.

Figura 7 – Situação de aprendizagem a nível municipal/ 2021



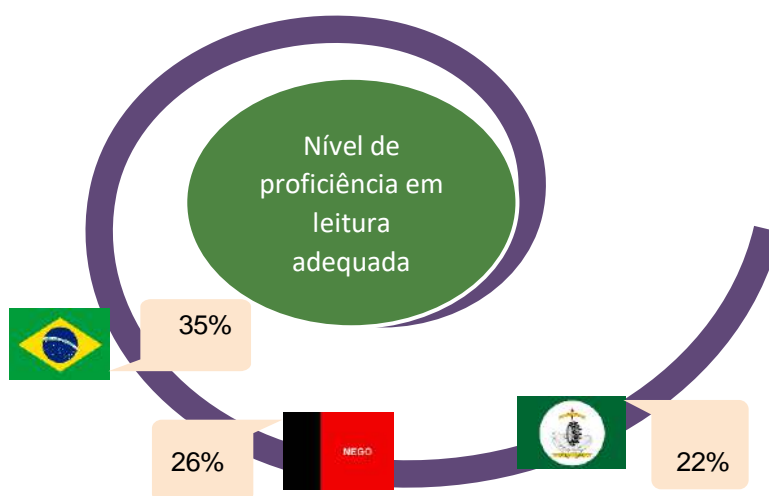
Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2501807-bayeux>, acessado em 01/05/2022.

A conjuntura do Município de Bayeux, nas escolas públicas, com alunos do 9º ano, concluintes do ensino fundamental, em língua portuguesa, os dados são mais

<sup>18</sup> Fonte: <https://qedu.org.br/uf/25-paraiba>, acessado em 01/05/2022

preocupantes 79% dos alunos encontram-se em nível de aprendizagem de básico a insuficiente, sendo 19% insuficiente e 60% básico. Isso significa dizer que analisando do aspecto macro, do Brasil (65%), Estado (74%) e o município (79%) as realidades dos três são proporcionais, sendo que o Brasil se encontra melhor em relação ao Estado. Na próxima iremos analisar o nível da proficiência leitora.

Figura 8 – Nível de proficiência leitura adequada 2021- (Brasil, Estado e Município)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da QEdU

Com o intuito de ampliar os horizontes da pesquisa, foi realizada uma consulta no banco de dados da plataforma QEdU, no período de 01 de abril a 30 de maio de 2022, com o objetivo de verificar o nível de proficiência em leitura e interpretação de dados a nível nacional, estadual e municipal, cujos dados, pudesse contribuir para a investigação. Na figura acima temos Brasil com 35%, Estado da Paraíba com 26% e o município com 22% de alunos com proficiência leitora. Tal dado mostra a realidade alarmante da ausência de proficiência dos alunos que saem dos anos finais, alentando-os para a necessidade de intervenções para que estes alunos consigam suprir essa defasagem. Nesse sentido, a Paraíba tem apenas 26% dos seus alunos com proficiência, proporcionalmente aos 22% para o município de Bayeux- PB.

Nessa perspectiva, as referências apontam que a educação brasileira, no tocante à leitura, está cada vez mais aquém do esperado, segundo dados de uma pesquisa realizada pelo IBOPE<sup>19</sup> em 2019, evidenciou que o Brasil perdeu 4,6 milhões

<sup>19</sup> IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

de leitores nos últimos quatro anos. De 2015 para 2019, a porcentagem de leitores no país caiu de 56% para 52%.

De acordo com Tokarnia, (2020) a internet e as redes sociais são as possíveis razões para a queda no percentual de leitores no Brasil, a autora em seus estudos revelou que a rede social WhatsApp ganhou espaço entre as atividades preferida no tempo livre, principalmente com os jovens. Dessa forma, o digital e app de conversas são as principais fontes do contato com a leitura e a escrita, essa realidade vem preocupando educadores e pesquisadores, pois cada vez mais, vem agravando a qualidade e, principalmente, acentuando a distância entre os alunos e o hábito da leitura.

No entanto, é importante salientar que a leitura açula o pensamento, aumenta o vocabulário, aprimora a qualidade interpretativa, afora o proporcionalmente ao estudante leitor de um conhecimento amplo e diversificado. Nesse sentido, corroborando com o estudo, (Freire *apud* Furim; Castorino & Seluchinek, 2019, p. 252), diz que,

Existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e o contexto. Por acreditar que essa relação é indiscutível, somente consegue atribuir importância e relevância às práticas de leitura escolar quando o leitor é elevado à condição de sujeito, trabalhar ativamente com seus pares na busca de compreensão de diferentes aspectos da realidade através dos textos.

Para Ramires e Fujita (2022), a leitura reflete diretamente nos índices de aprendizagem, uma vez que, sua prática carece da compreensão, além de proporcionar a interação do educando com diferentes gêneros textuais e outras culturas. Assim, para Solé (1998, p.199)

[...] Os não leitores acabam por sofrer algum tipo de exclusão social; diferente, é claro; mas tão dolorida e limitante quanto qualquer de caráter físico. Na verdade, os não leitores ficam excluídos da possibilidade de participar dos grupos que se organizam em torno da comunicação escrita [...]

Nessa perspectiva, a BNCC (2018) vem uniformizar de normatizar o currículo e contempla a leitura como um dos quatro eixos fundamentais da linguagem, amplia os objetos de leitura para além dos gêneros impressos já consagrados pela escola, incluindo os gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Desse modo, leva também

em consideração as produções de linguagens desenvolvidas e veiculadas nas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Para além do texto decodificado, retomamos Antunes (2009, p.191-192) ao lembrar que “o poder ter acesso à leitura significa poder exercer o direito de acesso a palavra escrita a qual em sociedade menos desenvolvidas lembro tem se convertido em privilégios de poucos.” Nesse sentido, concordamos com o autor, a leitura é um direito fundamental, mas se tornou um privilégio em sociedades menos desenvolvidas, onde o acesso à palavra escrita é limitado a poucos. Essa desigualdade restringe a capacidade das pessoas de exercerem plenamente sua cidadania e se desenvolverem pessoalmente.

A seguir, teremos a tabela da evolução do município alvo da nossa pesquisa no portal QEdu.

Tabela 1 –Evolução do município de acordo com Qedu 2017-2021.

<b>NÍVEIS</b>	<b>ANO 2017</b>	<b>ANO 2019</b>	<b>ANO 2021</b>
<b>AVANÇADO</b>	2%	2%	2%
<b>PROFICIENTE</b>	17%	17%	20%
<b>BÁSICO</b>	52%	53%	60%
<b>INSUFICIENTE</b>	29%	29%	19%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Qedu/ município de Bayeux-PB.

No ano de 2017, o município de Bayeux apresentava os seguintes resultados: 2% no nível “avançado” (13 alunos), 17% no nível “proficiente” (139 alunos), 52% no nível “básico” (422) e 29% no nível “insuficiente” (232 alunos) dentro de um universo de 806 alunos matriculados no 9º ano, apenas 19% (152 alunos) tiveram proficiência em leitura e interpretação avançado a proficiente. No ano de 2019, não houve crescimento 2% no nível “avançado”, 17% no nível “proficiente”, 53% no nível “básico” e 29% no nível “insuficiente”. No ano de 2021, a configuração houve uma melhora significativa, sendo 2% para além da expectativa, passando de 17% para 20% de alunos proficientes; de 53% para 60% no nível básico; e os considerados insuficientes caiu de 29% para 19%. Sendo assim, percebe-se que houve um avanço e mais alunos saíram da condição de insuficiente.

Tendo como norte os dados retratados na tabela, não obstante aos dos da nacional e estadual, o município em estudo, apresenta-se numa situação ainda mais preocupante em relação à proficiência leitura com alunos concluintes do ensino

fundamental. As informações dão conta de que apenas 22% do alunado estão dentro de um aprendizado satisfatório, por outro lado 79% estão em situação de pouco a insuficiente aprendizado.

Na hodiernidade, muitos jovens não leem em razão da família não ter o hábito ou de não estimular a leitura no ambiente primário de educação, cabendo assim, apenas a escola essa tarefa, o que muitas vezes, impulsionam o crescimento de alunos com pouca aprendizagem a nível insuficiente aprendizado na leitura, como podemos constatar pelos dados mostrados acima. De acordo com a pesquisa Atitudes pela Educação, divulgada no site Agência Brasil<sup>20</sup>, em 2014, revelou que 12% dos pais de estudantes da educação básica, são comprometidos e acompanham os desempenhos dos filhos no âmbito escolar. Isso demonstra a necessidade de trazer a família para próximo da escola, como responsável, não apenas por garantir a matrícula da criança, mas, também de garantir acompanhamento e a aprendizagem em seu lar.

As estatísticas paulatinamente revelam dados que demonstram o fracasso da educação no que concerne ao hábito ou a falta de leitura dos brasileiros. Em pesquisa realizada pela Agência NOP World, dos trinta países que participaram o Brasil está na 27<sup>a</sup> em relação ao hábito de leitura (Tokarnia, 2014, p.1).

Em 2020, a última pesquisa sobre tema, “Retratos da Leitura no Brasil” destacou que:

Segundo os dados, houve queda de 6,7 milhões de leitores ao longo dos últimos quatro anos e, pela primeira vez desde o começo do censo, em 2001, a porcentagem daqueles que não tocam em páginas é maior do que daqueles que leram ao menos parte de um livro físico ou digital [...]

Tal realidade mostra que a conjectura da falta de leitura entre os jovens está relacionada aos aspectos culturais do nosso país. Uma possível resposta para tal dado é o crescimento das redes sociais que possibilitam o acesso a informações por outros gêneros, além de propiciar entretenimento e substituir a leitura por prazer, as pessoas passam horas vendo redes sociais e se distraíndo com a cultura digital. Nesse sentido, a cultura da oralidade, predomina sobre a escrita, as mídias sociais estão gerando um impacto negativo na formação cognitiva dos educandos.

---

<sup>20</sup> Agência Brasil - Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/tags/pesquisa-atitude-pela-educacao>

Muitos professores de língua portuguesa estão preocupados com a maneira como seus aprendizes escrevem, como discorre Petile e Busse (2014, p.1)

Na era das tecnologias, em que a leitura de jornais, revistas e textos científicos, tanto em sala de aula, quanto fora dela, tem se tornado confusa, fastidiosa e muitas vezes desestimulante e que os meios de comunicação avançam de forma intimidante e irrefreável, influenciando o conhecimento e interferindo na construção da linguagem dos alunos, que preferem passar a maior parte do tempo na internet, em redes sociais, a fazer uma atividade que lhes proporcione a ampliação do efetivo conhecimento: a leitura.

Segundo a colocação das autoras, tais questões contribuem para deslindar o cenário preocupante em relação à construção da linguagem, o uso das redes sociais pode conduzir esses usuários a momento da escrita, texto sem precisão e clareza, nem muito menos correção ortográfica, isto porque, a linguagem usada nas redes sociais tem o intuito de simplificar e acelerar a digitação, facilitando o bate-papo em tempo real, sem que haja o cuidado com a norma, até mesmo porque há abreviações de palavras que não consideramos para a escrita formal.

Nesse cenário, novas demandas requerem novas aprendizagens. Assim, é necessária uma mudança de paradigmas, cujo contexto desprovido da utilização da linguagem em meios tecnológicos, seja aproveitado a favor do usuário desse canal, com práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de metodologias ativas. Nesta, o principal objetivo é a formação integral do sujeito e a consolidação da aprendizagem dele.

Como resultado, faz-se necessário a reorganização das práticas pedagógicas, uma vez que a instituição escolar ainda está atrelada a algumas práticas do passado. Para tanto, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente do seu papel e das ações pedagógicas que devem ser postas em funcionamento, no sentido de concretizar essa nova forma de ensinar. Para isso, o documento Matriz de referência do SAEB (2011) considera que o estudante:

[...] Precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (Brasil, 2011, p. 19).

Por conseguinte, a BNCC (2018, p.9), “contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias

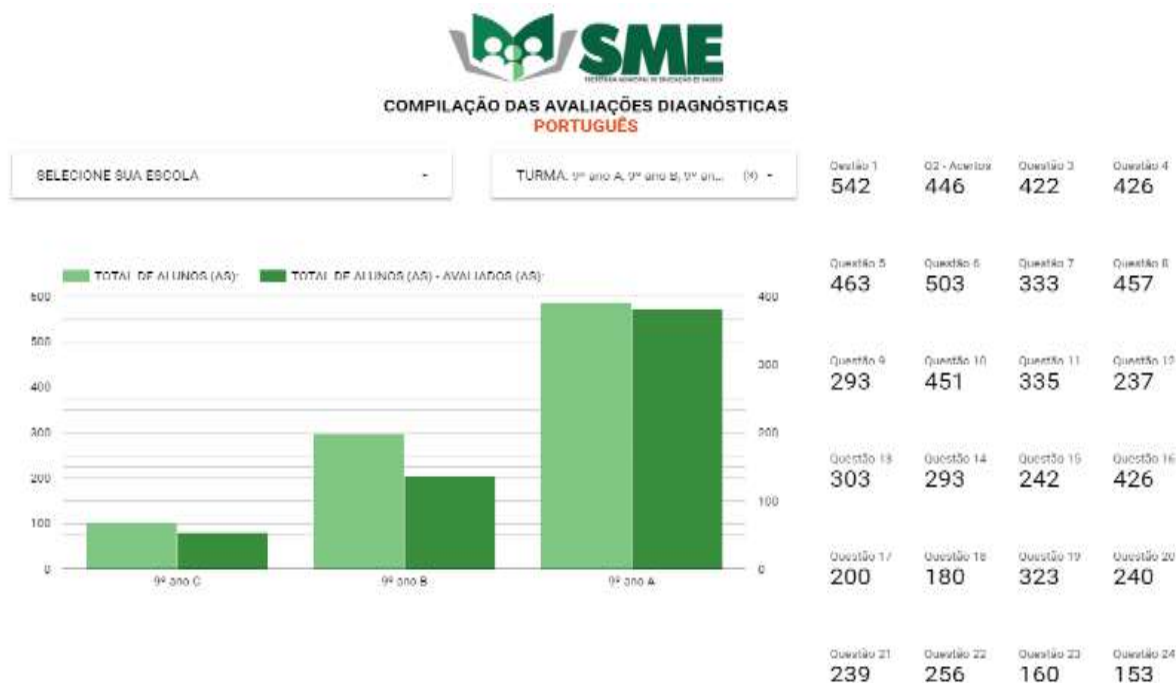
digitais, tanto de forma transversal quanto direcionada.” Como sublinha na competência 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018, p. 9).

Esses recursos tecnológicos abrangem uma variedade de ferramentas, como internet, redes sociais, plataformas de e-learning, aplicativos de comunicação instantânea e sistemas de gerenciamento de informação. Sua implementação na esfera social tem gerado impactos significativos, que afetam não apenas a dinâmica das relações interpessoais, mas também a construção de conhecimento, a mobilização comunitária e a participação da sociedade.

#### 4.2.3 Avaliação externa de Larga escala Municipal<sup>21</sup>

Figura 9 – Compilação das avaliações diagnósticas da rede municipal em 2022



Fonte: Secretaria de Educação de Bayeux-PB<sup>22</sup>

<sup>21</sup> A avaliação encontra-se no anexo C

<sup>22</sup> Fonte: <https://datastudio.google.com/reporting/7f32745b-ffaf-4f2d-a7b9-44769180d513/page/nyyrc>, acessado em 16/05/2022.

Tabela 2 – Análise dos resultados das avaliações externa da rede municipal 2022

<b>Nº</b>	<b>Descritores</b>	<b>Resultados</b>
01	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	542 acertos 100% dos participantes acertaram a questão.
02	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	446 acertos 83% dos participantes acertaram a questão.
03	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	422 acertos 78% dos participantes acertaram a questão.
04	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso em textos.	426 acertos 79% dos participantes acertaram a questão.
05	D6 – Identificar o tema de um texto.	463 acertos 85% dos participantes acertaram a questão.
06	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	503 acertos 93% dos participantes acertaram a questão.
07	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	333 acertos 61% dos participantes acertaram a questão.
08	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	457 acertos 84% dos participantes acertaram a questão.
09	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	293 acertos 54% dos participantes acertaram a questão.
10	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	451 acertos 83% dos participantes acertaram a questão.
11	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	335 acertos 62% dos participantes acertaram a questão.
12	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	237 acertos 44% dos participantes acertaram a questão.
13	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	303 acertos 56% dos participantes acertaram a questão.
14	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	293 acertos 54% dos participantes acertaram a questão.
15	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	242 acertos 45% dos participantes acertaram a questão.
16	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	426 acertos 78% dos participantes acertaram a questão.
17	D7 – Identificar a tese de um texto.	200 acertos 37% dos participantes acertaram a questão.
18	D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	180 acertos 33% dos participantes acertaram a questão.
19	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	323 acertos 59% dos participantes acertaram a questão.
20	D7 – Identificar a tese de um texto.	240 acertos 44% dos participantes acertaram a questão.
21	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	239 acertos 44% dos participantes acertaram a questão.
22	D2 -Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	256 acertos 47% dos participantes acertaram a questão.
23	D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	160 acertos 29% dos participantes acertaram a questão.
24	D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	153 acertos 28% dos participantes acertaram a questão.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Secretaria de Educação de Bayeux-PB

O município, no início do ano letivo de 2022, promoveu uma avaliação em todas as escolas da municipalidade, com as turmas de 9º ano, A, B e C com o intuito de verificar o nível de proficiência leitora dos alunos da rede, em um universo de 639 matriculados na referida série/etapa, participaram 542 educandos.

Nos últimos anos, equidistante às avaliações convencionais, outra estratégia de avaliação educacional tem auferido espaço: as avaliações externas, geralmente em larga escala, sejam elas a nível nacional, estadual ou municipal, com objetivos e procedimentos diferentes das avaliações praticadas pelos educadores nas salas de aulas. No meio desses objetivos, podemos sublinhar a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a rendição de contas. Esses conceitos são sistematizados a partir de um composto de avaliação cognitiva e aplicadas, de forma padronizada. Conforme observa Fuza (2010, p. 18), as avaliações externas foram pensadas para:

[...] Produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

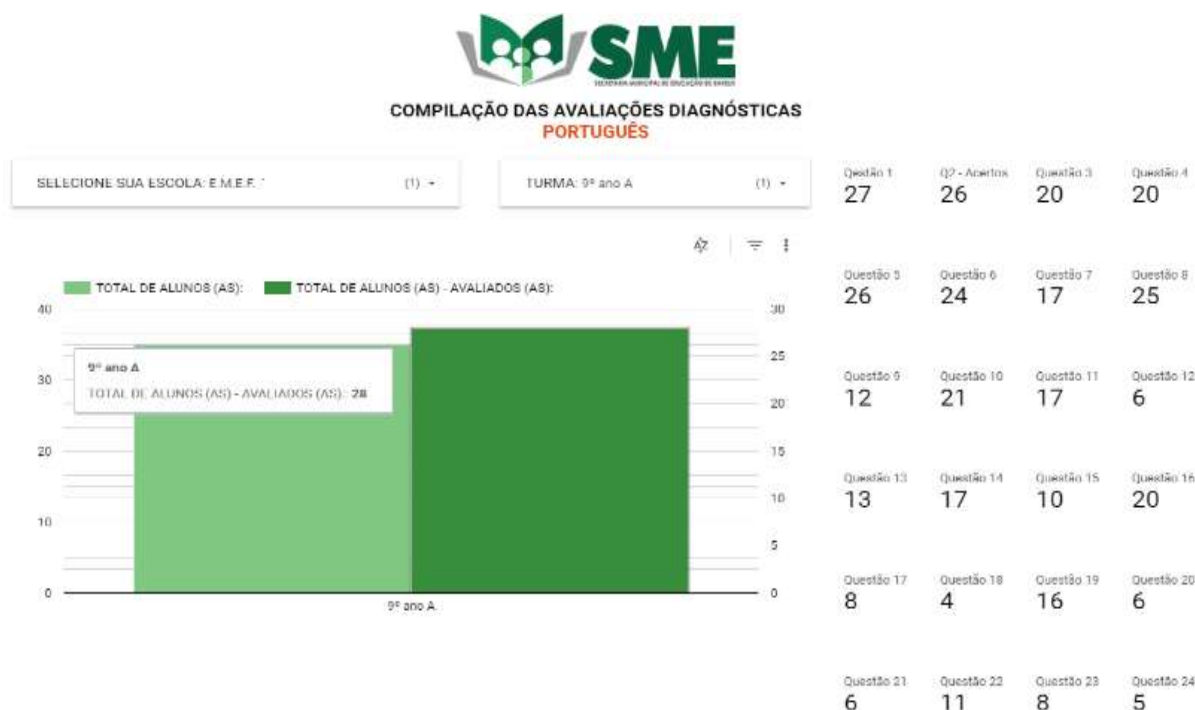
Assim, estes exames visam verificar a qualidade da aprendizagem dos alunos, porém, destacamos com problemática a ausência do alinhamento com a formação continuada dos docentes, livros didáticos que divergem da proposta e a prática docente, que quase sempre segue o livro didático, e os alunos acabam sendo avaliados por habilidades e práticas não consolidadas nas suas rotinas de aprendizagem.

A avaliação em larga escala da língua portuguesa emergiu como uma ferramenta crucial para o entendimento e a promoção do ensino e aprendizado de língua no contexto brasileiro. Em um país de vasta diversidade linguística e cultural, as avaliações sistemáticas são fundamentais para se obter um panorama claro das competências linguísticas dos estudantes, refletindo a efetividade das políticas educacionais implementadas.

Elas oferecem subsídios para a formulação de políticas públicas, contribuindo para a reflexão crítica sobre o currículo e os métodos de ensino, também fornecem dados quantitativos sobre o desempenho educacional, além de permitirem a análise qualitativa das práticas pedagógicas e da formação docente.

#### 4.2.4 Avaliação externa de Larga escala da escola intervencionada<sup>23</sup>

Figura 8 – Compilação das avaliações diagnósticas da escola em 2022



Fonte: Secretaria de Municipal de Educação de Bayeux-PB

Dos 33 alunos matriculados no 9º ano na escola, apenas 27 participaram do exame de larga escala. A avaliação aplicada pela Secretaria de Educação do Município de Bayeux teve como direcionamento pedagógico baseado na matriz de referências de leitura, temas, tópicos e descritores de língua portuguesa do 9º ano do SAEB.

Nesse sentido, como principal objetivo é avaliar as habilidades em que o estudante deve ter o domínio, ou seja, se referem ao ponto de chegada. Oliveira, (2022, p.3), afirma que “as habilidades são operações mentais tais como interpretar, identificar, inferir, diferenciar, reconhecer etc. Que estão em relação com objetos de conhecimento”.

A seguir apresentamos a tabela dos resultados das avaliações externas de 2022 do município de Bayeux:

<sup>23</sup> Diagnóstico realizado pela Secretaria da Educação Municipal de Bayeux, em março de 2022. Nesse sentido, a problemática e objeto dessa pesquisa são oriundos desses resultados. Disponível em: <https://datastudio.google.com/reporting/7f32745b-ffaf-4f2d-a7b9-44769180d513/page/nyYrC>, acessado em 16/05/2022.

Tabela 3 – Análise dos resultados das avaliações externa da escola 2022

<b>Nº</b>	<b>Descritores</b>	<b>Resultados</b>
01	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	27 acertos 100% dos participantes acertaram a questão.
02	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	26 acertos 96% dos participantes acertaram a questão.
03	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	20 acertos 74% dos participantes acertaram a questão.
04	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso em textos.	20 acertos 74% dos participantes acertaram a questão.
05	D6 – Identificar o tema de um texto.	26 acertos 96% dos participantes acertaram a questão.
06	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	24 acertos 88% dos participantes acertaram a questão.
07	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	17 acertos 63% dos participantes acertaram a questão.
08	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	25 acertos 93% dos participantes acertaram a questão.
09	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	12 acertos 44% dos participantes acertaram a questão.
10	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	21 acertos 77% dos participantes acertaram a questão.
11	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	17 acertos 63% dos participantes acertaram a questão.
12	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	06 acertos 22% dos participantes acertaram a questão.
13	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	13 acertos 48% dos participantes acertaram a questão.
14	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	17 acertos 37% dos participantes acertaram a questão.
15	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	20 acertos 74% dos participantes acertaram a questão.
16	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	06 acertos 22% dos participantes acertaram a questão.
17	D7 – Identificar a tese de um texto.	08 acertos 29% dos participantes acertaram a questão.
18	D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	04 acertos 15% dos participantes acertaram a questão.
19	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	16 acertos 59% dos participantes acertaram a questão.
20	D7 – Identificar a tese de um texto.	06 acertos 22% dos participantes acertaram a questão.
21	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	06 acertos 22% dos participantes acertaram a questão.
22	D2 -Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	11 acertos 41% dos participantes acertaram a questão.
23	D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	08 acertos 29% dos participantes acertaram a questão.
24	D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	05 acertos 18% dos participantes acertaram a questão.

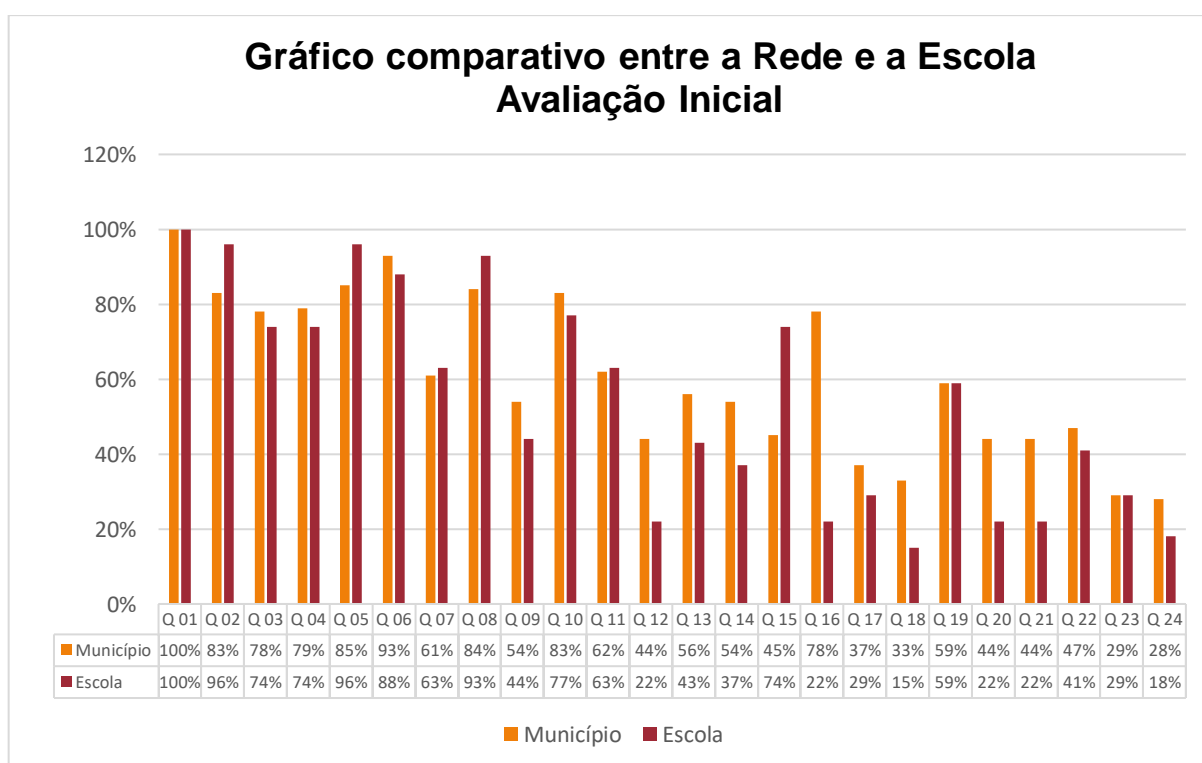
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Secretaria de Educação de Bayeux-PB.

Dessa forma, a sondagem realizada no início do ano letivo, com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, no sistema de ensino municipal, teve como um dos objetivos entender quais habilidades os alunos da rede apresentam mais dificuldades dentro do nível de proficiência em leitura simples a complexa. Os descritores foram selecionados de forma que se possa refletir sobre a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades, considerando também o conhecimento de mundo e a vivência de cada aluno.

É a partir de descritores como os elencados acima que são elaboradas as questões das avaliações em larga escala. Assim, por meio do resultado dessas avaliações é possível mapear o domínio dos estudantes nas habilidades e a proficiência nas áreas do conhecimento, a fim de se propor um planejamento pedagógico direcionado às necessidades de cada estudante, turma, escola, regional ou estado. (Oliveira, 2022, p.2)

Após a aplicação, a análise dos dados é realizada com rigor estatístico, utilizando métodos quantitativos e qualitativos para interpretar os resultados. Fornecendo assim, uma visão sobre o desempenho geral dos alunos, bem como, uma análise detalhada por grupos, possibilitando o entendimento das variáveis que influenciam os resultados entre a escola e o município.

Gráfico 1 – Resultado da avaliação inicial - comparativo municipal x escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados visualizados no gráfico acima são resultantes da avaliação externa realizada pelo município de Bayeux, fazendo a comparação dos dados entre a escola intervencionada e a rede municipal dão conta de que a escola teve 17 questões com distinções menores que a da rede, principalmente em textos considerados de níveis simples (a nível de última série do ensino fundamental I), aplicados a uma turma de 9º ano, (última série do ensino fundamental II), a exemplos das habilidades: EF69LP46 EF69LP53<sup>24</sup>. Além disso, percebe-se que o aproveitamento das questões do município, de modo geral, foi superior à escola, como podemos ver nas questões: Q18 que teve 33% contra 15% da escola; Q20 que teve 44% contra 22% da escola; Q21 44% contra 22%; já na Q1 e Q19 obtiveram os mesmos resultados. Em contrapartida não houve questões que a escola superou o resultado da rede.

Quadro 7 – Descritores com maior número de dificuldades pelos alunos <sup>25</sup>

Nº	Sigla	Descritor	T	Nível	Acertos	Erros	%
12	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	V	Fácil	6	18	22%
16	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	II	Fácil	6	18	22%
17	D7	Identificar a tese de um texto.	IV	Fácil	8	16	29%
18	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	I	Fácil	4	20	15%
20	D7	Identificar a tese de um texto.	IV	Fácil	6	18	22%
21	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	V	Fácil	6	18	22%
23	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	IV	Fácil	8	16	29%
24	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	IV	Fácil	5	19	18%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como exposto, no quadro 7, em ambas estatísticas (acertos e erros), sendo consideradas em situação preocupante as questões que obtiveram abaixo de 30%,

<sup>24</sup> São habilidades BNCC – em que o aluno deve Ler, em voz alta, textos literários diversos – como contos, crônicas humorísticas e críticas- bem como realizar leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão (narrativas de aventura da literatura juvenil) e consegue Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico [...]

<sup>25</sup> Descrição dos resultados obtidos pelos alunos em 2022, em uma turma de 9º ano.

demonstrando pontos importantes a serem melhorados (intervencionados) dentro desta pesquisa.

De modo geral, em se tratando dos tópicos, a escola intervencionada apresentou 68% de aproveitamento quanto ao Tópico I - procedimentos de leitura, exceto apenas para o descritor D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, que foi o mais fragilizado, com apenas 04 acertos. Quanto ao Tópico II - implicações do suporte, do gênero e/ ou do enunciador na compreensão do texto 59%, no Tópico III – relações entre textos, obteve 48%, no Tópico IV- coesão e coerência no processamento do texto 28% e por fim, no Tópico V - relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido 56% e quando a variação linguística não foi avaliado.

Segundo o SAEB (2011, p.22), os procedimentos de leitura, tem como foco avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações explícitas e implícitas, sentido de uma palavra ou expressão, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato e identificar o tema de um texto.

Os resultados do gráfico demonstram que mais da metade dos alunos do 9º ano não são capazes de lidar com informações explícitas e implícitas em um texto, não sabem fazer conexões nos limites do texto ou com seu conhecimento de mundo. Além disso, estes alunos, não têm a capacidade de reconhecer a finalidade de um texto e seu tema, não conseguem estabelecer relações entre os elementos do texto ao nível de estudo a qual pertence.

Para se tornar um sujeito que desenvolva as habilidades e competências de procedimentos de leitura, faz-se necessário cultivar o hábito de ler. Para Freire (2001):

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. (Freire, 2001, p. 261).

Sobre isso, Kleiman (1997, p. 151), afirma que “o conhecimento prévio do leitor é indispensável no momento da leitura, pois ajuda na compreensão e interpretação, quando ativado”. Conseqüentemente o conhecimento linguístico, textual e de mundo são ativados durante uma leitura para maior entendimento efetivo.

Os aprendizes necessitam de um ensino de leitura propício da proposta da aquisição de competências e habilidades que deva passar para além das

entrelinhas, entranhando no diálogo com o seu cotidiano e na produção de significados. Sendo assim, é essencial reexaminar alguns paradigmas pertinentes à forma de ensinar. Em vista disso, o documento Matriz de referência do SAEB, considera que o aluno:

[...] Precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (Brasil, 2011, p. 19).

No que se refere às implicações do suporte, do gênero e/ ou do enunciador na compreensão do texto, os resultados referentes a esse tópico (complexo) são ainda mais inusitados, apenas a metade dos avaliados, desenvolveram as duas competências: análise de textos com linguagens verbais e não verbais e a finalidade do texto por intermédio da reconhecimento dos diferentes gêneros textuais. Moraes, (2013, p. 111) aborda sobre isso, afirmando que: “O que é a compreensão de um texto? É a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto.” Para Zabala e Arnau (2010, p.11-38):

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. Para que as habilidades cheguem a um bom fim devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos, sistemas conceituais.

Com respeito ao tópico “relação entre texto”, o apanhado no quadro estatístico, indica um aproveitamento de 48% dos participantes na avaliação, um diagnóstico muito mais desconforme, que traz à baila a discussão do nível de leitura dos educandos, possibilitando a identificação da fragilidade do processo de letramento deles.

Nesse tópico, segundo SAEB (2011, p.71), requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva ao reconhecer as diferentes ideias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes. Isso só é possível quando o educando tem uma boa ampliação do vocabulário, a compreensão de conceitos abstratos e, principalmente, leituras cotidianas. É válido ressaltar novamente que a frequência de uso da internet, sobretudo das redes sociais, em especial entre os

adolescentes, corrobora para empobrecer o vocabulário e a distância da norma-padrão da língua materna, com conseqüente declínio da competência textual desse aprendiz.

No que tange ao tópico coerência e coesão textual, vislumbra-se que apenas 28% dos estudantes da escola atingiram as habilidades que constroem os elementos da articulação e a função entre diversas partes de um texto, bem como o ponto de vista defendido, os argumentos que sustentam, a informação principal e secundárias, o conflito gerador em uma narrativa e a perfeita harmonia entre as partes de um texto. Somado a este fato, 72% apresentaram dificuldades em organizar os tópicos discursivo, argumentativo e da coerência. Ou seja, os números mostram um número elevado de estudantes que não possuem as habilidades necessárias da língua portuguesa, e, conseqüentemente, isso impacta na aprendizagem e êxito nas demais disciplinas curriculares, haja vista a leitura é necessária em todas as esferas da comunicação.

Nesse sentido, os resultados das avaliações, com potencialidades múltiplas, apesar de suas limitações, oferecem indicadores relevantes para adoção de medidas urgentes no que se diz respeito ao desempenho de leitura dos alunos. Isso reforça a tese de que as avaliações externas, sejam elas, a nível nacional, estadual ou até mesmo municipal não substituem as internas, ao contrário, elas dialogam e se completam.

Para o Instituto Unibanco<sup>26</sup>, além de permitir verificar o cumprimento do direito à aprendizagem, as avaliações externas possibilitam às secretarias de educação e escolas traçarem um diagnóstico de suas redes, e desenvolver estratégias para o enfrentamento dos problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas que são vivenciadas no chão da escola devem ser significativas, estabelecendo a junção com o cotidiano do aluno, extrapolando os muros da escola e as diretrizes das avaliações nas quais eles são submetidos. De acordo com Perrenewoud (1999, p. 32), essa escola “deve oferecer situações escolares que favoreçam a formação de esquemas de ações e de

---

<sup>26</sup> Instituto Unibanco – Em Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem, disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20permitir%20verificar%20o,afetando%20o%20desempenho%20dos%20estudantes>, acessado em 16/12/2022.

interações relativamente estáveis e que, por um lado, possam ser transportadas para outras situações comparáveis, fora da escola e após a escolaridade.”

Por esse viés, é iminente a necessidade de uma intervenção pedagógica que priorize alternativas para o ensino da língua portuguesa, com base na análise e reflexão dos resultados apresentados e que motive os alunos a conhecerem melhor as competências leitoras, e dessa forma, passar a inferir, a construir sentido, a estabelecer conexões entre os textos de diversos gêneros e conhecimento de mundo.

Sendo assim, Massêo (2021, p. 1) afirma que “além de informar e formar o indivíduo para a vida, a importância da leitura está muito ligada ao desenvolvimento da sua capacidade de escrita, dos seus conhecimentos em assuntos gerais e ao aumento do seu vocabulário.”

#### 4.2.5 Avaliações Internas – (Produções escritas dos alunos) – O diagnóstico *in loco*

Na avaliação interna, para o diagnóstico da turma-alvo, foram realizadas aulas para que se pudesse ter um diagnóstico atualizado a partir da dinâmica em sala de aula. Nesta fase, o professor-pesquisador dividiu em dois momentos: o primeiro teve o objetivo de diagnosticar as dificuldades em relação à escrita; o segundo foi destinado a detectar as dificuldades dos alunos para a leitura. Ressalta-se que, como o problema pesquisado é destinado ao domínio da língua materna, pensou-se em explorar as duas modalidades: escrita e leitura a partir dos gêneros textuais. Assim, tendo como princípio norteador que a língua é constituída de um todo significativo, e que o falante precisa ter o domínio da diversidade das práticas letradas, para agir socialmente em um mundo globalizado e que tem a língua como a principal ferramenta a comunicação.

No primeiro momento destinado à escrita, o professor-pesquisador apresentou os textos, seguidos de debates com posterior produção de texto e reescrita. Para realização desse diagnóstico da aprendizagem foram realizadas produções individuais, nas quais tiveram como procedimentos a leitura seguida de produção textual, na turma estudada. O primeiro texto trata-se do “O namoro na adolescência”, autora Marta Suplicy, e o segundo: “A velha contrabandista” de autoria de Stanislaw Ponte Preta, ambos do gênero crônica.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> As crônicas utilizadas estão no anexo D

O objetivo para as aulas de produção textual foi de levantar as dificuldades dos alunos em relação ao domínio da escrita. Com isso, foi possível detectar os principais desvios linguísticos, e, especialmente, compreender se os alunos conseguiram fazer a leitura interpretativa dos gêneros apresentados e depois se expor na escrita. Para o momento posterior era preciso atentar para os princípios seleção dos dados escritos, compreensão textual, da coesão e coerência, intertextualidade, recursos expressivos e efeitos de sentidos e variação linguística, como estão previstos nos Descritores da língua portuguesa, além das habilidades apontadas na BNCC<sup>28</sup>, como: “(EF69LP55) Variedades da língua portuguesa em diferentes situações de comunicações. (EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.”.

Para esta produção os alunos tiveram contato com o texto 1, tendo como tema central o namoro, fizemos um momento de interação e debate sobre o tema proposto no texto e foi solicitada uma produção. No primeiro momento, foi distribuído os textos com os alunos, o professor-pesquisador fez a leitura do texto, seguido do debate e foi solicitado uma produção textual, onde os alunos se posicionassem sobre o tema. Porém, para a nossa surpresa, como os alunos estavam com os textos, e eles não têm o hábito da escrita, o que foi nos entregue foram produções copiadas do texto base.

Abaixo, iremos analisar a produção do aluno A1 sobre a proposta textual.

Figura 11 – produção textual do aluno A1

UM NAMORO PARA ACONTECER DE FORMA POSITIVA  
 PRECISA DE VÁRIOS INGREDIENTES. ACOMOÇAR PELA FAMÍLIA,  
 QUE NÃO SEJA MUITO RÍGIDA E ATRAZADA NOS SEUS U-  
 -LICES SEJA CONVERSAR E AO MESMO TEMPO TENHA LI-  
 -MITES MUITO CLAROS DE COMPORTAMENTO.  
 O ADOLESCENTE PRECISA DISTO PARA SE SENTIR SEGURO E  
 CUMPRIR ASPECTOS SEM AVER COM ~~PROPRIO~~ PROPRIO A DOLESCENTE.  
 E SUAS CONDIÇÕES INTERNAS QUE DETERMINAM SUAS NESS-  
 -CIDADES E SUA PRÓPRIA ESCOLHA SÃO FATORES INCESSANTES  
 QUE FAZEM COM QUE A MAIORIA SE ENCANTE COM O GELTO  
 TAMBÉM EM SÃO E NÃO DE -PENÇA PARA O HEZOL MA

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A1

<sup>28</sup> Habilidades da BNCC De Português do 9º Ano do Ensino Fundamental, disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2019/03/habilidades-da-nova-bncc-de-portugues.html>, acessado em 16/12/2022.

O texto “O namoro na adolescência”, autora Marta Suplicy, foi escolhido de forma intencional para propiciar o debate a partir de um tema que fizesse sentido para o aluno do 9º ano. Porém, ao nos depararmos com as produções textuais, percebemos que não houve traços autorais, apenas mera reprodução do texto de origem, e mesmo assim, o aluno A1 mostrou-se com dificuldade em respeitar a norma da língua mesmo, sendo uma mera cópia. Assim, evidencia-se que há alunos do 9º ano que ainda são copistas, e não conseguem produzir um texto autoral a partir de uma proposta base. Quanto à leitura do texto, o aluno apresentou dificuldades no processamento e fluidez.

Destacamos que atividades como estas, além de possibilitar a prática de uma proposta significativa, em que o aluno dialogue com o tema proposto, ainda dá voz para que possa se expressar e se sinta à vontade para tratar de temas, que podem ser vistos como tabus, no seu núcleo familiar. Assim, possibilita não só que seja explorada a escrita, mas também a multimodalidade, já que foi partimos da leitura para a escrita.

No quadro abaixo iremos mostrar as ocorrências dos desvios linguísticos.

Quadro 9 – dados da produção textual do A1

<b>Escrita do estudante (A1)</b>	<b>Grafia oficial</b>	<b>Ocorrências de desvios</b>
<i>Um namoro para para acontecer de forma positiva [...] (linha 1)</i> <i>O adolescente precisa disto para se sentir seguro (linha 6)</i>	Um namoro, para acontecer de forma positiva, [...] O adolescente precisa disto, para se sentir seguro.	Ausência do uso de vírgula ou ponto final.
<i>Vários (linha 2); Família (linha 2)</i> <i>Rígida (linha 3); Própria (linha 9)</i> <i>Timido (linha 11)</i>	Vários, família, rígida, própria, tímido	Ausência do uso do sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra
<i>Atrasada (linha 3)</i>	Atrasada	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Conversssavel (linha 4)</i> <i>Inconssientes (linha 9)</i>	Conversável, inconscientes	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Ness-ecidades (linha 8)</i>	Necessidades	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Axpectro (linha 7)</i>	Aspecto	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Geito (linha 10)</i>	Jeito	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos observar, no quadro acima, é possível observar interferência da língua falada na escrita, a partir dos desvios da norma, porém, tais interferências não comprometem nem a parte macro e nem a microtextual, já que não comprometeu a coerência. Sendo assim, as ocorrências são de ordem ortográfica, como acentuação, ortografia e aproximações da fala.

Vejamos a produção do aluno A2:

Figura 12 – produção textual do aluno A2

UM NAMORO PARA ACONTECER DE FORMA POSITIVA  
 PRECISA DE VÁRIOS INGREDIENTES? A COMEÇAR PELO FAMÍLIA  
 QUE NÃO SEJA MUITO RÍGIDA E ATRASADA NOS SEUS  
 VALORES SEJA CONVERSÁVEL E AO MESMO TEMPO  
 TENHA LIMITES MUITO CLAROS DE COMPORTAMENTO.  
 O ADOLESCENTE PRECISA DISSO PARA SE SENTIR SEGURO  
 O OUTRO ASPECTO TEM A VER COM O PRÓPRIO ADOLESCENTE  
 E SUAS CONDIÇÕES ~~SE~~ SOES INTERNAS QUE DETERMINARÃO  
 SUAS NECESSIDADES E SUA PRÓPRIA ESCOLAS SÃO  
 FATORES QUE FAZEM COM QUE MARIA ZINHA SE  
 ENCANTE COM O JEITO TIMIDO DO CÃO E NÃO  
 DE PELOTA PARA O HERÓI DA TURMA.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A2

O aluno A2 segue o mesmo padrão copista do aluno A1, sem que haja resquícios autorais do texto, além disso, também há dificuldade em copiar o texto sem que haja desvios da norma. Assim, mesmo copiando, ele comete desvios como de acentuação, concordância e aproximação da oralidade. No tocante a leitura do texto, o aluno realizou uma leitura irregular, onde a velocidade variava entre muito lenta e muito rápida, sem respeitar a pontuação ou pausas. Também tem dificuldade em converter a impressão visual da palavra em som, especialmente com palavras novas ou com padrões silábicos incomuns.

Na literatura, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) discute que:

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

Assim, entendemos que a leitura, segundo os PCNs, é um processo cognitivo ativo de compreensão e interpretação, que vai além da simples decodificação de palavras. Ela envolve estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, impulsionadas pelos objetivos do leitor e seu conhecimento prévio sobre o assunto, autor e a língua. O uso dessas estratégias permite ao leitor construir o significado do texto, controlar sua compreensão e tomar decisões para lidar com dificuldades.

Vejamos abaixo a transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A2

Quadro 10 – dados da produção textual do A2

Escrita do estudante (A2)	Grafia oficial	Ocorrências de desvios
Um namoro para para acontecer de forma positiva [...] (linha 1) O adolescente precisa disto para se sentir seguro (linha 6)	Um namoro, para acontecer de forma positiva, [...] O adolescente precisa disto, para se sentir seguro.	Ausência do uso de vírgula ou ponto final.
Vários (linha 2); Família (linha 2); Rígida (linha 3); Conversável (linha 4); Proprio (linha 7); Propria (linha 9); Timido (linha 11) [...] Varios Ingrediente (linha 2)	Vários, família, rígida, conversável, próprio, própria, tímido Vários Ingredientes	Ausência do uso do sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra Ocorrência de concordância nominal.
Faxem (linha 10)	Fazem	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Heroe (linha 12)	Herói	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Condisões (linha 8)	Condições	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Nececidades (linha 9)	Necessidades	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Para dar continuidade as nossas análises, vejamos a produção do aluno A3:

Figura 13 – produção textual do aluno A3

Um namoro para acontecer de forma positiva  
precisa de vários ingredientes como pela  
família que não seja muito rígida e estrita  
na nos seus valores seja conversável e al  
mesmo tempo tenha limites muito claros  
e comportamento. O adolescente precisa  
desta para se sentir seguro e sobre o que  
tem haver com proprio adolescente e suas  
condições internas que determinaram sua  
propriedade propria escolha são fatores  
inconscientes que fazem com que o adolescente  
se encontre com certa timidez do que é mais  
de volta para a escola da turma.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A3

O aluno A3, da mesma forma do A1 e A2, também são meros copistas e cometem os mesmos desvios da norma. Já na leitura teve problemas em entender o significado global do texto, certamente, por falta de atenção aos detalhes ou dificuldade em conectar o conteúdo com conhecimentos prévios. Vejamos a transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A3

Quadro 81 – dados da produção textual do A3

<b>Escrita do estudante (A3)</b>	<b>Grafia oficial</b>	<b>Ocorrências de desvios</b>
<i>Um namoro para para acontecer de forma positiva [...] (linha 1)</i> <i>O adolescente precisa disto para se sentir seguro (linha 5)</i>	Um namoro, para acontecer de forma positiva, [...] O adolescente precisa disto, para se sentir seguro.	Ausência do uso de vírgula ou ponto final.
<i>Varios (linha 2); Família (linha 3); Rígida (linha 3); Conversavel (linha 4); Proprio (linha 8); Timido (linha 12)</i>	Vários, família, rígida, conversável, próprio, tímido.	Ausência do uso do sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra.
<i>Ai mesmo (linha 4)</i>	Ao mesmo	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Atrasada (linha 3)</i>	Atrasada	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Determinaram (linha 9)</i>	Determinarão	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Inconciente (linha 11); Adolescente (linha 8)</i>	Inconsciente, adolescente.	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Embora o aluno A3 também seja copista, já que não é um texto autoral, ele consegue cometer menos desvios do que o aluno A1 e A2, tendo como principal desvio a “Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação”, além da ortografia.

Observamos aqui, um exemplo de aproximação entre fala e escrita, ou variação diamésica, refere-se à forma como a linguagem se adapta e varia dependendo do meio de comunicação, seja oral ou escrito. A fala, pela sua instantaneidade e fluidez, pode ser caracterizada por expressões informais e naturais, enquanto a escrita, pela sua natureza planejada e formal, exige maior precisão e atenção às normas gramaticais. Os PCN’s deixa claro que:

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. (PCN, 1998, p. 57)

A leitura fora do ambiente escolar, é uma prática com objetivos variados e necessidades pessoais, funcionando como um meio para alcançar um fim, e não como um fim em si mesma. Ela prática envolve a interpretação de placas de trânsito, embalagens de produtos e letras de música, para citar alguns exemplos, e é fundamental para a emancipação intelectual e a participação ativa na sociedade.

A próxima produção há mais desvios que comprometem a leitura e a coerência textual. Vejamos a produção do aluno A4.

Figura 14 – produção textual do aluno A4

Um homem para alcançar de uma forma  
 possível precisa de vários ingredientes:  
 A começar pela família que não seja muito  
 rígida e interessada nos seus valores seja começar  
 cedo e ao mesmo tempo tenha limites muito  
 claros do comportamento.  
 O adolescente precisa disso para se sentir seguro  
 e outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente  
 e suas condições internas que determinam suas  
 necessidades e suas próprias escolhas não fazer  
~~é~~ imbecilidades que fazem Mariuzinha se  
 encante com o jeito demitido do pai e não der  
 pelotas para o herói da turma.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A4

O texto acima, além de ser copiado, negando, assim, a possibilidade autoral de A4, nessa produção, nos permite perceber os desvios que afetam a estrutura textual, como no trecho: “fazem Mariuzinha se encante com o jeito demitido... e não der (pelotas).” Nesse fragmento, além da troca de “tímido” por demitido” que são dois termos que não se relacionam, também há a ausência dos termos “com que a Mariuzinha” na microestrutura que compromete a coerência textual. Na leitura teve problemas em entender o significado global do texto, certamente, por falta de atenção aos detalhes ou dificuldade em conectar o conteúdo com conhecimentos prévios.

Ao copiar um texto, a ausência de autoria genuína pode revelar falhas que comprometem a sua estrutura textual. A análise desses desvios, que podem incluir erros gramaticais e de coerência, permite identificar a origem não autoral da produção.

Quadro 12– dados da produção textual do A4

Escrita do estudante (A4)	Grafia oficial	Ocorrências de desvios
Um namoro para para acontecer de forma positiva [...] (linha 1) O adolescente precisa disto para se sentir seguro (linha 7)	Um namoro, para acontecer de forma positiva, [...] O adolescente precisa disto, para se sentir seguro.	Ausência do uso de vírgula ou ponto final.
Familia (linha 3); Rígida (linha 4)	Família, rígida.	Ausência do uso do sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra.
Positiva (linha 2)	Positiva	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Atrassada (linha 4)	Atrasada	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Comversavio (linha 4)	Conversável	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Determinaram (linha 8)	Determinarão	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Imconcientes (linha 10)	Inconsciente	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Não der (linha 12)	Não dê	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Pelotar (linha 12)	Pelota	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na produção do aluno A5, também é uma mera cópia do texto original e demonstra menos problemas ortográficos e da norma como um todo. Há palavras grafadas com espaços entre os termos, como por exemplo, “ a trasada”, letras maiúsculas indevidas, ocorrência da oralidade na escrita por aproximação e ausências de acentuação. Na leitura do texto o aluno apresentou dificuldades no processamento e fluidez. Vejamos a análise.

Figura 15 – produção textual do aluno A5

Um namoro para acontecer de forma positiva  
Precisa de vários ingredientes: a começa  
de ~~uma~~ família que nos seja muito rígida  
a trasada com seus valores seja consistente  
e ao mesmo tempo tenha limites. O adolescente  
precisa disso para se sentir seguro e  
outro aspecto tem a ver com o próprio  
adolescente e suas condições internas que  
determinaram sua ~~própria~~ necessidade e  
sua própria escolha nos fatores inconsciente  
que fazem que a moçoquinha se encontre com  
o seu amigo de fora e não de Pelota para o  
herói da turma.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A5

Quadro 93 – dados da produção textual do A5

Escrita do estudante (A5)	Grafia oficial	Ocorrências de desvios
Um namoro para para acontecer de forma positiva [...] (linha 1) O adolescente precisa disto para se sentir seguro (linha 5)	Um namoro, para acontecer de forma positiva, [...] O adolescente precisa disto, para se sentir seguro.	Ausência do uso de vírgula ou ponto final.
Vários (linha 2); Família (linha 3); Rígida (linha 3); Conversável (linha 4) Próprio (linha 7); tímido (linha 12)	Vários, família, rígida, conversável, próprio, tímido.	Ausência do uso do sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra.
[...] A começa (linha 2)	A começar	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Adolecente (linha 5)	Adolescente	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Visto (linha 6)	Disto	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Determinaram (linha 9)	Determinarão	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
[...] Suas necessidade (linha 9)	[...] Suas necessidades	Ocorrência de concordância nominal.
Inconciente (linha 10)	Inconsciente	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

As próximas produções foram realizadas a partir do texto 2, “A velha contrabandista” e seguiu a mesma metodologia, o professor-pesquisador fez a leitura junto com os alunos e solicitou uma produção textual, onde os alunos se posicionassem a respeito do tema discutido no texto e no debate.

Vejamos a produção do aluno A6 que sobre o tema da leitura 2:

Figura 16 – produção textual do aluno A6

Diz que era uma menina que sabia andar de lambreta  
 todo dia ela passava pela brejeira montada na lambreta  
 com o bote saca atrás da lambreta. O pessoal  
 da alfândega tudo malandro velho começou a descomi-  
 ar da velha.  
 Um dia quando ela vinha na lambreta com o saca  
 atrás o fiscal da alfândega mandou ela para a  
 velha parar e então o fiscal argumentou assim para ela  
 Escuta aqui novozinha a senhora passa por aqui todo  
 dia com esse saca aí atrás. O que diabo aí sempre  
 leva aí atrás? A velha sorriu com os poucos dentes  
 que lhe restaram e mais os outros que ela adquiriu  
 no audatório.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A6

Nessa segunda produção o aluno A6, também fez uma cópia do texto base, porém com menos desvios da norma, e no termo “velhinha” o substituiu por “velha”, além de ter acrescentado um “o” em “o que diabos a senhora leva ai atrás?”

Nesse sentido, encontramos duas interferências como marcas de “autorias” que foram acréscimos ou trocas. No que tange aos desvios, observe o quadro abaixo:

Quadro 1410 – dados da produção textual do A6

<b>Escrita do estudante (A11)</b>	<b>Grafia oficial</b>	<b>Ocorrências de desvios</b>
<i>Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta, todo dia ela passava [...] (linha 1)</i>	Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava [...]	Ausência do uso de vírgula ou ponto final.
<i>Quê (linha 1)</i>	Que	Uso inadequado de sinal gráfico.
<i>Atras (linha 3)</i> <i>Alfandega (linha 4)</i>	Atrás Alfândiga	Ausência do uso do sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra.
<i>Velhia (linha 5)</i>	Velha	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Atraz (linha 6)</i>	Atrás	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>[...] Mandou ela para (linha 7)</i>	[...] Mandou-a parar	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Puraqui (linha 9)</i>	Por aqui	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Ssoriu (linha 13)</i>	Sorriu	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Adiquiriu (linha 14)</i>	Adquiriu	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Audotoro (linha 14)</i>	Odontólogo	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como já dito, embora haja a cópia, nessa produção há menos desvios linguísticos do que nos textos anteriores, e mais aproximações da oralidade com a escrita. De todo modo, os alunos representam em suas escritas reproduções mecanizadas do texto base, sem atender a proposta solicitadas. Isso pode se dá devido à ausência do hábito com a escrita em sala de aula, além da preguiça de se produzir algo autoral. Assim, o professor-pesquisador tem como principal desafio estimular a leitura e a escrita, além de quebrar o paradigma entre práticas tradicionais, que foram cristalizadas ao longo de todos o ensino fundamental, em que não se constroem alunos leitores e produtores de textos, e sim, apenas sujeitos mecanizadas que repetem de forma intencional, por não terem tido ou oportunidade de trabalhar com práticas interacionais da linguagem, ou por apenas não se sentir prazer ou pertencimento nas atividades escolares.

Situações como estas dizem mais do lugar do espaço educacional do que propriamente do aluno, que é parte do processo de aprendizagem. Para ele se sentir motivado é necessária uma construção que o priorize como parte importante do processo, mas que sobretudo, reestabeleça vínculos entre escola, aluno e comunidade. Na leitura o aluno não respeitou pausas e pontuações.

Vejamos o próximo texto, do aluno A7.

Figura 17 – produção textual do aluno A7

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta.  
 Todo dia ela passava pela rua montada nela  
 com um bruto sacor atrás da lambreta diz que  
 era uma velhinha.  
 O pessoal da alfândega - tuas malícia filho -  
 começou a desconfiar da velhinha,  
 um dia quando ela vinha na lambreta com o sacor  
 atrás o fiscal da alfândega mandou ela parar  
 a velhinha parou então o fiscal perguntou a  
 ela escuta aqui varozinha a velhona passa aqui  
 todo dia com esse sacor todo dia mas comos!  
 Que diabo a velhona leva nesse sacor a  
 velhinha com os poucos dentes que li restaria i  
 mais os outros que ela adquiriu no odetúria.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A7

Assim, como os demais alunos, temos mais uma tentativa de cópia, porém, aqui, percebe-se uma maior dificuldade com o domínio da língua, há muitos desvios da norma, que demonstra o quanto o aluno têm problemas para diferenciar a língua falada da língua escrita. Isso é bem comum na fase da aquisição da língua escrita, quando os alunos ainda estão se apropriando da norma da escrita. Nesse sentido, destacamos as trocas do “L” pelo “U” em “Pessou”, por exemplo. Além de várias outras ocorrências que analisaremos no quadro abaixo.

Quadro 115 – dados da produção textual do A7

Escrita do estudante (A12)	Grafia oficial	Ocorrências de desvios
Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta, todo dia ela passava [...] (linha 1)	Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava [...]	Ausência do uso de vírgula ou ponto final.
Sacor (linha 3)	Saco	Acréscimo de vogal ou consoante.
Dis (linha 1)	Diz	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Lanbreta (linha 3)	Lambreta	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Aufandoga (linha 5)	Alfândega	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Maladro (linha 5)	Malandro	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Comesou (linha 6)	Começou	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Descomfia (linha 7)	Desconfiar	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Fiscau (linha 10)	Fiscal	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Restavão (linha 15)	Restavam	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Odoturia (linha 16)	Odontólogo	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro acima destaca-se, novamente, a ausência do domínio da norma, com trocas de /m/ por /n/; /L/ por /u/, ausência de letras; ortografias equivocadas, demonstrando, assim, o desconhecimento da norma, além de demonstrar que o aluno não foi completamente alfabetizado, já que tais desvios devem ser vencidos nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal condição enfatiza que os alunos têm progredido dos anos iniciais para os finais, do ensino fundamental, sem a consolidação das habilidades básicas de leitura e escrita, como vem sendo enfatizado nos resultados do SAEB. Na leitura o aluno teve dificuldade em processar os sons da linguagem oral.

Vejamos a próxima produção do aluno A8

Figura 18 – produção textual do aluno A8

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. todos dia ela parava pela fronteira mentada na lambreta com o rasto do rasto atrás da lambreta. os passava do aufandiga tudo malandro velho - começou a desconfia da ~~velhinha~~ velhinha um dia quando ela vinha na lambreta com os rastos atrás - u fiscau do aufandiga mandou ela parar a velhinha parou e entao o fiscau perguntou para ela escrito, qual versozinho a senhora parou por aqui todos dia com esse rasto ai atrás que diale a senhora deixa esse rasto. ~~o fiscau~~ velhinha sorriu com poucos dentes que se restava e mas os ~~os~~ gnetos que ela adiqui xiu no rasto ateteligo

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A8

Nessa produção, novamente encontramos com marcas copistas, demonstra maior dificuldade no domínio da língua, com mais marcas de variações linguísticas

informais e sociais, como é o caso do “zotos” para “os outros”; “us” para “os”, além de marcas de narração, sem que haja a devida pontuação. Vejamos o quadro de análise abaixo.

Vejamos a análise no quadro:

Quadro 16 – dados da produção textual do A8

<b>Escrita do estudante (A13)</b>	<b>Grafia oficial</b>	<b>Ocorrências de desvios</b>
<i>Velínha (linha 1)</i>	Velhinha	Uso inadequado de sinal gráfico.
<i>Anda (linha 2)</i>	Andar	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Pasava (linha 3)</i>	Passava	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Lanbreta (linha 4)</i>	Lambreta	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Atras (linha 5)</i>	Atrás	Ausência do uso do sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra.
<i>Us pessoau (linha 5)</i>	O pessoal	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Audandiga (linha 6)</i>	Alfândega	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Desconfia (linha 7)</i>	Desconfiar	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>[...] U fiscau (linha 9)</i>	[...] O fiscal	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Para (linha 10)</i>	Parar	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Ese (linha 11)</i>	Esse	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Nese (linha 12)</i>	Nesse	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Soriu (linha 13)</i>	Sorriu	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Li (linha 14)</i>	Lhe	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>[...] E mas us zotos que [...]</i>	[...] E mais os outros que [...]	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Otoatotoligo (linha 15)</i>	Odontólogo	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Para além da mera reprodução, o aluno:

[...] Precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (Brasil, 2011, p. 19).

O não domínio diverge com o estipulado pelas diretrizes nacionais, a BNCC e a própria matriz do SAEB. Assim, tal situação diverge da necessidade de os alunos

serem proficientes no domínio da língua e terem condições de atuarem em diferentes situações comunicativas, sejam elas orais ou escrita. Para além de mostrar as dificuldades dos alunos, cabem-nos questionar os meios e os métodos que fizeram com que estes alunos chegassem ao 9º ano, sendo apenas copistas e, mesmo sendo copistas, ainda terem dificuldade de copiarem com exatidão o texto base, já que mesmo copiando, ainda há diversos desvios linguísticos. Na leitura o aluno leu sem entonação, ritmo e pausas apropriadas.

Vejam os a próxima produção do aluno A9.

Figura 19 – produção textual do aluno A9

Dis que era um menino  
 que sobe anda de lamberto. ~~foi~~ todo  
 dia da Passagem Fronteira montado no  
 fronteira com um basto saca atrás do  
 lamberto, os pessoal do ofandga - tudo maldo  
 velho - com mico adia com fio do velhinha  
 um dia quando da velhinha no hospitalto  
 com um saca e pessoal do ofandga montado  
 da Passagem velhinha saca mtãe e para  
 pergunta assim pra ele  
 sacuta quel verueirinha assim saca todo  
 dia com esse saca aí atrás.  
 que diabos assim? esse aí ~~é~~  
 messi saca? velhinha sorriu com as mãos  
 dentes que lá relatando in mais outros que  
 ela adigueriu o detetele

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A9

Quadro 12 – dados da produção textual do A9

Escrita do estudante (A14)	Grafia oficial	Ocorrências de desvios
Dis (linha 1)	Diz	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Quera (linha 1)	Que era	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Ofandga (linha 5)	Alfândiga	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Começo (linha 6)	Começou	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Diconfia (linha 6)	Desconfiar	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Pra (linha 11)	Para	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
Iscuta (linha 13)	Escuta	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

<i>Senora (linha 13) assenhora (linha 15)</i>	Senhora	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Sorriso (linha 16)</i>	Sorriu	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Restavão (linha 17)</i>	Restavam	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Adiqueriu (linha 18)</i>	Adquiriu	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.
<i>Odotolo (linha 18)</i>	Odontólogo	Ocorrência da oralidade na escrita por aproximação.

Fonte: Elaborado pelo autor

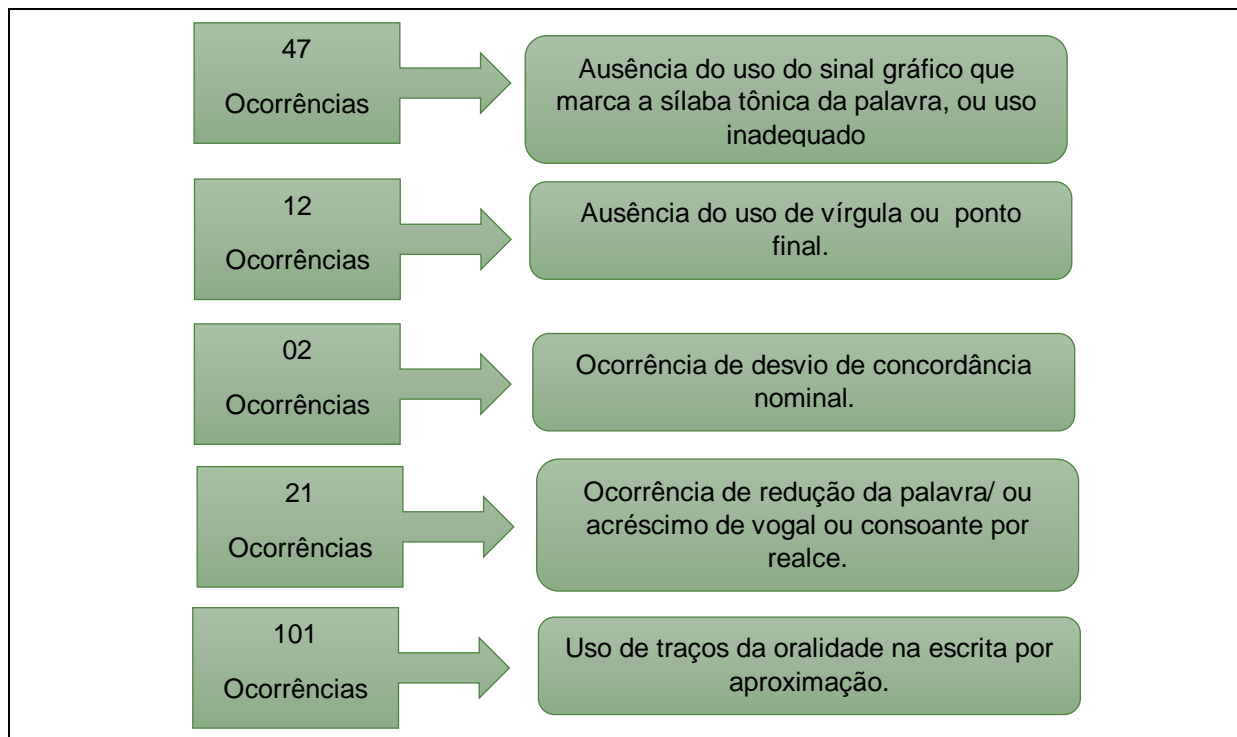
Mais uma vez, identifica-se a presença de ocorrências de marcas da oralidade na escrita, que enfatiza o não domínio da língua escrita, além de mostrar que estes alunos possuem dificuldade na consolidação de habilidades linguísticas que deveriam ter sido ocorridas lá nos anos iniciais. Como se sabe, de acordo com a BNCC (2018) o processo da alfabetização deve se dá entre o 1º e 2º ano, dos anos iniciais, e a consolidação dos processos nos anos subsequentes. Porém, os dados encontrados, nessa amostragem, reafirmam que os dados oficiais dos exames de larga escala que apontam que os alunos adentram o fundamental II sem o domínio básico da leitura e da escrita, se consolidam nesse diagnóstico aplicado com estes alunos.

Tais achados vão de encontro aos documentos oficiais que delimitam as habilidades de acordo com a faixa etária (BNCC, 2018), além de ir na contramão dos estudos do letramento que apontam a necessidade de desenvolver habilidades orais escritas por meio de práticas de letramento. Para Kleiman (1999) o ensino da língua portuguesa precisa preparar os alunos para o domínio da diversidade textual, seja ela oral ou escrita, de modo que eles possam atuar de acordo com o contexto enunciativo exigido.

Preparar o aluno para o domínio da diversidade textual é uma das principais exigências do ensino da Língua Portuguesa, isso porque, demanda ensinar a ler e a produzir textos e preparar o aluno para operar, de forma consciente, as escolhas necessárias para que os textos que lê ou produz sejam adequados às características do contexto de produção e ao seu propósito comunicativo. Não existe outro caminho, faz-se necessário uma proposta didática que busque desenvolver essa competência deve contemplar a diversidade que permeia a leitura e a produção de textos, em diferentes tipos (narrativos, expositivos, argumentativos, instrucionais, publicitários, digitais, entre outros), em múltiplas modalidades (oral, escrita, multimodal) e em diferentes variedades da língua (formais e informais; escolares, regionais e cultas).

Vejamos a correlação das ocorrências das escritas:

Quadro 138 – dados da apuração das ocorrências nas produções textuais



Fonte: Elaborado pelo autor

Neste panorama, apresentam-se a descrição das ocorrências encontradas nas produções textuais escritas dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, que segundo Bortoni-Ricardo, (2005, p. 54), “são desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita ou da transposição dos hábitos da fala para a escrita”. Os excertos apresentados foram transcritos exatamente como escritos pelos alunos, optando por não sinalizar ou corrigir outros desvios da norma padrão identificados que não estejam em simetria com a temática deste estudo.

#### 4.2.6 Desvios linguísticos em usos nas acentuações gráficas das palavras

Os desvios geralmente ocorrem quando, em uma situação mais formal, percebe-se que determinada regra não foi seguida. Não serão tratadas de erros de português, pois hoje, a compreensão geral dos estudiosos da língua é de que não há necessidade de certo ou errado, e sim, adequado ou inadequado de acordo com a situação, que pode ser mais formal ou mais informal.

Dessa forma, Lopes (2007, p. 70) esclarece:

O desvio, embora sendo uma ruptura da norma, não é uma ruptura do código, mas todo o contrário disso, ele está previsto nas regras de manipulação desse código, porque o código linguístico é um código aberto, dotado de produtividade.

A ausência de acento gráfico na palavra foi um do tipo de desvio mais recorrente nas produções dos alunos avaliados. Para Gomes, (2008, p.22), a língua escrita sempre se constituiu como um fator de unificação linguística. Além do mais, também deve ser observada como uma tecnologia valorizada socialmente, ainda quando suas transformações sejam lentas em relação às apresentadas de modo contínuo por outras tecnologias.

Dentre os componentes constituintes da BNCC (2018) existe o componente Linguagens/Língua Portuguesa, que se subdivide em eixos:

Figura 20 – eixos da componente linguagens/língua portuguesa - BNCC



Fonte: BNCC (2018)

Desses eixos, os conteúdos específicos relacionados mesmo que de forma indireta à sílaba, tonicidade e acento gráfico encontram-se no eixo análise linguística/semiótica, especificamente nos itens (BNCC, 2018, p.82):

Figura 21 – especificação do item “fono-ortografia”

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil.</li> <li>• Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do Português do Brasil</li> </ul>
-----------------	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 82)

Figura 22 – especificação do item “elementos notacionais da escrita”

Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer).</li> <li>• Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia.</li> <li>• Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do Português do Brasil na escrita de textos</li> </ul>
----------------------------------	---

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 85).

Na atualidade, segundo Pacheco e Oliveira (2021, p. 921), o sistema ortográfico da língua portuguesa prevê o uso dos acentos gráficos, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 149 – regras de acentuação, depois do acordo de 1990

1. Acentuam-se as oxítonas terminadas em “A”, “E”, “O”, “ÊM”, “ÉM”, “ÉNS”, seguidas ou não de “S”, inclusive as formas verbais quando seguidas de “LO(s)” ou “LA(s)”. Também recebem acento as oxítonas terminadas em ditongos abertos, como “ÉI”, “ÉU”, “ÓI”, seguidos ou não de “S”
2. Acentuamos as palavras paroxítonas, quando terminadas em: L – afável, fácil, cônsul, desejável, ágil, incrível. N – pólen, abdômen, sêmen. R – câncer, caráter, néctar, repórter. X – tórax, látex, ônix, fênix. PS – fórceps, Quéops, bíceps. Ã(S) – ímã, órfãs, ímãs, Balcãs. ÃO(S) – órgão, bênção, sótão, órfão. I(S) – júri, táxi, lápis, grátis, oásis, miosótis. ON(S) – náilon, próton, elétrons, cânon. UM(S) – álbum, fórum, médium, álbuns. US – ânus, bônus, vírus, Vênus
3. Também acentuamos as paroxítonas terminadas em ditongos crescentes (semivogal+vogal): Névoa, infância, tênue, calvície, série, polícia, residência, férias, lírio.
4. Todas as proparoxítonas são acentuadas
5. Acentuamos as vogais “I” e “U” dos hiatos, quando: Formarem sílabas sozinhos ou com “S” Ex. Ju-í-ço, Lu-ís, ca-fe-í-na, ra-í-zes, sa-í-da, e-go-ís-ta não acentuamos “ba-i-nha”, “fei-u-ra”, “ru-im”, “ca-ir”, “Ra-ul”, se todos são “i” e “u” tônicas
6. Acento Diferencial O acento diferencial permanece nas palavras: pôde (passado), pode (presente) pôr (verbo), por (preposição)

Fonte: Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa<sup>29</sup> (BRASIL, 2014).

Conforme Morais, (1998, p.1) “a ortografia é uma norma, uma convenção ou acordo social, que unifica a forma escrita das palavras e permite que os leitores continuem lendo-as conforme seus dialetos variados.”

<sup>29</sup> Acordo Ortográfico da LP, disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/508145>

Assim, o sistema ortográfico brasileiro prevê seis regras com vinte e cinco orientações diferentes para a utilizações do acento gráfico, sendo ensinado na escola, nas aulas de língua portuguesa e devendo ser seguido as normativas do sistema ortográfico quando alunos forem produzir textos escritos.

#### 4.2.7 Desvios linguísticos ocasionados por ausência ou mau uso de vírgula

Segundo Cunha e Cintra (2001, p. 45), o ponto e a vírgula, assim como o ponto-e-vírgula, são considerados sinais de pontuação pertencentes a um mesmo grupo: “aquele que compreende os sinais destinados à marcação das pausas”. O não uso dessas marcas de pontuação pode comprometer a intenção do escritor de se expressar de forma clara e consistente.

Para Busse e Gedoz (2014),

O uso adequado dos sinais de pontuação é um dos elementos indispensáveis para a elaboração de textos coesos e coerentes e que atendam a uma função social definida. Pontuar é dispor e demarcar os sentidos que o texto quer transmitir na interação que se estabelece com o leitor. A pontuação contribui para a organização das informações do texto e permite ao produtor estabelecer o encadeamento das ideias na construção de sentidos numa dada situação discursiva. Na produção escrita, pontuar nem sempre é uma tarefa de fácil execução. (Busse; Gedoz, 2014, p. 243)

Nas produções dos alunos pode-se observar que, a maioria dos casos está relacionada à ausência adequada da vírgula, levantando-se assim, a ideia de que os alunos não compreendem o funcionamento dos sinais e que essas dificuldades estão atreladas a falta leitura e prática da escrita. Ademais, há casos de alunos que não usaram a pontuação como um todo, fazendo uso apenas do ponto final. Como é o caso do último aluno analisado, que usou apenas uma interrogação e o ponto final.

#### 4.2.8 Desvios linguísticos por concordância nominal

Conforme Rinaldi (2019, p. 65) a concordância nominal é uma regra que rege a relação entre as classes gramaticais que indicam nome (os substantivos, os numerais substantivos e os pronomes) e as que são usadas para caracterizar esses nomes (que são os adjetivos, os pronomes adjetivos, os numerais adjetivos, os artigos e os participios).

Antunes (2003, p.15) reitera que “tem uma pedra no meio do caminho da aula de português”. Ademais Luft (2006, p. 45) sublinha que “infelizmente é comum ouvir jovens classificando a aula de português de cultura inútil, que não serve e nunca irá servir para nada”. Possenti (1996) e Neves (2003) sustentam a visão de que o erro do aluno está diretamente ligado ao ensino descontextualizado e sem sentido da gramática normativa.

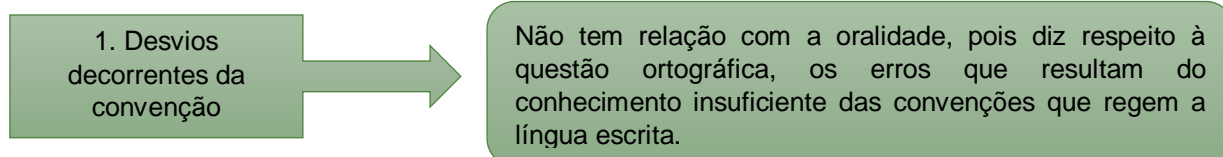
Nessa perspectiva, é evidente a enorme ocorrência de (erros/ desvios/ inadequações) que se, não corrigidos, acompanharão durante toda a vida do educando. Observa-se muito na atuação do professor de língua portuguesa, quanto da correção de uma avaliação, o julgamento das questões “certas ou erradas” e a não investigação do porquê o aluno cometeu esse equívoco ou de onde vem, o que o levou a acreditar que sua escrita está correta, logo vem a ideia: como fazê-lo perceber e modificar esse entendimento? Lajolo (1991, p. 59) afirma que uma das origens dos erros seria a maneira errada como o texto e a leitura são apresentados e utilizados na sala de aula, uma vez que “ler não é decifrar, o texto tem que ter sentido para o aluno, pois a partir dele que se constroem significados, conseguindo estabelecer relações”. Ainda na visão da autora, “O texto não pode ser apenas um pretexto na sala de aula”.

Conseqüentemente, a prática docente precisa ser mudada, professores carecem aprimorar o entendimento de que os “erros” encontrados nas escritas dos alunos precisam de um trabalho mais direcionado, que por sua vez, proporcione reflexões sobre as causas e ocasione soluções práticas, permitindo assim, que o aprendiz melhore sua redação e que essa lhe seja útil na sua vida.

#### 4.2.9 Desvios linguísticos relacionados aos hábitos da fala/ traços da oralidade

Ao considerar a análise do *corpus*, evidenciou-se as motivações pelas quais levam as ocorrências de desvios nos excertos, embora as teorias linguísticas, principalmente, nas áreas da fonologia e sociolinguística apresentem fundamentações para os eventos. Além disto, a pouca prática de texto escrito, a falta de leitura e a cultura da oralidade sobre a escrita, estimulada pela frequência do uso das redes sociais, impulsionam as tais discrepâncias.

Na prossecução dos ponderes, a base epistemológica dos estudos de Bortoni-Ricardo (2005, p.54) e Sene (2018) e Barbosa (2016), apresentam dois grupos de desvios:



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em estudos de Bortoni-Ricardo (2005)

Uma transgressão à ortografia como um erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.274).

Na visão da autora, ela ressalta que erros ortográficos não devem ser vistos como deficiência do aluno, mas como parte de um processo lento de aprendizagem que exige muito contato com a escrita. Dominar a ortografia é um trabalho contínuo, que se estende ao longo de toda a vida escolar, e por isso, não deve ser motivo para críticas ou tratamento humilhante ao aluno, mas sim um desafio a ser trabalhado com paciência e estratégia.

Em análise, foram evidenciados os desvios “decorrentes da convenção ortográfica” nas extrações das produções dos estudantes:

Quadro 20 – desvios linguísticos decorrentes da convenção ortográfica

<b>Categoria dos desvios</b>	<b>Motivação</b>	<b>Ocorrências nos textos</b>	<b>Item esperado</b>
<b>Ortográfico</b>	Troca ortográfica	<i>Geito (linha 10) da escrita do estudante (A1)</i>	Jeito
<b>Ortográfico</b>	Troca ortográfica	<i>Condições (linha 8) da escrita do estudante (A2)</i>	Condições
<b>Ortográfico</b>	Troca ortográfica	<i>Atrazada (linha 3) da escrita do estudante (A3)</i>	Atrasada
<b>Ortográfico</b>	Troca ortográfica	<i>Atrassada (linha 4) da escrita do estudante (A4)</i>	Atrasada
<b>Ortográfico</b>	Troca ortográfica	<i>Centir (linha 6) da escrita do estudante (A8)</i>	Sentir
<b>Ortográfico</b>	Troca ortográfica	<i>Comesa (linha 2) da escrita do estudante (A9)</i>	Começa
<b>Ortográfico</b>	Troca ortográfica	<i>Atraz (linha 6) da escrita do estudante (A11)</i>	Atrás
<b>Ortográfico</b>	Troca ortográfica	<i>Dis (linha 1) da escrita do estudante (A12)</i>	Diz

Fonte: Elaborado pelo autor

As ocorrências exibidas no quadro acima, apontam para os desvios decorrentes de um conhecimento exíguo da convenção ortográfica da língua portuguesa. Observa-se que os aprendizes escrevem a palavra “jeito” com a letra “g” no lugar de “jeito”, isso ocorre devido às letras g e j terem o mesmo som quando

antecedem as vogais “e” ou “i”, acaba trazendo dúvidas quando ao seu emprego à norma-padrão. As palavras: condições, atrasada, sentir, começa e atrás, foram grafadas pelos alunos da seguinte forma: “condisões”, “atrazada”, “atrassada”, “centir”, “comesa” e “atraz”, isso, evidencia que os alunos se confundiram, uma vez, que certamente foram levados pelo som que produzem na oralidade na hora de escrever. Nota-se que as transcrições das referidas palavras, foram feitas como se numa conversa informal, precisamente como se pronuncia, sem levar em considerações as regras da convenção ortográfica. Isso demonstra a dificuldade na escrita e ausência do uso da convenção da norma.

Figura 23 - tabela comparativa entre fala e escrita

TABELA COMPARATIVA	
Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do “modus pragmático”	Predominância do “modus sintático”
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas normalizações	Abundância de normalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical
Direta	Indireta
Informal	Formal
Contém erros	Perfeita
Corrigível	Incorrigível

Fonte: Koch, apud (CARVALHO e MÉA, 2014, p. 101)

Na comunicação escrita, o aluno deve ter cuidados quanto as normas gramaticais, as regras da convenção ortográfica, pontuação, acentuação, clareza nas ideias. De acordo com Carvalho e Méa (2014, p. 101) “diferentemente da fala, que é momentânea, única e face a face com o receptor, a escrita é permanente e não há um contato direto com o leitor, ou seja, a relação espaço-temporal marca um diferencial entre essas modalidades da língua.”

Na atualidade, são comuns, presenciarmos inúmeros enganos no registro ortográfico da língua. Dentre os mais recorrentes, são os transcritos da fala para o registro escrito. Para Cagliari (2001, p. 85-86), ele acrescenta que “[...] muitos casos de “trocas de letras” na alfabetização podem ser causados ainda pelo fato de o aluno transferir uma análise que faz de sua fala para a forma escrita”. Dessa forma, pode escrever “*bulacha*” em vez de bolacha.

Embora haja uma transcrição da fala para a escrita, nas análises apresentadas, é possível verificar que existem alunos do 9º ano com características de alunos da fase da alfabetização, como já mencionado. Tal situação nos alerta para as falhas e o insucesso do ensino que acabam por progredir alunos que não possuem as habilidades necessárias, e, infelizmente, acabam concluindo o ensino fundamental com bastante dificuldade no domínio da língua, e até mesmo, sem serem alfabetizados e letrados completamente.

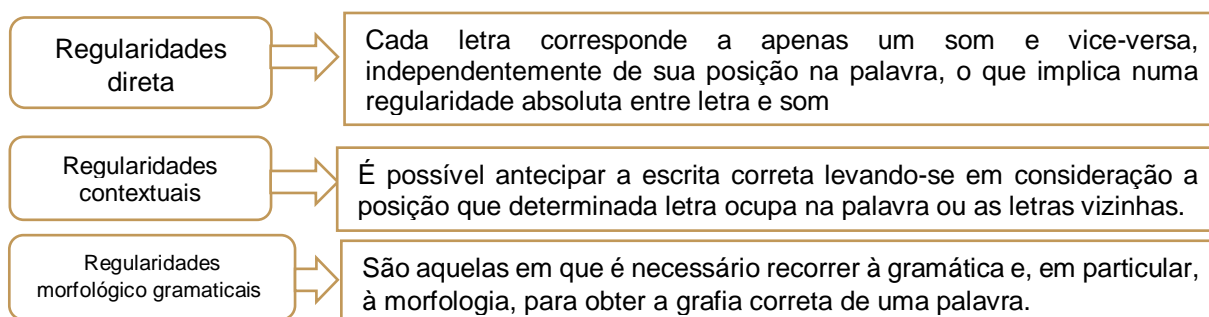
Nesse sentido, diversas razões podem levar o aprendiz a realizar essas transcrições da oralidade em seus escritos, os estudos apontam o fato de não terem hábito de leitura, por terem mais frequentemente o uso da oralidade do que com o jeito formal da escrita ou, evidentemente, pelos registros mostrados nas atividades escritas, por se dialogarem por meio de redes sociais constantemente, ambiente no qual, via de regra, as palavras são escritas como são proferidas. Ferreira (2003, p. 124), acrescenta:

[...] (t)ranscrever [...] qualquer língua falada, como, por exemplo, uma conversa cotidiana [...] é uma atividade linguística extremamente especializada [...]. Não é algo que se domine naturalmente, nem sequer no caso de um adulto normal alfabetizado. De modo que não podemos incitar as crianças a escrever o que dizem, porque não só a estrutura e a forma, como inclusive a ortografia, podem chegar a ser bastante peculiares e difíceis de resolver.

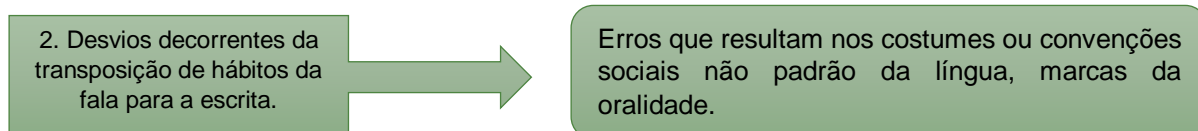
Para Barrera e Nobile (2009, p. 88, *apud* Luciano, 2019, p.3) “aprendizagem da leitura e da escrita envolve dois processos diferentes, porém inter-relacionados: a alfabetização e o letramento.” Pode-se definir alfabetização, conforme [...] a aquisição do sistema convencional de escrita, Soares, (2004, p. 25, *apud* Luciano, 2019, p.3), ou seja, a capacidade de “identificar automaticamente as palavras e transcrever o som da fala.” Oliveira, (2005, p. 5, *apud* Luciano, 2019, p.3) e letramento como [...] O desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, Soares, 2004, p. 25, *apud*

Luciano, 2019, p.3), envolvendo, portanto, a capacidade de compreender e produzir textos.

Por outro lado, os estudos de Morais, (1998, p. 81, *apud* Moura, 2018, p.2), propõe uma distinção entre as palavras regulares e irregulares, sendo as regulares suscetíveis de compressão das regras de convenção ortográfica, ao mesmo tempo que os irregulares são aqueles que dependem da memorização para a sua correta grafia. Dessa forma, o autor conceitua a existência de três tipos de relações de regularidade ortográfica:



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em estudos de Morais (1998, *apud* MOURA, 2018)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em estudos de Bortoni-Ricardo (2005)

Foram evidenciados os desvios “decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita” nas extrações das produções dos estudantes:

Quadro 15 – desvios linguísticos decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita

<b>Categoria dos desvios</b>	<b>Motivação</b>	<b>Ocorrências nos textos</b>	<b>Item esperado Dentro do padrão</b>
<b>Fonológico</b>	Ditongação	<i>Heroe (linha 12) da Escrita do estudante (A2)</i>	Herói
<b>Fonológico</b>	Alçamento	<i>Al mesmo (linha 4) da Escrita do estudante (A3)</i>	Ao mesmo
<b>Fonológico</b>	Troca de letra / Monotongação	<i>Visto (linha 6) da Escrita do estudante (A5) <i>disto</i></i>	Disto
<b>Morfofonológico</b>	Hipersegmentação	<i>[...] Tem haver (linha 5) da Escrita do estudante (A7)</i>	Tem a ver
<b>Fonológico</b>	Alçamento	<i>Iscolha (linha 7) da Escrita do estudante (A9)</i>	Escolha
<b>Fonológico</b>	Desnasalização	<i>Em terna (linha 7) da Escrita do estudante (A9)</i>	Interna

<b>Fonológico</b>	Desnasalização	[...] <i>Em comsiente (linha 8) da Escrita do estudante (A9)</i>	Inconsciente
<b>Fonológico</b>	Desnasalização	<i>Em canti (linha 9) da Escrita do estudante (A9)</i>	Encante
<b>Morfofonológico /Fonológico</b>	Hipossegmentação	<i>Puraqui (linha 9) da Escrita do estudante (A11)</i>	Por aqui
<b>Fonológico</b>	Ditongação	<i>Velhia (linha 5) da Escrita do estudante (A11)</i>	Velha
<b>Fonológico</b>	Vocalização	<i>Fiscau (linha 10) da Escrita do estudante (A12)</i>	Fiscal
<b>Fonológico</b>	Alçamento/ Vocalização	<i>Us pessoau (linha 5) da Escrita do estudante (A13)</i>	Os pessoais
<b>Fonológico</b>	Alçamento	<i>Iscuta (linha 13) da Escrita do estudante (A14)</i>	Escuta

Fonte: Elaborado pelo autor

Os desvios resultantes das transposições de hábitos da fala para a escrita, o que pode ser verificado quando o aprendiz representa na escrita uma marca da sua variedade, como observado na apuração dos resultados, “*heroe*” no lugar de “herói”, “*velhia*” por “velha”, Segundo Aragão (2014, p. 3), esses desvios são motivados por ditongação (o processo de redução do ditongo que perde sua semivogal e passa a uma vogal simples). Outros: “al mesmo”, ao invés de “ao mesmo”, “*iscuta*” por “escuta”, “*Us pessoal*” por “os pessoais”, “*iscolha*” por “escolha”, desvios motivados por alçamento (é um processo fonológico desinente da elevação das vogais médias /e/ e /o/ em posição pré ou pós-tônicas, bastante perceptível na oralidade).

Também se verifica: “*em terna*” por “interna”, “*em comsiente*” por “inconsciente”, “*em canti*” por “encante”, desvios motivados por Desnasalização (roca de um fonema nasal para oral). Há recorrência de Hipersegmentação (os termos e palavras são separados de modo excessivo) “*tem haver*” por “tem a ver”, e Hipossegmentação (as palavras são escritas juntas) “*puraqui*” no lugar de “por aqui”.

Percebe-se que os desvios ocasionados evidenciam características de transição do aprendiz escrevente por práticas orais/ faladas para as práticas letradas/escritas. As confusões concernentes as questões ortográficas sempre existiram, porém com o advento da internet, elas tornaram mais evidentes, visto que, as pessoas no mundo virtual não se importam com o modo de escrever, terminam internalizando esses desacertos e registrando-os em suas produções textuais. Assim,

(o) papel da linguagem na internet e o efeito da internet na linguagem [...] do ponto de vista da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de abreviaturas nada convencionais,

estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semianalfabeta. (Marcuschi, 2008, p. 199)

Sob esse olhar, o linguista observa que a linguagem na internet, especialmente em sua fase inicial, manifesta características notáveis de informalidade e simplificação. Ele analisa as mudanças na escrita provocadas pelas ferramentas digitais e pela necessidade de agilidade na comunicação, resultando em: pontuação minimalista, ortografia bizarra, abreviaturas não convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e escrita "semianalfabeta".

Por outro lado, nesse panorama, Ferreiro (2003, p. 30), afirma que “quando [...] começam a buscar uma justificativa para cada uma das letras que empregam, essa justificativa é dada pela segmentação da palavra oral”. Em razão dessa transposição de palavras como são pronunciadas, dessa forma, aflora a possibilidade de o aprendiz cometer os desvios e muitas vezes, consoante com Morais (1999, p. 8): “o erro ortográfico adquire o sentido de “infração” ou, em certos contextos como a escola, de pecado que deve ser punido”.

Não obstante, não seja inescusável o domínio das convenções ortográficas para que se possa ter um entendimento de um texto “com desvio”, o medular papel da ortografia é assegurar uma escrita padrão. Ainda para Morais (1999, p. 8), “a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que sabem determinada língua, a fim de nos comunicarmos mais facilmente”.

4.2.10 Desvio linguístico por redução da palavra/ ou acréscimo de vogal/consoante por realce:

Desvios linguísticos por redução ou acréscimo de sons são chamados de metaplasmos. Eles são modificações fonéticas e fonológicas que alteram a estrutura das palavras ao longo do tempo ou em contextos informais, seja pela supressão, adição ou troca de fonemas. Existem dois tipos de metaplasmos:

- Metaplasmos por redução (supressão).  
*Exemplos: "tá" (está), "tar" (estar).*
- Metaplasmos por acréscimo (inserção).  
*Exemplos: "asegurar" (segurar), "arrecear" (recear).*

É justamente o que vamos analisar agora:

Figura 24– fragmentos das produções textuais dos alunos A1, A2, A3, A4 e A5

2. O rapaz afirma que não é verdade que sente saudade. Podemos dizer que isso é verdade? Justifique.

Ele é similiar a Tom de mal, principalmente mentis qde ele fala de uma saudade pq que não existe.

Transcrição do trecho da atividade escrita, respeitando a ortografia do aluno: A1

6. O que você entende por licença poética?

É a liberdade que o poeta tem pra colocar o que tem na cabeça no papel.

Transcrição do trecho da atividade escrita, respeitando a ortografia do aluno: A2

2. O rapaz afirma que não é verdade que sente saudade. Podemos dizer que isso é verdade? Justifique.

Não, pois acho que ele está sendo sarcástico e qdo isso acontece mostra a falta de saudade.

Transcrição do trecho da atividade escrita, respeitando a ortografia do aluno: A3

6. O que você entende por licença poética?

Há um dia quando umos pessoas que fazer uma música tem que ter licença, entaum faz a musica do jeito que quer.

Transcrição do trecho da atividade escrita, respeitando a ortografia do aluno: A4

2. O rapaz afirma que não é verdade que sente saudade. Podemos dizer que isso é verdade? Justifique.

Ele sente saudades pq ele dá vida a objetos que não e gost, assim ele tá mentindo.

Transcrição do trecho da atividade escrita, respeitando a ortografia do aluno: A5

Quadro 162 – desvios linguísticos decorrentes de metaplasmos

<b>Categoria dos desvios</b>	<b>Motivação</b>	<b>Ocorrências nos textos</b>	<b>Itens esperados (padrão)</b>
Metaplasmos por redução	Reduções	<i>Pq, hj, pra, tbm, kbeça, qdo, gnt, axim, tah, vc.</i>	Porque, hoje, para, também, cabeça, quando, gente, assim, esta(á), você.
Metaplasmos por acréscimo	Acréscimo por realce	<i>Axpequito, Axpectro, entaum, naum, soh, eh, dah.</i>	Aspecto, então, não, só, é, da.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com o intuito de reforçar este diagnóstico, além de robustecer com os dados das avaliações de larga escala e outros instrumentos avaliativos, foi feita uma análise nas escritas dos alunos nas respostas dadas aos exercícios escritos para sondar desvios, reduções de palavras e outras marcas da oralidade, sendo encontradas também outras dificuldades, porém foram analisadas apenas as relacionadas com foco desta pesquisa. Participaram 29 alunos, da atividade escrita, que consistiu em análise do gênero textual música, “Medida Certa”<sup>30</sup> (canção de Jorge e Mateus) e foram recortadas apenas trechos com as ocorrências.

De modo excessivo, foram evidenciadas as ocorrências de desvios linguísticos (sociais), marcas de escritas semelhantes aos das redes sociais nas redações. Das 29 produções, 11 apresentaram grafia virtual, ou seja, nos 38% dos textos tinham redução de palavras ou acréscimo por realce, linguagem desprovida de regras da língua padrão, de uso de ambiente de bate-papo em tempo real, que tem o intuito de simplificar e acelerar a digitação ou escrita, facilitando a interação.

A língua tanto falada quanto também escrita, passa por constantes processos de manutenção e renovação, é, pois, o falante, o indivíduo que a utiliza, concretizando-a por meio da fala e/ ou da escrita e adequando seu uso, sendo ele a peça-chave que mantém a língua viva. (Santos, 2015. P. 43).

Na contemporaneidade, as redes sociais são sites e aplicativos usados por pessoas e empresas que compartilham interesses comuns. Têm características próprias do meio virtual que tornam a interação mais dinâmica, a linguagem se aproxima da informalidade ou da forma como se fala, para isso, usa-se abreviações, reduções, acréscimo por realce, emojis e outras, como reitera Marcuschi (2004) “não se trata de como se chegar a um texto perfeito pelo emprego de formas, mas como

<sup>30</sup> Texto e atividade no anexo E

se chega a um discurso expressivo pelo uso adequado às práticas e a situação a que se destina.”

#### 4.2.11 Entrevista com os alunos participantes<sup>31</sup>

A organização da entrevista ocorreu em círculo, de modo espontâneo, com duração de 2 (duas) horas, com o pesquisador no centro, com roteiro de perguntas preestabelecidas, com espaços para que os participantes pudessem fazer questionamentos e responder de modo mais livre e espontâneo. Contou com a presença de 29 alunos, (1 aluno ausente/ estava viajando) sendo aproveitadas as respostas mais pertinentes e relevantes a questão de desvio da redução da palavra/ ou acréscimo de vogal/consoante por realce (desvios linguísticos sociais).

Tabela 4 - idade/sexo

Ano	Idade	Nº	%	Sexo			
				Masculino		Feminino	
				Nº	%	N	%
<b>2008</b>	14 anos	06	20%	03	10%	03	10%
<b>2007</b>	15 anos	13	43%	07	24%	06	19%
<b>2006</b>	16 anos	06	20%	04	13%	02	7%
<b>2005</b>	17 anos	01	3%			01	3%
<b>2004</b>	<b>18 anos</b>	<b>04</b>	<b>14%</b>	<b>02</b>	<b>7%</b>	<b>02</b>	<b>7%</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados das fichas e nas respostas dos alunos.

- Frequência de utilização e quais redes sociais
  - Em média 10 a 12 horas por dia, Instagram, Facebook, TikTok (A1);
  - Um a 8 horas por dia, uso mais o Instagram e WhatsApp (A2);
  - Fico o dia todo, a noite quase toda, sempre no Instagram (A3);
  - Sempre que tenho internet, uso mais Instagram e WhatsApp (A4)
- Objetivo de acesso as Redes sociais
  - Interação com os amigos[...] (A5);
  - Ficar por dentro das informações e interagir com familiares (A3);
  - Fazer pesquisas, conversar no WhatsApp e no Instagram (A12).
- Uso de emoticons, emojis ou abreviando na interação social
  - Acho normal, a escrita fica melhor (A1);

<sup>31</sup> Entrevista com os alunos encontra-se no Apêndice A

A mensagem é mais direta (A5);

Além de ser rápido e instantâneo é cheia de informações (15).

- Escrita com abreviação e outros códigos na atividade escolar
  - É bom procurar evitar (A6);
  - Procuo evitar, pois muitos professores não gostam (A19);
  - Acho que não é importante (A20)
- Diferença entre linguagem nas Redes sociais e nas atividades escolares
  - Na linguagem utilizada nas redes sociais temos mais liberdade (A9);
  - Uma linguagem mais flexível (A13);
  - A linguagem das atividades escolares tem que ser mais objetiva (A8)
- A influência das mídias digitais na maneira de se comunicar
  - Na oralidade, pouco se percebe (A3);
  - Acho que não influencia (A14);
  - A maneira de se comunicar depende do aprendizado de cada um (A15)
- O entendimento sobre mídias digitais
  - É muito importante, pois a informação é instantânea (A7);
  - O meio mais importante para a comunicação se realizar (A5)
  - O canal mais rápido (A11)
- Suporte tecnológico oferecido pela Escola para acesso à internet
  - Não existe (A9);
  - A escola prometeu providenciar (A22);
  - Não oferece (A1)
- O impacto das redes sociais no comportamento sociais dos alunos
  - Na minha opinião não influencia (A2);
  - Sim de forma positiva e negativa (A4);
  - Não tem nada a ver (A14)

Ao analisar a entrevista com os alunos, destaca-se que 37% dos alunos estão fora da faixa etária para o ano de estudo, que eles utilizam as redes sociais (Facebook, WhatsApp, Instagram e Tik Tok) em média 11 horas por dia, sempre para interação com amigos e familiares. Além disso, eles acham que o uso de abreviação deixa a interação mais rápida e que procura evitar nas atividades escolares, esse tipo de linguagem, acrescentaram, ainda, que a influência da linguagem virtual se aproxima

mais da oralidade, que a escola não oferece internet e que as redes sociais influenciam positivamente e negativamente ou não no comportamento dos alunos.

#### 4.2.12 Fórum de discussão com os participantes<sup>32</sup>

O Fórum *on-line* na plataforma *groups google*<sup>33</sup>, valioso sistema de interação, foi destinado a promover debates por meio de mensagens publicadas, abordando diversas questões. Inicialmente foram feitas perguntas que exigiram respostas dos participantes, mediações, interações, diálogos e comunicação com espaços para aprofundamentos (Neto, 2020). Este instrumento de pesquisa contou com a presença de 30 estudantes, sendo aproveitadas as respostas mais pertinentes e relevantes a questão da proficiência leitora e o ambiente virtual.

- A comunicação nas redes sociais e a escrita convencional;
 

A comunicação virtual é desprovida de regras, pois usamos poucas palavras para facilitar a interação, já a escrita convencional quando colocada no papel tem que ter cuidados para não demonstrar os desvios da norma. (A2, A6, A8, A15, A18, A21, A25 e A29)
- Assuntos de leitura virtual mais interessantes;
 

Fofocas, flagras, notícias instantâneas, histórias de viagens, finais de semana, música, esportes, namoro e passatempos. (A3, A5, A6, A8, A11, A19, A25 e A30)
- Se fazem parte de alguma rede social online e o que mais eles gostam na interação;
 

Sim. WhatsApp, Instagram, Facebook, Youtube, Tik Tok, gostamos mais da agilidade e flexibilidade das informações. As mensagens trocadas pelas pessoas se tornaram mais curtas, mas muito mais funcionais. (A12, A16, A19, A26, A28)
- Se têm blogs, qual o perfil dos seguidores;
 

Instagram. Perfil misto, muitos demonstram os pontos fortes, fracos, talentos, tipo de comunicação, como gosta de trabalhar, de se divertir e etc. (A6, A9, A17, A24, A25)

---

<sup>32</sup> Fórum de discussão com os alunos participantes encontra-se no apêndice B e por questões de ética não foi permitido tirar print da tela, conforme a Resolução nº 466/12 do CNS.

<sup>33</sup> plataforma <http://groups.google.com>

- Diferença entre ler um livro físico a ler um livro virtual;  
A leitura em um livro físico é tático fácil de levar na bolsa, tem como rabiscar, enquanto o virtual, às vezes é mais cansativo, precisamos de internet para acessar. (A1, A9, A11, A18, A21, A22, A27 e A30)
- As mídias que eles mais gostam de usar com os amigos mais próximos;  
WhatsApp, Instagram, Facebook. (A1, A6, A13, A18, A21, A22 e A30)
- As mídias de interação na escola;  
A mídias de interação são importantes para todos, pois contribui para a nossa formação no âmbito do desenvolvimento das capacidades coletivas e individuais. (A9, A11, A13, A14, A17, A20, A23 e A27)
- Redução de palavras na escrita;  
No meio virtual é muito importante, já no papel tem que obedecer às regras da língua portuguesa. (A7, A15, A19, A28)
- O uso constante de redes sociais e a influência na fala e na escrita;  
Acreditamos que sim. Porque o campo das redes sociais existe usuários em diferentes níveis e classes sociais. (A1, A5, A10, A14, A18, A22, A26 e A30)
- Uso da internet e a interferência na linguagem:  
A internet é cheia de coisas boas e ruins também, vai existir todo tipo de linguagem, por códigos, emojis, idiomas, dessa forma, quando a pessoa fica muito tempo usando a internet, certamente vai escrever do mesmo jeito. (A8, A9, A16, A18, A20, A22, A25 e A30)

A escrita a todo momento esteve frequente nas transformações da sociedade e, com o surgimento da Internet, modos diferenciados fizeram-se mais constantes na vivência das pessoas, assim, em outras palavras,

[...] Hoje, com mais de 37 milhões de usuários de internet só no Brasil, essa tradição de escrita parece mais viva do que nunca, impulsionada por novas tecnologias e amplificada pela comunicação em rede. Não é exagero afirmar que e-mails, blogs e redes de relacionamento já deixaram sua marca na produção textual contemporânea. (Murano, 2011, p.28)

Os educandos empregam essa linguagem informal assingelar da escrita em múltiplas etapas em seus registros escritos, particularmente em comunicações por meio de celular. Sendo essas marcas evidenciadas também em atividades escolares

de maneira frequente, assim, o uso desse código informal influencia negativamente na aprendizagem significativa da aprendizagem da língua.

Nessa perspectiva, Vieira e Silvestre (2015) acreditam que as mudanças proporcionadas pela globalização ocasionaram uma grande reconfiguração das mídias impressas, tanto das campanhas publicitárias e como das novas tecnologias, que inovaram a maneira de produção de sentidos nas produções discursivas que giram na sociedade da informação. Para Alves, (2021, p.50) “essas mudanças motivaram a produção de textos com novos arranjos composicionais e com novas configurações discursivas”.

#### 4.2.13 Debate com os alunos<sup>34</sup>

Para propiciar outro momento de interação, fizemos a apresentação aos alunos da entrevista com o cartunista Laerte, e o vídeo da entrevista com o rapper Projota feita ao Programa “The Noite” com Danilo Gentili, com o objetivo de despertar uma reflexão sobre a heterogeneidade da língua, o preconceito linguístico e a valorização das múltiplas formas de se manifestar na língua materna. O procedimento para obter e sintetizar os resultados consistiu em anotações das respostas dos alunos em forma geral.

- A percepção do jeito de falar do Projota;
 

Bem modesto, brincalhão, simpático, com muitas gírias. (A3, A8, A10, A12, A16, A22, A24 e A29).
- As gírias que ele mais usou na entrevista;
 

“tá ligado”, “mano”, “pode crê”, “brother”, “véi”, “é nós” .... (A7, A9, A11, A16, A19, e A24).
- Outros exemplos de gírias do conhecimento dos alunos;
 

“dar o troco”, “ôh louco”, “coroa”, “pagar mico”, “caô” ... (A6, A11, A13, A14, A17, A22, A23 e A27).
- Comparação do jeito de falar de Projota e Laerte;
 

Projota fala mais espontâneo, mais próximo do normal e Laerte fala aparentemente mais correto. (A4, A12, A17, A19, A23, A24, A28 e A29).

---

<sup>34</sup> Debate com os participantes encontra-se no Anexo F, por questão de ética não foram anexados prints da tela ou fotos, conforme a Resolução nº 466/12 do CNS.

- A diferença entre os dois entrevistados;
  - Um utiliza a linguagem informal e o outro se aproxima da linguagem formal da língua. (A4, A12, A24, A28 e A29).
- O entendimento dos alunos sobre fala formal;
  - Uma fala sem gírias ou palavrões, com uso da norma culta, com seriedade e mais profissional. (A4, A12, A14, A18, A26, A28 e A29).
- A profissão dos entrevistados;
  - Laerte é escritor, desenhista de Hq e Projota é compositor e cantor de rap. (A1, A8, A9, A11, A18, A21, A22, A24, A27 e A30).
- O jeito de falar de Laerte mais formal do que o jeito de falar do Projota;
  - Laerte escreve para jornais e revistas, isso exige mais formalidade da língua, enquanto o Projota canta para pessoas que gostam de rap e por isso usa uma linguagem popular. (A4, A6, A10, A11, A18, A23, A25, A26, A27 e A30).
- O significado do jeito de falar mais formal;
  - Significa que o jeito de falar mais formal é usar a norma culta, em situações que requer cuidados. (A5, A8, A9, A14, A18, A23, A28 e A29).
- O tipo de profissão dos entrevistados e a importância para adequação da linguagem;
  - Importante demais, pois o cartunista utiliza uma linguagem clara e objetiva de modo a passar a informações mais necessárias. Enquanto o cantor, na letra de suas canções busca a emoção. (A7, A9, A20, A26 e A28).
- O Projota falando para outro público;
  - O cantor no programa foi bastante animador, certamente, se ele for falar com um juiz, por exemplo, falaria com mais seriedade. (A3, A5, A10, A11, A15, A21, A24 e A25).

O debate acrescentou informações bastante significativas, uma vez que, o vídeo despertou a reflexão dos educandos e demonstrou que eles sabem diferenciar a linguagem formal e da informal, que o modo como os participantes do programa falou são diferentes, a exemplo do cartunista que utilizaram uma linguagem clara e objetiva e o cantor que utilizou uma linguagem mais popular.

#### 4.2.14 Enquete on-line<sup>35</sup>

A Enquete on-line é um texto que tem uma função social bastante interessante: conhecer opiniões sobre determinado assunto. Elas podem servir de ponto de partida para ações culturais, políticas, econômicas, enfim, podem auxiliar em qualquer campo. (Barros, 2020).

Tabela 5 – resultado da enquete on-line

Nº	CONSIDERAÇÕES NOTÁVEIS	RESULTÂNCIAS
01	Alunos que têm aparelho celular	19 alunos
02	Alunos que têm Computador ou Tablet em casa	02 alunos
03	Alunos que usam celular dos pais ou de outras pessoas da família.	11 alunos
04	Alunos que utilizam celular para fazer leitura	06 alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

Na enquete é possível verificar o compartilhamento de celular pelos alunos, que apenas 02 alunos têm computador em casa, corroborando com a pesquisa do IBGE (2019), que observou que 94,7% dos alunos utilizam celular para estudar, que 56% usam computador, sendo que quando separados por rede de ensino, na rede privada 81,8% usam computador e na rede pública apenas 43% do alunado usam computador. Foi realizada no *google forms* com a presença de 30 participantes.

#### 4.2.15 Realidade Social dos alunos (Dados Gerais e da Escola intervencionada)

Figura 25 – dados de escolares do 9º ano – realidade social



Fonte: Correio do Povo, 2022<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Por questões éticas, não foi anexado print, conforme a Resolução nº 466/12 do CNS.

<sup>36</sup> Fonte: Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%adcias/ensino/quase-9-de-cada-10-alunos-do-9%C2%BA-ano-t%C3%aam-aparelho-celular-diz-ibge-1.855338>, acessado em 16/10/2022.

Segundo dados do IBGE (2019) o Brasil possui quase 52 milhões de pessoas que vivem na pobreza, cenário esse que faz com que esses brasileiros necessitem de maior assistência das políticas públicas, especialmente no tocante à educação.

Segundo Gentili (2007, p.1) afirma:

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação.

As disparidades econômicas impactam diretamente o desempenho acadêmico, e as escolas têm um papel crucial em mitigar essas desigualdades. Uma educação de qualidade e acessível para todos, independentemente da situação financeira, é um indicativo de um sistema educacional mais justo e eficaz, capaz de promover a inclusão e a cidadania.

A seguir, os gráficos que reforçam a realidade social dos alunos na comunidade:

Gráfico 02 – Renda dos responsáveis

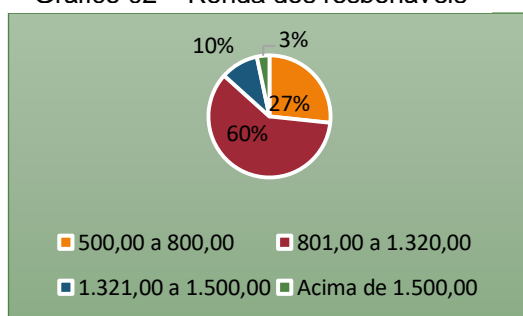


Gráfico 03 – profissões dos responsáveis

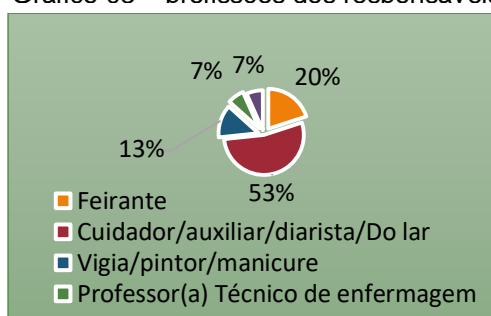


Gráfico 04 – nível de escolaridade

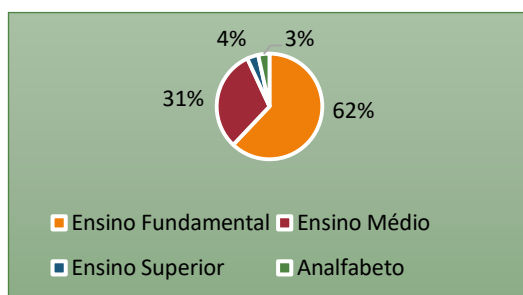
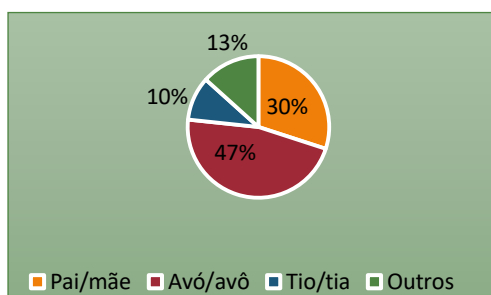
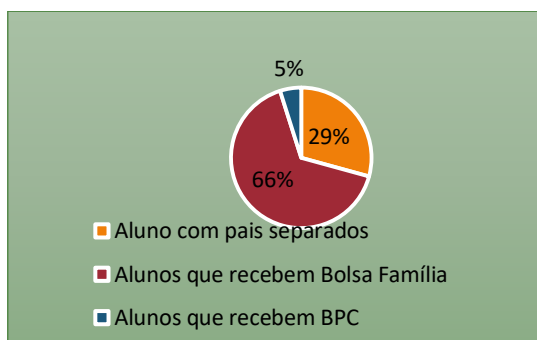


Gráfico 05 – com quem o aluno mora



Elaborado pelo autor com base nos dados da secretaria da escola

Gráfico 06 – outras situações



Elaborado pelo autor com base nos dados da secretaria da escola

Não obstante a realidade do município de Bayeux, após analisar as fichas de registro de matrículas dos alunos do 9º ano, da escola intervencionada, verificou-se que 53% dos responsáveis são cuidadores de idosos, auxiliar de serviços, diarista ou simplesmente não trabalham, e são consideradas como do lar, 20% são feirantes (a escola está localizada próximo a feira livre da cidade), 13% exercem profissão de manicure, pintor ou vigia, 7% são aposentados e outros 7% são professores ou técnicos.

Por outro lado, 47% moram sobre os cuidados do avô/avó, 30% com os os pais, 10% com tia/tio e 13% com madrinhas ou pessoa que não seja da família e 29% têm pais separados. Ao observar o nível de escolaridade dos responsáveis, obteve-se que 62% não concluíram o ensino fundamental, 31% ensino médio, 4% cursaram ensino superior e 3% declararam ser analfabetos. Quanto à renda 87% dos responsáveis dos educandos tem renda per capita familiar de menos de um salário mínimo, 66% são beneficiários do bolsa família e 5% recebem BPC<sup>37</sup>.

#### 4.2.16 Outras situações observadas na escola intervencionada

Quadro 17 – dados de outras situações observadas

Nº	Outras situações	Condições
01	Biblioteca com livros didáticos	Sim, sem condições de uso
02	Laboratório de informática	Não existe
03	Televisor/ retroprojeter	Sim, em condições de uso
04	Internet para uso de aluno	Em processo de implantação na escola
05	Livro didático	Sim, em uso pelos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

<sup>37</sup> BPC - Benefício de Prestação Continuada – BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, é a garantia de um salário-mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade.

Ao falar a respeito da incumbência da funcionalidade da biblioteca no âmbito escolar, Queiroz (2006, p. 51) considera que na conjuntura de ensino, a biblioteca tem uma das mais importantes missões de colaboração para com a educação, correspondendo assim, a "[...] um suporte, indispensável à educação e cidadania, [...] Como fonte de conhecimento e de informação insubstituível, um imprescindível depositário do saber". Ainda em concordância com o autor, "a biblioteca está diretamente relacionada à educação".

Segundo (Azevedo *apud* Ramires & Fujita, 2022, p.66), "a biblioteca escolar se encontra inserida em uma unidade escolar, nos diferentes níveis de ensino - pré-escolar, fundamental e médio -, visando atender alunos, professores e trabalhadores daquela unidade". Existem outras situações em que esse espaço tem funcionalidade estendida a comunidade e adjacências. As autoras, em seus ensaios (Fragoso *apud* Ramires & Fujita, 2022, p.66), apresentam "duas finalidades básicas delas, a *educativa*, em que reforça a ação de alunos e professores, e a *cultural*, em que colabora para a educação formal dos indivíduos".

Portanto, é mister destacar que as bibliotecas escolares contribuem consideravelmente para a promoção da aquisição do conhecimento, uma vez que, em harmonia com os estudos de Ramires & Fujita, (2022, p. 66) "seu principal objetivo é fomentar a leitura e a busca pela informação, porém, ao longo dos anos, muitas mudanças, inovações e transformações vem ocorrendo de maneira muito rápida". Elas ainda acrescentam que

Em decorrência disso, as bibliotecas precisam também se transformar para se tornarem lugares prazerosos, que despertem o prazer pela leitura e que possam ir além e possam promover o acesso ao conhecimento ajudando a desenvolver competências informacionais e preparando o aluno para a vida em sociedade. (Ramires & Fujita, 2022, p.66)

Quanto ao acesso à internet, segundo garante o Marco civil da internet, lei nº 12.965/2014<sup>38</sup>, "é essencial para exercício da cidadania". Sendo reforçado pela OEA e ONU<sup>39</sup> como um importantíssimo instrumento para a efetivação de inúmeras oportunidades e outros direitos, com exclusividade no desenvolvimento econômico, cultural e social, bem como no direito à educação acessível e inclusiva.

---

<sup>38</sup> Marco Civil da Internet, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm)

<sup>39</sup> ONU/OEA, disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/midiainformacao/a-importancia-da-garantia-do-acesso-a-internet-nas-escolas/>

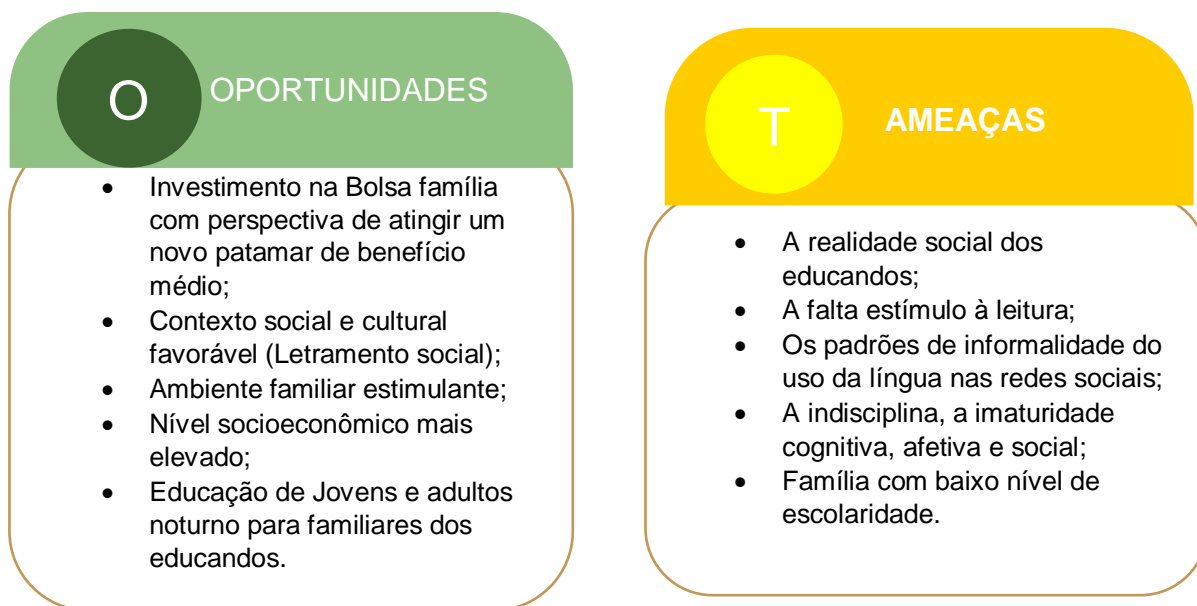
## 4.2.17 Análise do Diagnóstico

Quadro 24 – Análise do diagnóstico – SWOT

S FORTALEZAS	W FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos conseguem localizar informações explícitas em um texto em texto simples;</li> <li>• Os alunos são capazes de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, em textos simples;</li> <li>• Os alunos conseguem interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso em textos simples;</li> <li>• Os alunos reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, em textos simples;</li> <li>• Os alunos são conscientes de que o uso de abreviação deixa a interação mais rápida e que procuram evitar nas atividades escolares;</li> <li>• Os alunos reconhecem que as redes sociais influenciam positivamente e negativamente no comportamento deles;</li> <li>• Os alunos são sabedores de que que as mídias dentro da escola contribuem para a formação do desenvolvimento das capacidades coletivas e individuais;</li> <li>• Os alunos acham importante o uso do celular na interação com os amigos para trabalhos escolares;</li> <li>• A maioria dos estudantes tem celular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos não conseguem identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;</li> <li>• Os alunos não são capazes de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</li> <li>• Os alunos têm dificuldades em reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;</li> <li>• Os alunos não conseguem identificar a tese de um texto;</li> <li>• Os alunos não conseguem distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;</li> <li>• Os alunos não são capazes de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;</li> <li>• Os alunos em suas escritas usam palavras ou expressões com traços da oralidade (variação linguística);</li> <li>• Os alunos apresentam dificuldades quando ao uso de sinal gráfico que marca a sílaba tônica da palavra;</li> <li>• Os alunos não tem sucesso ao usarem vírgula ou ponto final;</li> <li>• Os alunos tem dificuldades em reconhecer o efeito de sentido na palavra ou expressão;</li> <li>• Os alunos cometem desvios decorrentes da convenção ortográfica;</li> <li>• A escola não oferece internet aos alunos;</li> <li>• A biblioteca da escola encontra-se em desuso.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

Fonte: Elaborado pelo autor



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 25- Análise das variáveis de SWOT



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Oliveira (2013, p. 68)

### 4.3 PLANO DE AÇÃO

#### 4.3.1 Segunda etapa – Aplicando o Plano de Intervenção Pedagógica

O Plano de ação teve como objetivo aprimorar as fraquezas elencadas no cenário do ciclo anterior. Foram aplicadas 03 (três) oficinas temáticas, durante 6 (seis) meses, de junho a dezembro de 2022.

Quadro 186 – Detalhamento das oficinas

Oficinas	Temas abordados	Período de execução
Primeira oficina	Descritor D14 – Tópico I Descritor D12 – Tópico II Descritor D18 – Tópico V	15/06 a 15/08/2022
Segunda oficina	Descritores D7/ D10/ D15 – Tópico IV – Coesão e coerência.	16/08 a 15/10/2022
Terceira oficina	Variações linguísticas	16/10 a 15/12/2022

Fonte: Elaborado pelo autor.

As oficinas foram idealizadas a partir do diagnóstico inicial e desenvolvidas com o objetivo de eliminar os pontos fracos, através das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Desse modo, cada aluno pôde superar as dificuldades fragilizadas, para assim, terem sucesso na resolução de provas parecidas com a do SAEB, assim, como qualquer outra situação, além da reflexão do seu próprio pensar.

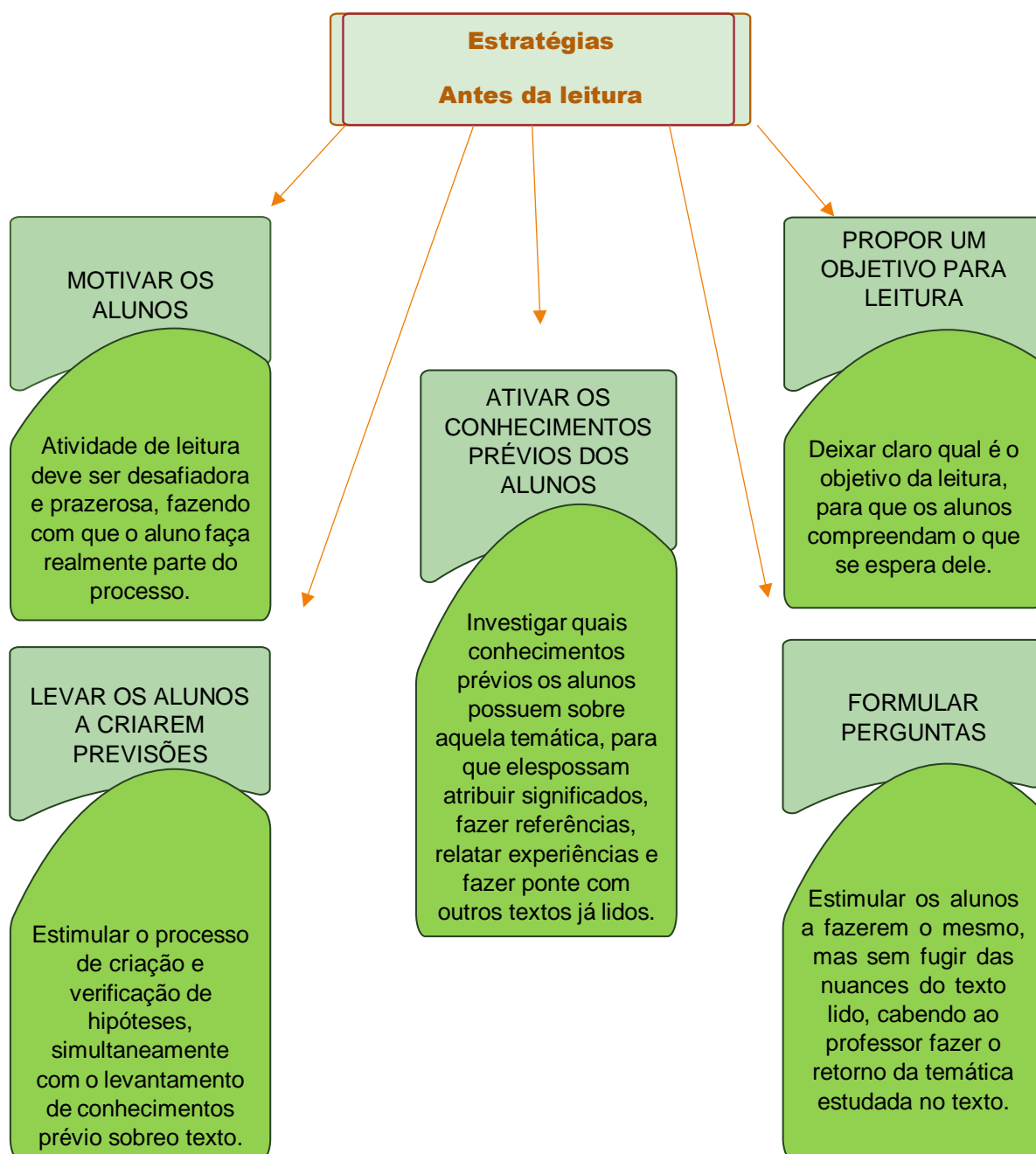
Nessa etapa foi usado como base a proposta de Solé (1998) e Menegassi (2005), os autores propõem que as estratégias devem ser ensinadas com a mediação do professor – pesquisador, utilizando-se de estratégias antes da leitura (motivação, ativação dos conhecimentos prévios do aluno), durante a leitura (levantamento de hipóteses, verificação, perguntas sobre o texto) e depois da leitura (verificação das hipóteses). Solé afirma (1998, p. 70) que “ao abordar esses conteúdos e garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global dos meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores.”

As oficinas foram planejadas e executadas em 02 (dois) momentos distintos. No primeiro, o Desafio (Solé denomina motivação), empenhamos-nos em ativar os conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, inferências e leitura compartilhada, através de aulas expositivas, atividades escritas voltadas para o SAEB e da BNCC, a fim de que o aluno pudesse tirar dúvidas e expressasse oralmente a

sua aprendizagem. Já o segundo momento foi destinado à realização de vários simulados semelhantes aos da Prova Brasil/SAEB, com foco na fragilidade.

De acordo com Solé (1998, p.89), podem-se dividir as estratégias de leitura em três grupos, ambos relacionados ao momento em que o leitor delas faz uso: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias depois da leitura.

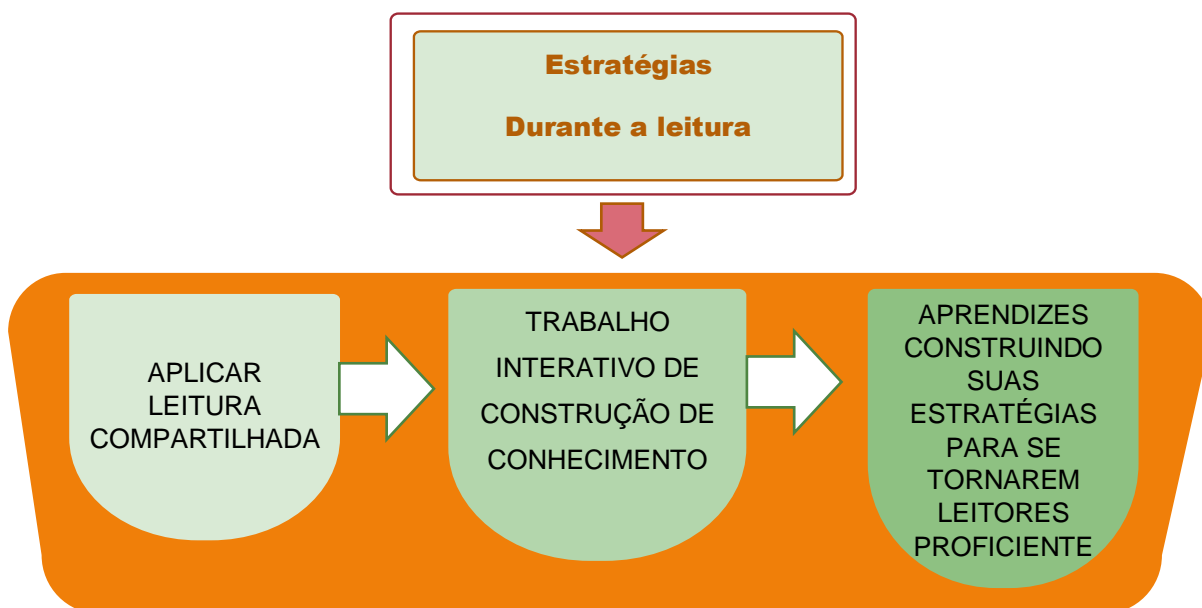
FIGURA 26 – ESQUEMA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ANTES DA LEITURA



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Solé (1998)

Do ponto de vista do uso das estratégias metacognitivas de leitura, o leitor as utiliza para avaliar não o conteúdo do texto, mas seu processo de compreensão. Sobre o assunto, Leffa (1996, p.64), explica: “o comportamento metacognitivo caracteriza-se pela reflexão do leitor, não sobre o conteúdo do texto, mas sobre o próprio processo de compreensão.”

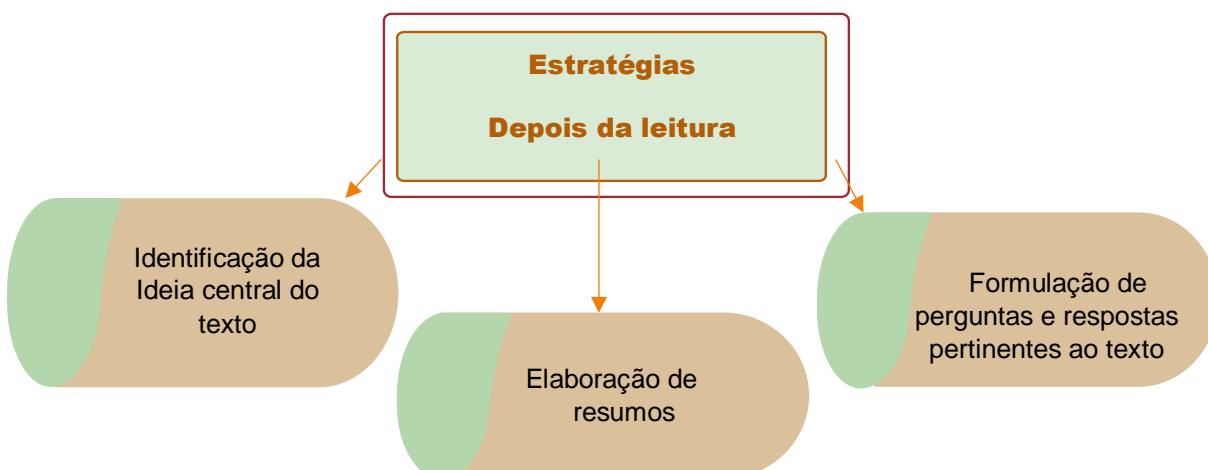
Figura 27 – Esquema das estratégias de leitura: durante a leitura



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Solé (1998)

Sobre este esquema, Solé (1998) orienta: “as atividades de leitura compartilhada, como afirmava antes, devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle das mãos do professor [...] Para as mãos do aluno (SOLÉ, 1998, p.120)”.

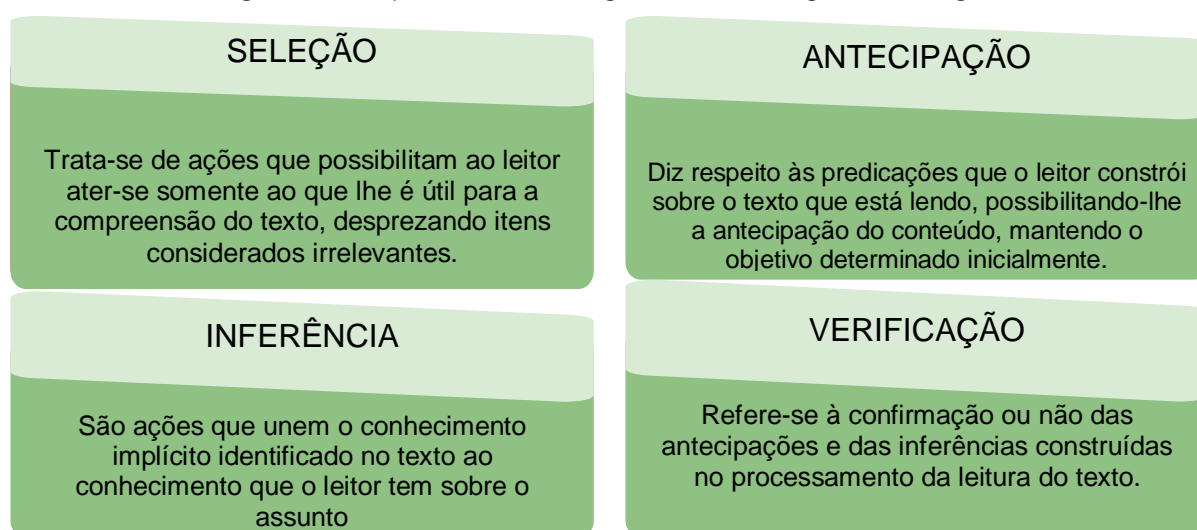
Figura 28 – Esquema das estratégias de leitura: depois da leitura



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Solé (1998)

As estratégias expostas nos esquemas, com base nos estudos de Solé (1998, p. 90), juntamente com as de Menegassi (2005), podem coadjuvar para a formação de um leitor proficiente. Destarte, consoante ao mesmo autor, “estratégias são procedimentos, tantos conscientes como inconscientes, utilizados pelo leitor para interpretar o texto e resolver problemas que encontra durante a leitura (Menegassi, 2005, p. 41).” Ainda assim, o aludido autor não as define como igualando de caráter conscientes ou inconscientes, todavia, aponta quatro como essenciais para que se tenha compreensão, sendo elas:

Figura 29 –Esquema das estratégias de leitura segundo Menegassi



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Menegassi (2005, p. 57)

Quanto às estratégias de leitura é necessário explicar que elas não são utilizadas de forma fixa, nos momentos antes, durante e depois da leitura; podendo a mesma estratégia ser utilizada em qualquer um desses momentos. Como afirma Menegassi (2005, p. 57): “Todas elas, assim como as demais estratégias já estudadas, ocorrem de forma concomitante e recursivamente.”

Essas estratégias devem ser ensinadas no dia a dia, a fim de que os discentes possam construir ou ampliar seu repertório, exercitando-se de modo que o processo de construção de sentido ocorra de fato e que a compreensão seja algo concreto.

É considerável realçar que o trabalho realizado com estratégias de leitura fomenta sem exceção, a execução sempre um passo à frente, que necessita ser bem planejado, para que se possa obter resultados satisfatórios, quer seja nos resultados das avaliações externas ou nas avaliações internas vivenciadas na sala de aula.

#### 4.3.2 Resultados e Análises da Aplicação do Plano de ação

Quadro 197 – Proposta de aplicação da primeira oficina

Objetivo 1	Recursos humanos	Recursos materiais (de aprendizagem)	Estratégias (acoes )	Infraestrutura	Cronograma
<b>Trabalhar e melhorar os descritores D14/D12/D18</b>	Professor pesquisador	Material impresso, Slides, Data show, caixa de som.	3 encontros para Feedback 18 encontros com Aulas expositivas, Vídeos, Exercícios escritos e orais 3 encontros para Avaliação e reflexão da oficina	Sala de aula	15/06 a 15/08/2022

Fonte: Elaborado pelo autor

##### 4.3.2.1 Descrição e análise dos dados da aplicação da primeira oficina

Essa oficina contou com 24 encontros, sendo 8 aulas para cada descritor, com um feedback, destinados à reavaliação da prova aplicada pela SME, devidamente analisada no ciclo de diagnóstico desta pesquisa, com objetivo de ativar e conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, com aulas expositivas, vídeos e várias atividades escritas e orais, dessa vez fazendo inferências e com leituras compartilhadas de diversos gêneros textuais referentes aos D14 do Tópico I, D12 do Tópico II e D18 do Tópico V.

Quadro 28 - descritor D14 - distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

ETAPAS DA OFICINA		ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO	ORGANIZAÇÃO	REGISTRO
1	Feedback	Discussão da questão 18 da prova da SME. (Diagnóstico)	1 aula	Toda a turma	Individual
2	Exibição de vídeos	Apresentação e análise de textos (Youtube)	1 aula	Toda a turma	Oral / coletivo
3	Aula expositiva	Diferença entre fato e opinião.	1 aula	Toda a turma	Coletivo
4	Análise de textos de vários gêneros.	Atividade de fixação da aprendizagem.	4 aulas	Toda a turma	Escrito e oral
5	Avaliação	Avaliação e reflexão	1 aula	Toda a turma	Oral

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo Portal do MEC<sup>40</sup> o Tópico I apresenta procedimentos de leituras, com destaques para a localização de informações explícitas e implícitas e identificação do tema de um texto, além de distinguir os fatos apresentados da opinião formulada acerca desses fatos nos diversos gêneros textuais.

No diagnóstico foi verificado um déficit quanto a “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”. De acordo com SAEB (2011, p. 22), o leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele. Essa diferença pode ser ou bem-marcada no texto ou exigir do leitor que ele perceba essa diferença integrando informações de diversas partes do texto e/ou inferindo-as, o que tornaria a tarefa mais difícil.

O feedback se deu com a retomada da avaliação externa, realizada pela SME no diagnóstico inicial, no tocante ao descritor D14, Tópico I – procedimentos de leitura. Sendo também explicando ao grupo os procedimentos e as rotinas da referida oficina. Na prova aplicada pela SME, trazia a questão 18, o descritor (D14) o texto: O grande Dia de Lucas Pitta, na oportunidade foi lida pelo professor pesquisador e discutida com todos, quando refeita a pergunta muitos afirmaram que “não acreditavam ter errado algo tão claro dentro do texto, bastava ter lido com atenção.” Como se ver a seguir:

Figura 30 – Fragmentos da prova da SME – descritor D14

<p><b>O Grande Dia</b></p> <p>Era o grande dia. A prova final do nono ano e eu estava nervoso, suava frio, estava preso ao meu eu interno pensando na hora da verdade. Eu havia [...] passado dias me preparando incansavelmente para aquele momento. Enfim chegara a hora. Sentei-me em uma cadeira entre várias outras enfileiradas perfeitamente e avalei ao meu redor vários alunos nervosos.</p> <p>5 Enfim comeci a prova. Podia ouvir minha caneta correr pelo papel e minha respiração ofegante por causa do nervoso. Ouvia também o lápis que caía, rascunhos sendo amassados e gemidos de dúvida de meus companheiros momentâneos.</p> <p>10 Então cheguei na última questão, aquela</p>	<p>que é sempre um desafio. Mas desta vez eu sabia responder, havia estudado e estava a par do assunto.</p> <p>Entreguei minha prova, parecia que estava entregando meu coração, mas este, no entanto, batia forte no meu peito [...]. A orientadora disse-me para ir para a zona de espera e aguardar a lista de alunos aprovados chegar.</p> <p>15 Chegando ao lugar indicado percebi que havia demorado, havia muita gente ali já a espera. Percebi então que estava tão concentrado que o tempo voara. [...] Houve então a inversão na percepção do tempo. Agora passava devagar, eu podia ouvir soluços, tosses, [...] pés batendo de nervoso [...].</p>
<p>Ouvi então lá da frente alguém gritar. A lista chegara.</p> <p>20 Eu não era alto, então me estiquei para ver e, finalmente, vi meu nome na lista. Deixei minha felicidade extravasar, permiti-me um pequeno grito, mas só isso. Era meu dever e mérito [...].</p>	<p>18) (P09012017) O trecho que apresenta o fato que motivou essa história é:</p> <p>A) “Enfim comeci a prova.”. (l. 6)</p> <p>B) “Então cheguei na última questão,...”. (l. 9)</p> <p>C) “Entreguei minha prova,...”. (l. 11)</p> <p>D) “Deixei minha felicidade extravasar,...”. (l. 20-21)</p>

PITTA, Lucas. O Grande Dia. In: *Colégio Santa Clara*. Disponível em: <<https://bit.ly/2HEVsuG>>. Acesso em: 5 jun. 2019. Fragmento.

Fonte: Avaliação externa aplicada pela Secretaria de Educação de Bayeux – PB

<sup>40</sup> Portal do MEC - [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/3\\_portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/3_portugues.pdf) acessado em 15/05/2023.

A questão tinha a finalidade de fazer com que o aluno identificasse o fato que motivou a história, com quatro alternativas de respostas, a correta seria a letra (a), assim respondido, o aprendiz conseguia a habilidade na qual se refere ao fato relacionado dentro do texto.

Dando continuidade, as oficinas prosseguiram com mais 07 encontros com aulas expositivas, exibição de vídeos e exercícios escritos, orais e avaliação da oficina. Foi apresentado um vídeo no qual o professor-pesquisador leu o texto “As enchentes de minha infância” e analisou a questão referente ao Descritor D14.

Figura 31 – Partes fragmentadas das imagens do vídeo – descritor D14

The figure consists of four screenshots from a YouTube video, each showing a slide with text and graphics. The slides are as follows:

- Slide 1:** Title: "Ao ler textos, devemos ser capazes de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele." Below the title is a small image of a child reading a book. To the right, the text "Fato ou opinião?" is written in large letters with a question mark.
- Slide 2:** Title: "As enchentes de minha infância". Below the title is a text excerpt from a story: "Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio. Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois as bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família de frente teve medo. Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito, como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio batcara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes." Below the text is a small citation: "BRAGA, Rubem. Al de H. Copacabana. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1982. p. 157."
- Slide 3:** Title: "A expressão que revela uma opinião sobre o fato '... vinham todos dormir em nossa casa', é". Below the title are four multiple-choice options: (A) "Às vezes chegava alguém a cavalo...", (B) "E às vezes o rio atravessava a rua...", (C) "e se tomava café tarde da noite!", and (D) "Isso para nós era uma festa...". To the right is a small cartoon illustration of a character with a speech bubble saying "AMAR TÁ BOM!".
- Slide 4:** Title: "Você pode sempre olhar com critério para os textos que lê e tentar distinguir quais partes do texto são referentes a um fato e partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem." To the left is a cartoon illustration of a girl sitting and reading a book.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?V=3vtp8gqfw8k>

Apresentamos o vídeo com intenção de aguçar e motivar os alunos para o ato de ler, além de ativar os conhecimentos prévios e a construção de hipóteses. Foram levantadas várias questões dentro do texto e respondidas oralmente. Segue os slides da aula expositiva e em seguida os vários textos de diversos gêneros trabalhados:

Figura 32 – Conjunto de imagens dos slides sobre descritor D14

Disciplina: Português  
Prof. Me. Márcio Melo.  
9º ano

Hoje estudaremos sobre a diferença entre fato e opinião. Aprender a separar e distinguir as informações das ideias pessoais. Vamos começar?

**FATO**

Fato é determinado como um acontecimento, logo, pode ser comprovado de alguma maneira, seja através de documentos, relatórios ou outra forma de registro. Desse modo, fato é uma ocorrência, aquilo que acontece em decorrência do evento/exatidão.

Veja um exemplo:  
"Amélia é estada prescreveu um remédio ao paciente."

Logo, o exemplo acima narra uma atitude praticada pelo médico. O narrador não deu nenhuma opinião sobre o fato apresentado.

Disponível: <https://www.tudoalodecola.com/2021/11/atividade-sobre-fato-e-opiniao-com-explicacao-aos-fatos.html>

Disciplina: Português  
Prof. Me. Márcio Melo.  
9º ano

**OPINIÃO**

Opinião é um ponto de vista a respeito de um determinado fato. Ela não é, portanto, um acontecimento. Trata-se de um julgamento pessoal, de um posicionamento em relação a algo, e não necessariamente.

Veja um exemplo:  
"A música de Marília foi considerada um sucesso entre os pacientes."

Observe nesse último exemplo que a expressão "foi considerada" trata-se de uma opinião relativa ao fato de a música ter sido considerada um sucesso entre os pacientes. Essa construção adjetiva, o verbo "foi considerada", e não o fato em si, tem como referência sobre o fato, o resultado e não o fato. Outros exemplos podem ser apontados diferentes e respeito desse mesmo fato, como: "A música foi considerada um sucesso por alguns pacientes".

Leia e charge:

**Reflexão:**  
O que você achou da opinião do outro personagem?

Disponível: <https://www.tudoalodecola.com/2021/11/atividade-sobre-fato-e-opiniao-com-explicao-aos-9anos.html>

Disciplina: Português  
Prof. Me. Márcio Melo.  
9º ano

**O ADJETIVO NA CONSTRUÇÃO DA OPINIÃO**

Os adjetivos qualificam os nomes, ou seja, quando adjetivamos, expressamos nossa opinião. Como um exemplo:  
"Aquilo é ótimo e bonito!" Nessa frase, é possível perceber a palavra "ótimo", qualificando a palavra logo, alguém pode discordar de tal característica.

**CONSOLIDANDO ATRAVÉS DE EXEMPLOS**

"A COVID-19 é o nome da doença causada pelo Coronavírus", isso é um fato. "O Brasil é o melhor país do mundo", Agora é uma opinião. "A copa do mundo aconteceu a cada 4 anos. A primeira copa em 2022", isso foi um fato. "Cigar sabão é mais legal que pipas fulantes", Agora é uma opinião. Você consegue perceber a diferença? Agora, releia a atividade proposta e coloque em prática o que você aprendeu.

Fonte: Tudo Sobre o Anjo

Disponível: <https://www.tudoalodecola.com/2021/11/atividade-sobre-fato-e-opiniao-com-explicacao-aos-9anos.html>

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 33 – 1ª atividade sobre descritor D14

1. Leia as frases abaixo retiradas de textos e coloque (F) para FATO ou (O) para OPINIÃO.

- ( ) De um modo geral, as biografias contam sobre a vida de alguém.
- ( ) Como é bom saber mais sobre a Carmem Miranda e ouvir suas músicas.
- ( ) O vírus pode se espalhar pela boca ou pelo nariz de uma pessoa infectada.
- ( ) A maioria das pessoas que adoece em decorrência da COVID-19 apresenta sintomas leves a moderados.
- ( ) O vírus do Coronavírus é um fato triste que assusta os brasileiros.
- ( ) O primeiro dia do programa Mais Médicos foi marcado por faltas e desistências.
- ( ) A agricultura é mais importante do que a pecuária.
- ( ) A internet é o maior arquivo público do mundo.
- ( ) A borboleta da praia é uma espécie endêmica no estado do Rio de Janeiro.
- ( ) A soneca é ótima para quem vai trabalhar à tarde.

Fonte: Instituto Claro.org.br<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Instituto Claro. Org.br – disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-aprender/roteiros-de-estudo/estudar-em-casa-diferenca-entre-fato-e-opiniao/#:~:text=Temos%2C%20portanto%2C%20que%20fato%20%C3%A9, trata%2Dse%20de%20a lgo%20subjeto.>

No momento desta oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses. Inicialmente, solicitamos que os alunos fizessem a leitura silenciosa e em seguida a leitura compartilhada do texto abaixo:

Figura 34 – 2ª atividade sobre descritor D14

**O VELHO, O MENINO E O BURRO**

Um velho e um menino seguiam pela estrada montados num burro. Pelo caminho, as pessoas com as quais cruzavam diziam:

– Que crueldade a desses dois! Querem matar o burro!

O velho, impressionadíssimo com os comentários, mandou o menino descer. Mais adiante, outras pessoas, observando a cena, diziam:

– Que velho malvado, refestelado no burro, e o menino, coitado, andando a pé!

O velho, então, desceu do burro e mandou o menino montar. Daí a pouco, outras pessoas, vendo a cena, comentaram:

– Onde já se viu coisa igual? Um menino cheio de vida, montado no burro, e o velho a caminhar pela estrada!

Depois dessa, o velho não teve dúvidas. Mandou o menino descer e ambos, com esforço, passaram a carregar o burro.

Está claro que os comentários não se fizeram demorar, e desta vez seguidos de gargalhadas. Evidentemente, todo o mundo estranhava os dois carregarem o burro.

La Fontaine

Fonte: Instituto Claro.org.br

Figura 35 – 3ª atividade sobre descritor D14

2. O que determinou a mudança de comportamento do velho enquanto seguia pela estrada?

- O fato de o burro está cansado e triste.
- A opinião que as pessoas expressavam.
- O relato do menino sobre a cena do burro.
- A opinião do velho sobre o burro e o menino.


3. Retire do texto 3 (três) frases que apresentem opinião.

4. Retire do texto 3 (três) frases que sejam fato.

Fonte: Instituto Claro.org.br

Foram realizadas mais atividades:

Figura 36 – 1º grupo de atividades sobre descritor D14

<p>(Equipe PIP). Leia o texto abaixo.</p> <p style="text-align: center;"><b>CAPA</b></p> <p>A inspiradora reportagem sobre as crises de idade nos leva a muitas reflexões, mas acredito que a mais importante delas diz respeito à estrutura de personalidade que cada um desenvolve. É consenso, entre pessoas maduras e bem estruturadas emocionalmente, que vivemos a vida de acordo com nossa base psicológica. Por isso, é importante que, da infância até o início da vida adulta, saibamos estruturar o arcabouço daquilo que seremos. Quem tem um bom alicerce, enfrentará seguramente qualquer tipo de problema. Reinvente-se a cada idade. (José Elias)</p> <p style="text-align: right;">Alex Neto, Foz do Iguaçu – PR</p> <p>A palavra que marca a opinião do leitor em relação à reportagem é:</p> <p>A) Consenso. B) Importante. C) <b>Inspiradora.</b> D) Seguramente.</p>	<p>(SAERS). Leia o texto abaixo.</p>  <p>Na última fala, o ponto de interrogação sugere</p> <p>A) admiração. B) desprezo. C) <b>indignação.</b> D) medo.</p>
<p>(SPAECE). Leia os textos abaixo.</p> <p style="text-align: center;"><b>A Raposa e as Uvas</b></p> <p>Uma Raposa, morta de fome, viu ao passar, penduradas nas grades de uma viçosa videira, alguns cachos de uvas negras e maduras.</p> <p>Ela então usou de todos os seus dotes e artifícios para pegá-las, mas como estavam fora do seu alcance, acabou se cansando em vão, e nada conseguiu.</p> <p>Por fim deu meia volta e foi embora, e consolando a si mesma, meio desapontada disse:</p> <p>Olhando com mais atenção, percebo agora que as uvas estão todas estragadas, e não maduras como eu imaginei a princípio.</p> <p style="text-align: right;">Esopo. <a href="http://sitededicadas.uol.com.br/fabula30a.htm">http://sitededicadas.uol.com.br/fabula30a.htm</a></p> <p>Há uma opinião em</p> <p>A) a raposa viu, ao passar, alguns cachos de uvas negras e maduras. B) a raposa usou de todos os seus dotes e artifícios para pegar uvas. C) a raposa acabou se cansando em vão, e nada conseguiu. D) <b>a raposa afirmou que as uvas estavam todas estragadas.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Há saída para os jovens</b></p> <p>O Brasil tem hoje um grande exército de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos aguardando uma possibilidade de apresentar ao mercado de trabalho o seu potencial. O maior drama deste exército juvenil é a ausência de vagas oferecidas àqueles que procuram o seu primeiro emprego. [...]</p> <p>Além disso, parte das vagas oferecidas aos jovens são ocupadas por adultos, já que o desemprego também afeta gravemente os chefes de família, que desesperados, aceitam qualquer coisa. [...]</p> <p>Apesar de tudo [...], há saídas para os jovens [...]. Por não haver alternativas individuais para todos, apenas para alguns, o país precisa de um projeto nacional de desenvolvimento que viabilize o crescimento econômico em mais de 5,5% ao ano e por toda uma década.</p> <p style="text-align: right;">Fonte: <a href="http://www.estudeonline.net/revisao_detalle.aspx?cod=259">http://www.estudeonline.net/revisao_detalle.aspx?cod=259</a></p> <p>O trecho do texto que revela uma opinião é</p> <p>(A) “[...] o país precisa de um projeto nacional de desenvolvimento[...].” (B) “[...] parte das vagas oferecidas aos jovens são ocupadas por adultos [...]” (C) “O Brasil tem hoje um grande exército de jovens [...]” (D) “[...] o desemprego também afeta gravemente os chefes de família [...]”</p>

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html>

<p><b>CIDADANIA, DIREITO DE TER DIREITOS</b></p> <p>Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. [...] Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública. [...] Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar.</p> <p style="text-align: right;">DIMENSTEIN, Gilberto.</p> <p>6. O trecho que indica uma opinião é:</p> <p>a) “Há detalhes que parecem insignificantes...” b) “Muita gente lutou e morreu...” c) “... respeitar o sinal vermelho no trânsito...” d) “... para que tivéssemos o direito de votar.”</p> <p>7. O trecho que indica uma opinião em relação à cidadania é</p> <p>a) “...é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la...” b) “... ‘Foi uma conquista dura.’” c) “...revelam estágios de cidadania...” d) “... ‘É poder votar em quem quiser...”</p>	<p><b>ZAP</b></p> <p>Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto, mas devo dizer que se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver. Passo os dias sentado na velha poltrona, mudando de um canal para outro – uma tarefa que antes exigia certa movimentação, mas que agora ficou muito fácil. Estou num canal, não gosto – zap, mudo para outro. Não gosto de novo – zap, mudo de novo. Eu gostaria de ganhar em dólar num mês o número de vezes que você troca de canal em uma hora, diz minha mãe. Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.</p> <p style="text-align: right;">SCLIAR, Moacyr.</p> <p>Nesse texto, o narrador emite uma opinião sobre o controle remoto no trecho:</p> <p>a) “Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto...” b) “Passo os dias [...] mudando de um canal para outro...” c) “... se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver.” d) “... uma tarefa que [...] agora ficou muito fácil.”</p>
--	---

Fonte: Instituto Claro.org.br

Figura 37 – 2º grupo de atividades sobre descritor D14

<p><b>Leia o texto abaixo e responda.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A bola</b></p> <p>O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. (...)</p> <p>O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.</p> <p>— Como é que liga? – perguntou.</p> <p>— Como, como é que liga? Não se liga.</p> <p>O garoto procurou dentro do papel de embrulho.</p> <p>— Não tem manual de instrução?</p> <p>O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.</p>	<p>— Não precisa manual de instrução.</p> <p>— O que é que ela faz?</p> <p>— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.</p> <p>— O quê?</p> <p>— Controla, chuta...</p> <p>— Ah, então é uma bola.</p> <p>— Claro que é uma bola.</p> <p>— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.</p> <p>— Você pensou que fosse o quê?</p> <p>— Nada não...</p> <p>(Luis Fernando Verissimo – Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, pp. 41-42.)</p> <p>O fato incomum, no texto, aparece quando o menino</p> <p>(A) <b>começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.</b></p> <p>(B) demonstrou o que sabia fazer com uma bola.</p> <p>(C) concluiu que era mesmo uma bola.</p> <p>(D) não pensou nada em relação ao que era o presente.</p>
---	--

<p style="text-align: center;"><b>A MIGRAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA</b></p> <p>Pessoalmente penso que a migração trouxe vários benefícios para o nosso estado.</p> <p>Segundo dados históricos, Roraima foi formada por migrantes que vieram de todas as regiões do país, principalmente do Maranhão. Os migrantes contribuíram para o crescimento e desenvolvimento do comércio, para a educação, como também para a implantação de pequenas indústrias de hoje, agricultura e etc.</p> <p>Muitas pessoas aqui em nosso estado falam que a migração traz vários problemas para a região como: desemprego, crescimento da miséria, violência, sobretudo o crescimento desordenado da população.</p> <p>Mas podemos perceber que isso não é só um problema de Roraima, mas de todo o Brasil. Logo, confirmo que a migração é de suma importância para o crescimento da nossa região.</p> <p style="text-align: right;"><small>Ismael Alexandre da Silva Nascimento – E.M.E.I.F. Edisonina de Barros – Vila Boa Vista, Roraima.</small></p>	<p>(Nesse texto, qual é a frase que expressa uma opinião do autor?</p> <p>A) <b>“...penso que a migração trouxe vários benefícios para o nosso estado.”.</b></p> <p>B) “...Roraima foi formada por migrantes que vieram de todas as regiões do país,...”.</p> <p>C) “Os migrantes contribuíram para o crescimento e desenvolvimento do comércio,...”.</p> <p>D) “...como também para a implantação de pequenas indústrias...”.</p>
---	--

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html>

Nesta etapa, solicitamos aos alunos que recapitulassem o objetivo das atividades desenvolvidas durante as oficinas e o resumisse brevemente. Notamos que os alunos compreenderam a proposta e avançaram significativamente quanto ao descritor D14 – Tópico I.

Quadro 209 - descritor D12 - identificar a finalidade de textos em diferentes gêneros

ETAPAS DA OFICINA		ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO	ORGANIZAÇÃO	REGISTRO
1	Feedback	Discussão da questão 16 da prova da SME. (Diagnóstico)	1 aula	Toda a turma	Individual
2	Exibição de vídeos	Apresentação e análise de textos (Youtube)	1 aula	Toda a turma	Oral / coletivo
3	Aula expositiva	Linguagem verbal e não-verbal.	1 aula	Toda a turma	Coletivo
4	Aula expositiva	Finalidade do texto em diversos gêneros.	1 aula	Toda a turma	Coletivo
5	Análise de textos de vários gêneros.	Atividade de fixação da aprendizagem.	3 aulas	Toda a turma	Escrito e oral
6	Avaliação	Avaliação da oficina	1 aula	Toda a turma	Oral

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o SAEB (2011, p.21), o Tópico II, Implicações do suporte, do gênero e/ ou enunciador na compreensão do texto. Este requer dos alunos duas competências básicas, a saber: “a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais”.

Tomando como base o ciclo de diagnóstico foi apurado que os alunos tinham dificuldades no descritor D12 “identificar a finalidade de textos em diferentes gêneros”, Segundo SAEB (2011, p. 22), “a habilidade refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc”. Nesse sentido, Solé (1998, p. 35) afirma que “as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente.” Sua aplicação possibilita aos alunos a compreensão e interpretação de maneira autônoma dos textos lidos, além de estimular o docente para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Na avaliação da SME (Diagnóstico inicial) o descritor D12 foi abordado na questão 16 – “Amigo imaginário” de James Misse, com a finalidade de identificar o gênero poema. Como podemos observar:

Figura 38 – fragmentos da prova da SME – descritor D12

Leia o texto abaixo.

**Amigo imaginário [...]**

Eu tenho um amigo.  
Um amigo imaginário  
Do tipo que dá asas  
Aos meus pensamentos  
E me faz voar.

Juntos, nós enramos  
No mundo da amizade,  
Dos prazeres,  
Dos desafios,

Das invenções,  
Das alegrias.

Com ele fico distraído para todas as outras coisas.  
É preciso distração para brincar com atenção.  
[...]

MISSE, James. *Poesias, Rimas e outras coisas mais...* São Paulo: Pê da letra, 2007. Fragmento. (SUP02024917)

16) (P02077217) Esse texto é um

A) bilhete.  
B) conto.  
C) convite.  
D) poema.

Fonte: Avaliação externa da Secretaria de Educação de Bayeux – PB

Nessa etapa, convidamos um aluno para fazer a leitura do texto e após analisá-lo, quando feita a pergunta muitos se assustaram, pois, a resposta era simples e se tivessem prestado atenção, não teriam errado o quesito. A questão tinha a finalidade de identificar o gênero textual, com quatro alternativas de respostas, a correta seria a letra (d), assim respondido, o aluno atingiria a proposta e a habilidade na qual se referia.

Partindo dessa análise, as oficinas avançaram com mais 07 encontros com aulas expositivas, exibição de vídeos e exercícios escritos e orais. Foi apresentado um vídeo no qual a professora ler e analisa textos de diversos gêneros, na linguagem verbal e não verbal, referente ao Descritor D12.

Figura 39 – partes fragmentadas das imagens do vídeo – descritor D12

**DESCRITOR 12**

IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS

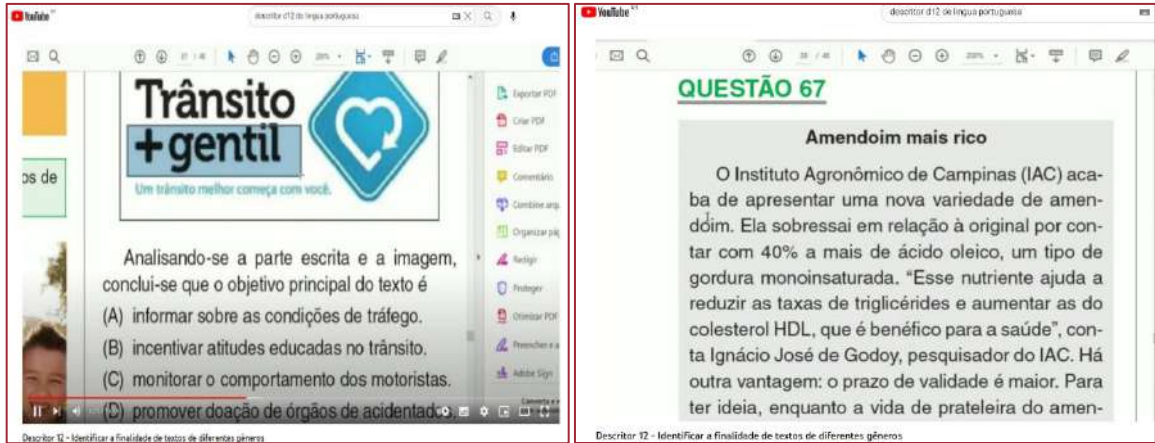
**D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros**

**FINALIDADES:**

narrar;	divertir;
conscientizar;	convencer;
informar;	alertar;
opinar;	instruir;
	criticar e etc.

@paty.santos.autora

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?V=niltvnpqo9c>

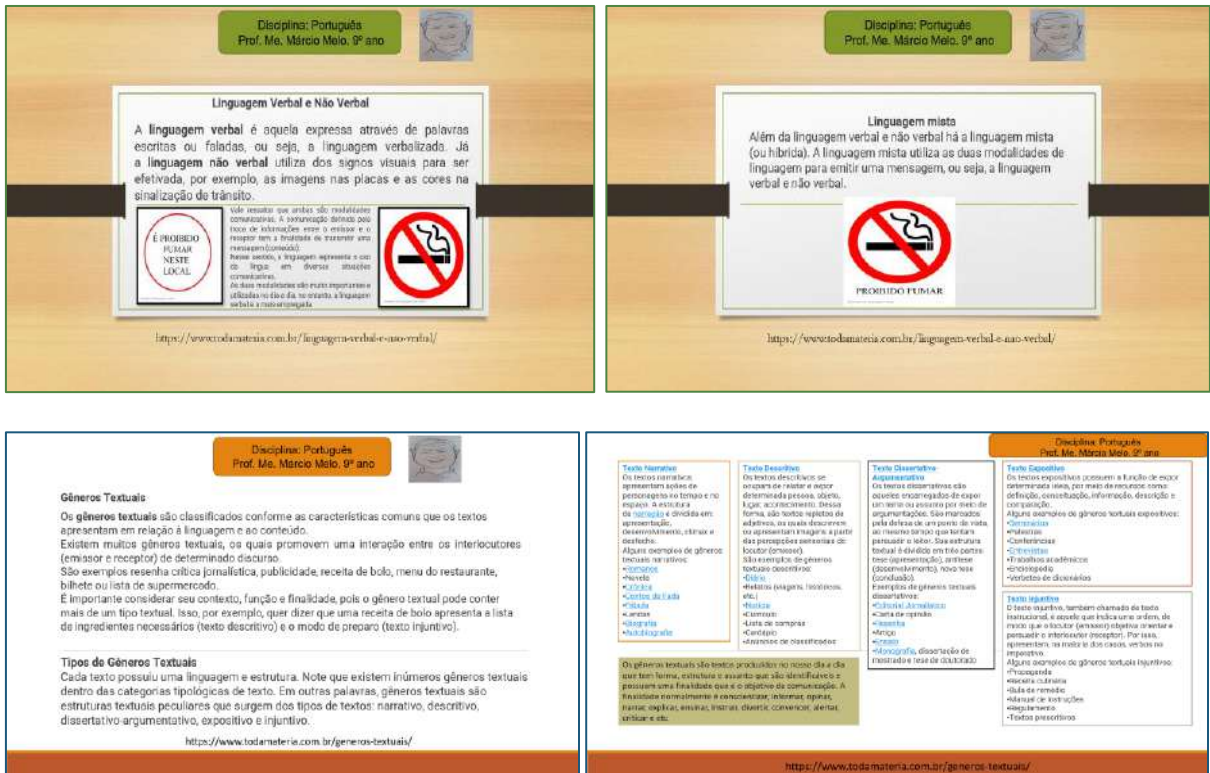


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?V=niltvnpqo9c>

O vídeo foi apresentado objetivando a preparação dos alunos para o ato de ler, bem como a ativação dos conhecimentos prévios e a construção de hipóteses. Foram levantadas várias questões dentro do texto e respondidas oralmente.

Como os alunos estavam com dificuldades e tendo como necessidade de melhorar essa realidade, no tocante ao descritor, continuamos com as aulas expositivas e exercícios escritos e orais. Segue os slides da aula expositiva:


Figura 40 – conjunto de imagens dos slides sobre descritor D12



Fonte: Elaborado pelo autor

Seguem alguns textos de diversos gêneros trabalhados no descritor, dentro das estratégias antes, durante e depois da leitura, conforme estudos de Solé (1998) e Menegassi (2005):

Figura 41 – 1º grupo de atividades sobre descritor D12

<p><b>QUESTÃO 06 – D12</b></p> <p>(CAED) Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.</p> <p><b>Sorvete de casca de manga</b></p> <p><i>Ingredientes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 xícaras de casca de manga picada;</li> <li>• 1 xícara de água;</li> <li>• 2 xícaras de açúcar;</li> <li>• 3 gemas;</li> <li>• 2 xícaras de leite;</li> <li>• 1 lata de creme de leite;</li> <li>• baunilha a gosto.</li> </ul> <p><i>Modo de preparar</i></p> <p>10 Cozinhe as cascas na água com açúcar. Depois de cozidas, junte os demais ingredientes, menos o creme de leite. Bata tudo no liquidificador e leve ao fogo para cozinhar. Retire do fogo, acrescente o creme de leite, deixe esfriar e leve ao freezer por quatro horas. Prove!</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Fonte: Ciência Hoje da Criança, ano 23, n. 207</p> <p>Esse texto foi escrito para</p> <p><input type="checkbox"/> A) apresentar um produto.</p> <p><input type="checkbox"/> B) ensinar uma receita.</p> <p><input type="checkbox"/> C) fazer uma propaganda.</p> <p><input type="checkbox"/> D) listar alguns produtos.</p>	<p>(PAEBES). Leia o texto abaixo.</p>  <p>Disponível em: &lt;<a href="http://portal.arquivos.saude.gov.br/campanhas/2013/combate_a_dengue/Ad_Deng_ueM5_210x280.jpg">http://portal.arquivos.saude.gov.br/campanhas/2013/combate_a_dengue/Ad_Deng_ueM5_210x280.jpg</a>&gt;. Acesso em: 4 mar. 2014.</p> <p>Esse texto tem a finalidade de</p> <p>A) conscientizar sobre a limpeza das ruas.</p> <p>B) criticar a falta de recolhimento do lixo.</p> <p>C) divulgar ações de combater à dengue.</p> <p>D) orientar a formação de equipes esportivas.</p>
<p>Leia o texto para responder a questão abaixo:</p> <p style="text-align: center;"><b>Servidão Humana</b></p> <p>A maior migração forçada da História começou lentamente e acompanhou a expansão européia de conquista e comércio. Os primeiros escravos africanos chegaram ao Novo Mundo em 1509, mas foram poucos até 1530, quando Portugal, primeira nação européia a negociar com os reinos negros da África Ocidental, começou a mandar escravos para as plantações de cana-de-açúcar no Brasil. O sofrimento da travessia era imenso. Arrancados às famílias, acorrentados e levados a pé até o litoral, amontoados em barracões para o embarque, a degradação dos escravos não tinha fim. Ficavam semanas, meses, acorrentados em porões de navios, lado a lado com doentes e agonizantes, sem saber que destino teriam.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Revista VEJA. Especial do Milênio. São Paulo: Editora Abril, ano 31, n. 51, dez. 1999. p. 110</p> <p>A finalidade desse texto é</p> <p>(A) convencer.</p> <p>(B) informar.</p> <p>(C) divertir.</p> <p>(D) recomendar.</p>	<p>(SAEPB). Leia o texto abaixo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Esta combinação, não!</b></p> <p>Remédios para emagrecer devem ser evitados por quem corre. O motivo: normalmente, eles contêm estimulantes que aumentam a frequência cardíaca e aceleram o metabolismo. Ou seja, o corredor pode sofrer taquicardias e desidratar-se. “Quando há uso de medicamentos, o indicado são exercícios bem leves, com intensidade abaixo de 60% da capacidade cardiorrespiratória do praticante”, diz o treinador.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">GOMES, Emerson. Programa de caminhada e corrida. In: <i>Veja</i>. 7 out. 09.</p> <p>Esse texto tem o objetivo de</p> <p>A) divulgar uma campanha.</p> <p>B) dar uma orientação.</p> <p>C) relatar um fato.</p> <p>D) vender um produto.</p>

Nas aulas foram trabalhados com os alunos, vários textos de diversos gêneros, com destaque para a preparação do aluno para o ato de ler, para ativação dos conhecimentos prévios e a construção de hipóteses. Após a leitura dos textos de maneira silenciosa houve uma discussão com perguntas feitas pelo professor, com uma interação bastante satisfatória.

Figura 42 – 2º grupo de atividades sobre descritor D12

<p>Leia o texto para responder a questão abaixo:</p> <p>A finalidade do texto é</p> <p>(A) criticar o desperdício de brinquedos pelas crianças.</p> <p>(B) anunciar o lançamento de um novo ursinho de pelúcia.</p> <p>(C) convencer as crianças a doarem brinquedos usados.</p> <p>(D) defender o direito de brincar das crianças.</p>	<p>Leia o texto para responder a questão a seguir:</p> <p><b>LIBERDADE</b> <b>É não depender de droga nenhuma pra viver.</b></p> <p>Você sabia que os remédios sem indicação médica, a cola de sapateiro, o álcool e o cigarro são as drogas mais consumidas no Brasil? São as mais comuns e, por isso mesmo, muito traiçoeiras. Porque o pior de toda droga nem é o risco de morte, é a certeza de uma vida de dependência. Quem ainda acredita que as drogas libertam, é candidato a escravo. Porque a outra palavra para liberdade é independência.</p> <p>Campanha publicitária do Ministério da Saúde – Brasil: Governo Federal</p> <p>A GENTE AJUDA VOCÊ A SAIR DESSA. LIGUE: TELESUS – DDG (061) 800.0778</p> <p>A finalidade do texto é</p> <p>(A) alertar as pessoas para o uso indevido de remédios.</p> <p>(B) chamar a atenção para os malefícios da dependência química.</p> <p>(C) informar sobre todos os tipos de drogas existentes.</p> <p>(D) buscar soluções para os usuários das drogas mais consumidas.</p>
<p>Leia o texto para responder a questão abaixo:</p> <p><a href="http://www.tuppi.com.br/blog/wp-content/uploads/2009/09/denuncia_crianca.jpg">http://www.tuppi.com.br/blog/wp-content/uploads/2009/09/denuncia_crianca.jpg</a></p> <p>A finalidade do texto é incentivar a</p> <p>(A) denúncia à violência infantil.</p> <p>(B) adoção de crianças.</p> <p>(C) necessidade de as crianças brincarem.</p> <p>(D) divulgação de brincadeiras infantis.</p>	<p>Leia o texto para responder a questão a seguir:</p> <p>A campanha publicitária cultural tem como objetivo</p> <p>(A) estimular as pessoas a discutir sobre o racismo.</p> <p>(B) divulgar os 120 anos de abolição da escravatura.</p> <p>(C) incentivar a troca de cartas sobre as grandes questões sociais.</p> <p>(D) celebrar o rompimento das barreiras culturais.</p>

Nesse momento foi percebido a demonstração de satisfação dos alunos ao repararem que suas hipóteses foram ratificadas; entre elas, alguns acentuaram sobre a importância destas oficinas, sendo uma maneira diferente e eficiente para a compreensão e análise de um texto.

Figura 43 – 3º grupo de atividades sobre descritor D12

Leia o texto:

**Sabor da infância (Fragmento)**

Sinto-me bastante respeitada e valorizada por contar com uma revista de alta qualidade, bem-humorada, diversificada, de excelente impressão e... bela! Quando está na época de receber meu exemplar de assinatura, sinto o mesmo entusiasmo que sentia quando, ainda bem jovem, visitava a caixa de correspondência à espera de encontrar uma carta de minha querida tia Zinda. Suas cartas, além de matarem saudades, traziam momentos únicos de prazer com suas novidades vindas de um mundo que, embora eu soubesse de sua existência, não o havia experimentado. Pantalal, índios, macacos, onças, besouros, gigantes... Tia Zinda inundava minha vida de fantasia e prazer. Receber a edição mensal de *Língua* reproduz em mim essa mesma satisfação. Quando do meu primeiro contato com essa revista, ela já estava em seu quarto número e foi "amor à primeira vista". Tratei de ligar para a editora e encomendar os números anteriores...

OLIVEIRA, Zaida Castro e Silva de. *Língua portuguesa*, outubro de 2007.

A finalidade principal desse texto é:

- comparar as cartas da tia Zinda com a revista.
- falar sobre as impressões acerca da revista.
- informar sobre a aquisição da revista.
- relatar o assunto das cartas da tia Zinda.

Leia o texto:

**Mente quieta, corpo saudável**

*A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, AIDS, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.*

Revista *Superinteressante*, outubro de 2003.

O texto tem por finalidade:

- criticar a ação terapêutica da meditação.
- conscientizar sobre a redução do nível de ansiedade.
- denunciar a clínica de redução do estresse.
- informar sobre os benefícios da meditação.

QUADRO COMPARATIVO	
Tema do texto 1	Tema do texto 2
Gênero do texto 1	Gênero do texto 2
Finalidade do texto 1	Finalidade do texto 2

Fonte: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/86a8a73a9b5e410a1f68cf4e13170411.pdf>

Para finalizar essa etapa, solicitamos dos alunos uma recapitulação do que foi estudado durante as oficinas e um resumo escrito. Reparamos que as oficinas surtiram efeitos e que os alunos compreenderam a proposta e tiveram um avanço muito importante, com efeito, conseguimos atingir o objetivo.

Quadro 30 - descritor D18 - Reconhecer o efeito de sentido da palavra ou expressão

ETAPAS DA OFICINA		ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO	ORGANIZAÇÃO	REGISTRO
1	Feedback	Discussão das questões 12 e 21 da prova da SME. (Diagnóstico)	1 aula	Toda a turma	Individual
2	Exibição de vídeos	Apresentação e análise de textos (Youtube)	1 aula	Toda a turma	Oral / coletivo
3	Aula expositiva	Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	1 aula	Toda a turma	Coletivo
4	Aula expositiva	Alteração de significado decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	1 aula	Toda a turma	Coletivo
5	Análise de textos de vários gêneros.	Atividade de fixação da aprendizagem.	3 aulas	Toda a turma	Escrito e oral
6	Avaliação	Avaliação da oficina	1 aula	Toda a turma	Oral

Fonte: Elaborado pelo autor

O Tópico V – Consoante ao SAEB (2011, p.23), trata da relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido - O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, a BNCC (2018), explica que o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que o levam à construção de significados. Sendo assim, o Descritor D18, de acordo com SAEB (2011, p.51), tem a finalidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer a alteração de significado decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão [...].

Recorrendo ao diagnóstico, a avaliação de larga escala feita pela SME, trouxe a abordagem nas questões 12 – o texto “Tombo, tropeço e recomeço” de Lucineide dos Reis, com a questão “como poderíamos tocar aos outros com nossas experiências”, a palavra destacada tem o mesmo sentido de (encostar, executar, perturbar ou sensibilizar) e na questão 21 – com o texto “A terceira margem do rio”,

com a questão, que teve como foco a finalidade de reconhecer o sentido de uma expressão em destaque. Como podemos verificar:

Figura 44 – fragmentos da prova da SME – Descritor D18

Leia o texto abaixo.

**Tombo, tropeço e recomeço**

Num belo entardecer de verão, três amigos caminhavam numa estrada chamada vida. Eram eles o tombo, o tropeço e o recomeço. Quando [...] visualizaram uma moça chamada momentos, logo eles fizeram amizade. E começaram a conversar. Momentos falava sobre sua efemeridade<sup>1</sup>. Cabisbaixa, ela relata seu receio de virar apenas saudades e nada mais e um dia viraria esquecimento. Falava também sobre aprendizados durante a existência quando questionou aos amigos [...] como poderíamos tocar aos outros com nossas experiências. Então o tombo lhe disse: Eu ensino a se reerguer mesmo diante da queda, o ideal é não paralisar. Então tropeço completou: Ensino a ter cuidado por onde anda, nem toda pessoa é amigo e nem todo caminho é pra você. E por último recomeço diante do tombo e do recomeço proferiu: Eu ensino que, por mais nublado que esteja o céu, a vida continua.

<sup>1</sup>Vocabulário:  
efemeridade: brevidade

REIS, Lucineide dos. Tombo, tropeço e recomeço. In: *Recanto das Letras*. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/32Zb7DM>>. Acesso em: 3 jan. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento. (P09105617\_SUP)

12) (P09106517) Nesse texto, no trecho "... como poderíamos **tocar** aos outros com nossas experiências." (6º parágrafo), a palavra destacada tem o mesmo sentido de

A) encostar.  
B) executar.  
C) perturbar.  
D) sensibilizar.

Leia o texto abaixo.

**A terceira margem do rio**

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. (...) E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

ROSA, João Guimarães, *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 32. \* Adaptado: Reforma Ortográfica.

21) (P8203BH) A frase "Era a sério." reforça a ideia de que o pai

A) desejava aprender a fabricar canoas.  
B) pretendia pensar sobre o assunto.  
C) queria ser exemplo para os filhos.  
D) tinha tomado uma decisão definitiva.

Fonte: Avaliação externa da Secretaria de Educação de Bayeux – PB

Nesse ciclo, convidamos dois alunos para fazerem a leitura dos textos e após analisá-los, quando questionados: qual a resposta? Quase todos acertaram. Esses textos avaliam, segundo INEP (2020), a habilidade de compreender o sentido de uma expressão de acordo com o contexto em que se insere. O suporte do primeiro texto foi um fragmento de um artigo e o do segundo foi um fragmento de um conto, gênero familiar aos alunos do 9º ano no ambiente escolar. O primeiro texto solicita que o aluno compreenda o sentido da palavra em destaque, sendo a letra (d) como correta, já no segundo texto solicita que o aluno perceba o sentido da expressão na frase, sendo a letra (c) como correta. No diagnóstico, muitos assinalaram a questão (a) "desejava aprender a fabricar canoas", mesmo estando evidente no texto que o pai do narrador "encomendou a canoa especial".

Diante da dificuldade dos alunos em reconhecer o efeito de sentido de uma determinada palavra ou expressão, propomos para melhoramento, mais 07 encontros com aulas expositivas, apresentações de slides, exibição de vídeos e exercícios escritos e orais. Assim, foi apresentado um vídeo no qual o professor Marlon ler e analisa o texto “A beleza total” de Drummond, referente ao Descritor D18.

Figura 45 – partes fragmentadas das imagens do vídeo – descritor D18



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Wm0-n1yzwig>

A apresentação do vídeo teve como realce a preparação do aluno para o ato de ler, para ativação dos conhecimentos prévios e a construção de hipóteses. Após assistirem ao vídeo, aconteceram várias perguntas e nesse momento a interação tomou conta da turma. Dando continuidade segue os slides da aula expositiva:



Figura 46 – conjunto de imagens dos slides sobre descritor D18



Fonte: Elaborado pelo autor

Foram selecionados e trabalhados alguns textos de diversos gêneros que exploravam o descritor D18, dentro da perspectiva de Solé (1998) e Menegassi (2005), com as estratégias antes, durante e depois da leitura.

Figura 47 – 1º grupo de atividades sobre descritor D18

<p>(CAED) Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.</p> <p><b>Sorvete de casca de manga</b></p> <p><i>Ingredientes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 xícaras de casca de manga picada;</li> <li>• 1 xícara de água;</li> <li>• 2 xícaras de açúcar;</li> </ul> <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 gemas;</li> <li>• 2 xícaras de leite;</li> <li>• 1 lata de creme de leite;</li> <li>• baunilha a gosto.</li> </ul> <p><i>Modo de preparar</i></p> <p>10 Cozinhe as cascas na água com açúcar. Depois de cozidas, junte os demais ingredientes, menos o creme de leite. Bata tudo no liquidificador e leve ao fogo para cozinhar. Retire do fogo, acrescente o creme de leite, deixe esfriar e leve ao freezer por quatro horas. Prove!</p> <p>Fonte: Ciência Hoje da Criança, ano 23, n. 207</p>	<p><b>QUESTÃO 08 – D18</b></p> <p>Nesse texto, as formas verbais “Cozinhe” (L. 10), “junte” (L. 10), “Bata” (L. 11), foram utilizadas com a intenção de</p> <p><input type="checkbox"/> A dar uma instrução.</p> <p><input type="checkbox"/> B demonstrar impaciência.</p> <p><input type="checkbox"/> C fazer um apelo.</p> <p><input type="checkbox"/> D sugerir rapidez.</p>
<p>Leia o texto para responder a questão abaixo:</p>  <p>In: O GLOBO. Rio de Janeiro. 22 de fevereiro de 1990</p> <p>A expressão “<b>sambe mas não dance</b>” significa</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> (A) Divirta-se sem se expor ao perigo.</p> <p><input type="checkbox"/> (B) Brinque muito no carnaval.</p> <p><input type="checkbox"/> (C) É perigoso dirigir fantasiado.</p> <p><input type="checkbox"/> (D) É preciso beber para usar fantasia.</p>	<p>(SAERS). Leia o texto abaixo e responda.</p>  <p>Disponível em: &lt;<a href="http://www.portal.saude.gov.br/portal/saude/">http://www.portal.saude.gov.br/portal/saude/</a>&gt;. Acesso em: 28 mar. 10.</p> <p>Nesse texto, a palavra “<b>Previna-se</b>” indica</p> <p><input type="checkbox"/> A) um elogio.</p> <p><input type="checkbox"/> B) um protesto.</p> <p><input type="checkbox"/> C) uma ordem.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> D) uma orientação.</p>

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html>

Assim procedido, foi percebido que os alunos tiveram suas hipóteses confirmadas, feito um debate para avaliar as oficinas com o estudo do descritor D18, sentimos que a proposta foi bem-sucedida e, mais uma vez, foi destacado a importância do trabalho com vários gêneros e a exploração de maneira compreensível.

FIGURA 48 – 2º GRUPO DE ATIVIDADES SOBRE DESCRITOR D18

<p>(SALTO – TO/2011). LEIA O TEXTO</p> <p style="text-align: center;"><b>A PRINCESA E A RÃ</b></p> <p>Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de auto-estima.</p> <p>Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico... Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.</p> <p>A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre... Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:</p> <p style="padding-left: 20px;">— Eu, hein?... nem mortal</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Luis Fernando Veríssimo</p> <p>Na frase “— <b>Eu, hein?... nem mortal</b>”, (último parágrafo) a expressão destacada sugere que a princesa</p> <p>(A) pensará sobre a proposta da rã.  <b>(B) nunca aceitará a proposta da rã.</b>  (C) depois do jantar aceitará a proposta da rã.  (D) um dia casará com a rã.</p>	<p><b>Texto: Tirinha. (Garfield)</b></p>  <p>O que o personagem John quer dizer com a expressão “<b>pronto</b>”?</p> <p>(A) <b>Que ele acabou de lavar o carro.</b>  (B) Que ele ainda ia lavar o carro.  (C) Que estava esperando chover para lavar o carro.  (D) Ele não lavou direito o carro.</p>
<p>(SAEMU – CE). Leia o texto abaixo e responda.</p> <p style="text-align: center;"><b>Maia, um craque ximango que brilhou no futebol sanateno</b>  <small>(www.alenqueremos.com.br/esporte)</small></p> <p>Na sua cidade ele era ídolo. Ainda garoto começou a brilhar como grande ponta-esquerda ofensivo. Foi campeão ao pelo Aningal. Alenquer ficou pequena para seu futebol, veio para Santarém e brilhou no São Raimundo, ganhando títulos e se revelando como um grande atleta polivalente, jogando na ponta e na lateral esquerda.</p> <p>Participou no início da campanha vitoriosa da Pantera no Intermunicipal de 1978. Em Roraima, defendeu o Rio Negro. Teve o São Raimundo como seu primeiro e último time a defender em Santarém até pendurar as chuteiras. Seu nome, Álvaro Maia de Souza, o Maia.</p> <p>x) O termo “<b>pendurar as chuteiras</b>”, (último parágrafo) nos remete:</p> <p>(A) <b>Abandonar a carreira.</b>  (B) Empréstimo das chuteiras.  (C) Guardar as chuteiras.  (D) Deixá-las sempre penduradas.</p>	<p><b>Tirinha. (Hagar)</b></p>  <p>No 2º quadrinho a expressão “<b>Pensei que só tinha que fazer isso...</b>” refere-se:</p> <p>(A) Ao fato de sentar-se à mesa.  <b>(B) À ideia de lavar as mãos.</b>  (C) À hipótese de receber visita.  (D) Ao fato de dar desculpas.</p>
	<p>Quem nunca deparou com um destes avisos?</p>  <p>Por trás de uma ironia bem-humorada, esses avisos cumprem uma exigência legal de nos revelar:</p> <p>(A) Que sorrir com frequência faz bem à saúde.  (B) A tecnologia não exerce nenhum controle sobre nós.  (C) A rotina dos <i>reality shows</i>.  <b>(D) Ser controlado com o auxílio da tecnologia já é uma realidade no cotidiano de muita gente.</b></p>

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html>

Na finalização de todas as etapas da oficina referente ao descritor D18, foi feita uma sabatina do que foi discutido durante as oficinas e uma breve síntese oral. Com esse trabalho, emergiram positividade de compreensão da proposta, sendo evidenciada um progresso considerável.

Quadro 211 – Proposta de aplicação da segunda oficina

Objetivo 2	Recursos humanos	Recursos materiais (de aprendizagem)	Estratégias (acoes )	Infraestrutura	Cronograma
<b>Trabalhar e melhorar os descritores D7/ D10/ D15 – Tópico IV – Coesão e coerência</b>	Professor pesquisador	Material impresso, Slides, Data show, caixa de som.	3 encontros para Feedback 18 encontros com Aulas expositivas, Vídeos, Exercícios escritos e orais 3 encontros para Avaliação e reflexão da oficina	Sala de aula	16/08 a 15/10/2022

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.3.2.2 Descrição e análise dos dados da aplicação da segunda oficina

Essa oficina conta 24 encontros, sendo 8 aulas para cada descritor, com um feedback, destinados à reavaliação da prova aplicada pela SME, devidamente analisada no ciclo de diagnóstico desta pesquisa, com objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, com aulas expositivas, com uso de data show, vídeos e várias atividades escritas, dessa vez fazendo inferências e com leituras compartilhadas de diversos gêneros textuais referentes aos D7, D10 e D15 do Tópico IV.

O Tópico IV – Para o SAEB (2011, p.104), trata dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto: a coerência e a coesão. Considerando que a coerência é a lógica entre as ideias expostas no texto, para que exista coerência é necessário que a ideia apresentada se relacione ao todo textual dentro de uma sequência e progressão de ideias

Para que as ideias estejam bem relacionadas, também é preciso que estejam bem interligadas, bem “unidas” por meio de conectivos adequados, ou seja, com vocábulos que têm a finalidade de ligar palavras, locuções, orações e períodos. Dessa forma, as peças que interligam o texto, como pronomes, conjunções e preposições, promovendo o sentido entre as ideias são chamadas coesão textual. Enfatizamos, nesta série, apenas os pronomes como elementos coesivos. Assim, definiríamos coesão como a organização entre os elementos que articulam as ideias de um texto. (SAEB,2011, p.104)

As capacidades a serem aprofundadas pelos descritores que compõem este tópico necessitam de que o leitor compreenda o excerto, não como uma simples aglomeração de frases sobrepostas, porém como um conjunto harmônico em que exista vínculos, correlações, nexos entre suas partes. Conforme SAEB, (2011, p. 135), a compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes, ou da coerência pela qual o texto é marcado. Em conformidade com o gênero textual, o leitor tem um apoderamento geral do tema, do que está sendo discorrido e até mesmo de seu conteúdo.

Esse tal apoderamento direciona a uma cognição da estrutura entre as ideias, levando-o o leitor a se questionar: qual é a ideia principal? Quais são as ideias secundárias? Quais são os argumentos que reforçam uma tese? Quais são os exemplos confirmatórios? Qual a conclusão? (SABE, 2011, p. 144). No que se refere aos textos narrativos, foram solicitados dos aprendizes que eles reconheçam os elementos componentes – narrador, ponto de vista, personagens, enredo, tempo, espaço – e quais são as relações entre eles na construção da narrativa (SAEB, 2011).

Nesse enredo, os Descritores D7, D10 e D15, ambos já citados no ciclo do diagnóstico inicial, sendo relevante trazê-los novamente aqui, o D7 tem a finalidade de identificar a tese de um texto; o descritor D10, tem como finalidade identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e o descritor D15 objetiva estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (SAEB, 2011).

Quadro 222 - descritor D7 – identificar a tese de um texto

ETAPAS DA OFICINA		ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO	ORGANIZAÇÃO	REGISTRO
1	Feedback	Discussão das questões 17 e 20 da prova da SME. (Diagnóstico)	1 aula	Toda a turma	Individual
2	Exibição de vídeos	Apresentação e análise de textos (Youtube)	1 aula	Toda a turma	Oral / coletivo
3	Aula expositiva	Argumentação	1 aula	Toda a turma	Coletivo
4	Aula expositiva	Texto dissertativo argumentativo	1 aula	Toda a turma	Coletivo
5	Análise de textos de vários gêneros.	Atividade de fixação da aprendizagem.	3 aulas	Toda a turma	Escrito e oral
6	Avaliação	Avaliação da oficina	1 aula	Toda a turma	Oral

Fonte: Elaborado pelo autor

Para começar essa oficina, fizemos um feedback, com a finalidade de reavaliar da prova aplicada pela SME, (analisada no ciclo do diagnóstico inicial), para então ativar os conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, com aulas expositivas, vídeos e várias atividades escritas e orais, dessa vez, fazendo inferências e com leituras compartilhadas de diversos gêneros textuais referentes ao D7, referente ao Tópico IV -coesão e coerência.

O Diagnóstico inicial desta pesquisa detectou fragilidade dos alunos quanto ao descritor D7, nas questões 17 e 20. Segue partes da avaliação:

Figura 49 – fragmentos da prova da SME – descritor D7

Recomecei a caminhar com passos mais lentos, sem saber o que pensar, fascinada pelo perfume e pela lembrança. Até que, ao parar na beira da calçada para atravessar a rua, a revista americana que eu levava debaixo do braço caiu ao chão. Abaixei-me para apanhá-la e o cheiro me invadiu, mais forte do que nunca. Só então entendi. O cheiro vinha da revista. De um daqueles anúncios em que o fabricante imprime uma gota de perfume numa página dobrada, para atrair o consumidor. O cheiro [...] envolvente, doce, [...] nada mais era do que um anúncio de revista.  
E minha manhã – agora sem cor e sem perfume – voltou a ser apenas uma manhã comum.

SEIXAS, Heloisa. *O perfume*. 2000. Disponível em: <<https://heloisaseixas.com.br/contos-minimos/2000-2/>>. Acesso em: 26 mar. 2021. Fragmento. (P08094917\_SUP)

17) (P08094917) Nesse texto, o trecho que apresenta uma marca de opinião é:  
A) "Eu já estava atrasada para o trabalho..." (1º parágrafo)  
B) "O cheiro [...] continuou. Sim, jasmim." (3º parágrafo)  
C) "Segui em frente, dando de ombros." (4º parágrafo)  
D) "O cheiro [...] envolvente, doce,..." (5º parágrafo)

Leia o texto abaixo.

**Do bonde ao automóvel**

Depois das primeiras locomotivas, veio o bonde, um veículo elétrico muito usado para o transporte público. No Brasil, o bonde foi muito comum nas principais cidades. Hoje, poucos ainda funcionam. O mais charmoso deles é o que vai até o alto do bairro de Santa Tereza, no Rio de Janeiro. É um passeio superlegal, experimental!

Em 1863, surgiu o metrô. Foi uma revolução e tanto. Afinal, os vagões do metrô andavam por baixo da terra! Hoje, nas grandes cidades, o metrô é a melhor forma de transporte, porque não polui o ar e com ele você fica longe dos terríveis congestionamentos de trânsito.

Mas, em matéria de transporte, o grande passo mesmo foi dado pelo alemão Karl Benz, que inventou o carro, em 1885. Mas era tão caro, tão caro, que só em 1908 as pessoas puderam começar a comprá-lo.

Disponível em: <<http://www.canalkids.com.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2010. (P06001481\_SUP)

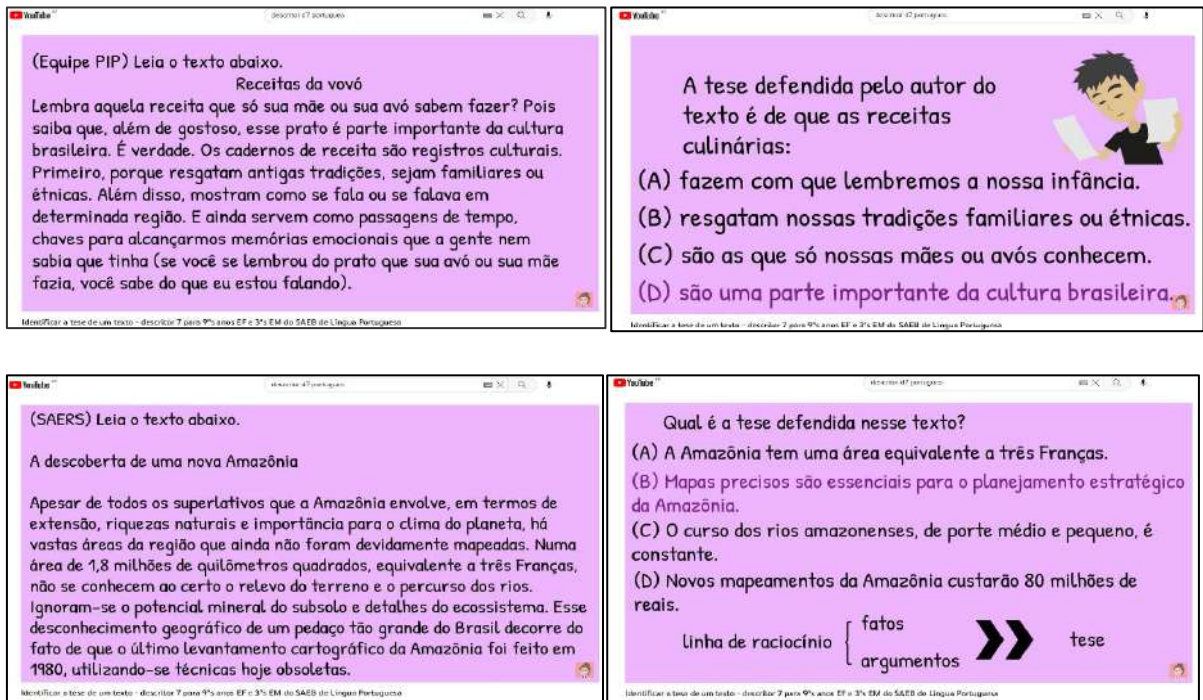
20) (P06001481) Nesse texto, a frase que apresenta uma opinião é:  
A) "Depois das primeiras locomotivas, veio o bonde..." (ℓ. 1)  
B) "... o bonde foi muito comum nas principais cidades..." (ℓ. 2)  
C) "É um passeio superlegal..." (ℓ. 4)  
D) "Em 1863, surgiu o metrô..." (ℓ. 5)

Fonte: Avaliação externa da Secretaria de Educação de Bayeux – PB

A avaliação trouxe na questão 17, fragmento do conto "O perfume" de Heloisa Seixas, e solicitou dos educandos que apresentem a marca de opinião, para isso, traz várias partes do texto, estando correta a alternativa (d). Na questão 20, o suporte foi uma notícia e solicitava que os alunos compreendessem em quais das frases do texto apresentava uma opinião, sendo a alternativa correta a (b). A leitura dos textos foram feitas por 02 alunos e após as explicações orais, quase todos acertaram as questões.

Diante da problemática, realizamos para aprimoramento, mais 07 encontros com aulas expositivas, slides, exibição de vídeos e exercícios escritos e orais. Dessa forma, foram apresentados dois vídeos nos quais a professora Graziela Bardelli faz a leitura e os analisa: “receita da vovó” e “A descoberta de uma nova Amazonia”:

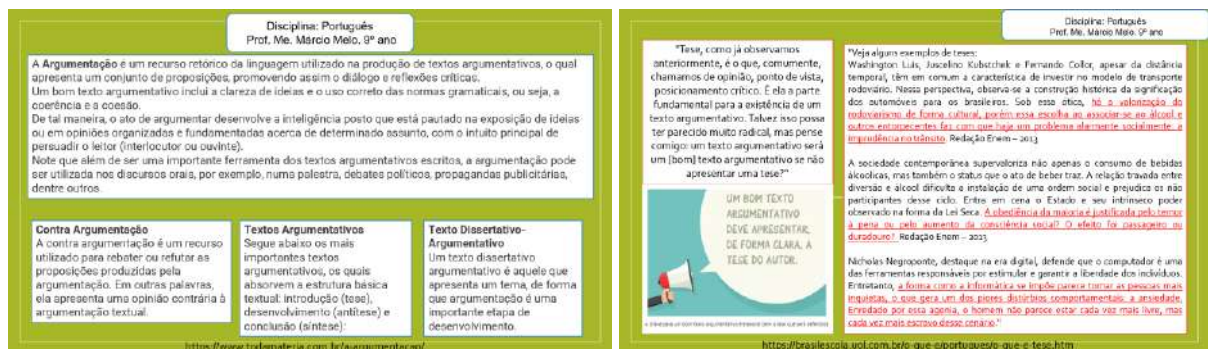
Figura 50 – partes fragmentadas das imagens do vídeo – descritor D7



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?V=mwbejsfu7wk>

O conteúdo dos vídeos tinha como foco a preparação do aluno para o ato de ler, para ativação dos conhecimentos prévios e a construção de hipóteses. Os vídeos despertaram nos alunos o interesse na temática e com isso, emergiram várias perguntas. Na sequência os slides da aula expositiva:

FIGURA 51 – CONJUNTO DE IMAGENS DOS SLIDES SOBRE DESCRITOR D7



Fonte: Elaborado pelo autor

Passamos a apresentar a diversidade textual para trabalhar a temática da coesão e da coerência (Descritores D7), tendo como foco nas erudições de Solé (1998) e Menegassi (2005), com as estratégias antes, durante e depois da leitura:

Figura 52 – 1º grupo de atividades sobre descritor D7

**(Prova Brasil). Leia o texto abaixo:**

**A incapacidade de ser verdadeiro**

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos de fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpidia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:


— Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

DRUMMOND, Carlos. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: Record.

Nesse texto, a narrativa é gerada pela

A) aparição de seres fantásticos.  
 B) ida de Paulo ao médico.  
 C) **imaginação de Paulo.**  
 D) proibição de jogar futebol.

Leia o texto para responder a questão abaixo: Calvi



Revista Nova Escola, dezembro de 2008.

Observe o terceiro quadrinho. A ideia que expressa melhor o texto é

(A) o aluno sujou-se de tinta.  
 (B) **o aluno utiliza a estratégia do polvo diante do perigo, pois teme avaliação.**  
 (C) o polvo age por instinto.  
 (D) o aluno desenhava a figura de um polvo.

**(CPERB). Leia o texto abaixo.**

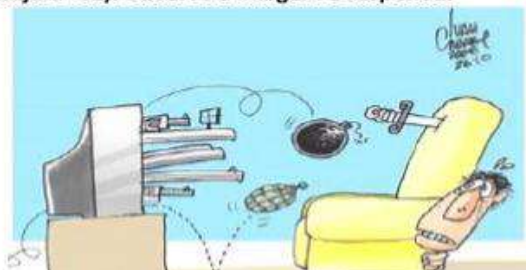
Variação percentual do PIB no Brasil	
Ano	Variação percentual
1991	1,03
1992	-0,54
1993	4,92
1994	5,85
1995	4,22
1996	2,76
1997	3,68
1998(1)	0,15

Nota: (1) O valor do PIB em 1998 foi de 901 bilhões de reais.  
 Fonte: IBGE (1999)

A ideia principal do texto é informar sobre

a) os anos que tiveram o PIB.  
 b) **a variação do PIB.**  
 c) o PIB e seus usos.  
 d) o PIB de como é utilizado.

**(Ibajara- CE). Observe a imagem e responda.**



De acordo com a leitura da imagem, a ideia defendida pelo texto é

A) a má qualidade dos aparelhos eletrônicos.  
 B) **a violência na TV.**  
 C) a situação de pânico vivida pela sociedade atual.  
 D) os conflitos cada vez mais crescentes no mundo.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2013/06/questoes-por-descritor-de-portugues.html>

Durante o processo de leitura, as hipóteses levantadas foram confirmadas, sendo realizada uma discussão, visando avaliar as oficinas com o trabalho do descritor D7, do tópico coesão e coerência textual, sendo evidenciado de forma compreensiva.

Após a aplicação das aulas e dos exercícios foi feita uma arguição com a finalidade de averiguar se houve a compreensão da proposta, e detectamos que o objetivo foi atingido de modo satisfatório.

Quadro 233- descritor D10 – identificar um conflito gerador do enredo

ETAPAS DA OFICINA		ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO	ORGANIZAÇÃO	REGISTRO
1	Feedback	Discussão da questão 24 da prova da SME. (Diagnóstico)	1 aula	Toda a turma	Individual
2	Exibição de vídeos	Apresentação e análise de textos (Youtube)	1 aula	Toda a turma	Oral / coletivo
3	Aula expositiva	Elementos da narrativa	1 aula	Toda a turma	Individual
4	Aula expositiva	Tipos de conflitos na narrativa	1 aula		
5	Análise de textos de vários gêneros.	Atividade de fixação da aprendizagem.	3 aulas	Toda a turma	Escrito e oral
6	Avaliação	Avaliação da oficina	1 aula	Toda a turma	Oral

Fonte: Elaborado pelo autor

Mediante o descritor (D10), segundo SAEB, (2011), pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os fatos que causam o conflito ou que motivam as ações dos personagens, originando o enredo do texto. Ao dar início a essa oficina, realizamos a aplicação de um Feedback, com a finalidade de reavaliar da prova aplicada pela SME, (analisada no ciclo do diagnóstico inicial), para então ativar e conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, com aulas expositivas, vídeos e várias atividades escritas e orais, dessa vez, fazendo inferências e com leituras compartilhadas de diversos gêneros textuais referentes ao D10 (coesão e coêrencia).

Para a plataforma hexag<sup>42</sup>, “a coesão é a harmônica entre frases e parágrafos. Já a coerência se relaciona com o sentido e interpretação do que está sendo transmitido pelo texto.” Frente ao Diagnóstico desta pesquisa, foi evidenciado nos pontos fracos que os aprendizes têm dificuldades quanto ao descritor D10, conforme observamos na questão 24:

<sup>42</sup> Plataforma hexag online – In: A importância da coesão e coerência textual. Disponível em: <https://plataforma.hexag.online/blog-noticias/importancia-da-coesao-e-coerencia-textual>, acessado em 15/02/2023.

Figura 53 – fragmentos da prova da SME – descritor D10

**Leia o texto abaixo.**

**O caracol astronauta**

5,4,3,2,1,0...  
Mas nada acontece, nem uma pequena faísca, nada. Deco, o caracol, coça a cabeça, porque tem certeza de ter verificado os motores de seu foguete! Ele lê novamente as instruções de decolagem. Tudo estava certo, mas algo havia dado errado.

- Então, Deco, sempre no mundo da Lua? – a tartaruga Josefa provoca. Ela está acompanhada por Pepe, o cão, que pergunta:  
- O que você está fazendo aqui, ainda? Não era hoje o grande dia?  
- Deixem-me sozinho – diz Deco irritado – Vocês vão ver que este foguete funciona! Eu vou encontrar uma solução!  
Diante da confusão com seus dois amigos, Deco depois pede desculpas por ter sido tão desagradável. Pepe diz:

- Eu provavelmente não tenho cabeça para isso! Mas... tenho uma dúvida... Essas máquinas sempre soltam um cheiro. Por quê?  
- Mas é claro! Você é demais, meu amigo Pepe! O que falta é o combustível! Deco cumprimenta seus dois amigos e começa a encher o tanque do foguete. Uma hora depois, o foguete de Deco está um pequeno ponto no céu.

MURAT, D'Annie. 365 histórias – uma para cada dia do ano! Blumenau: Blu editores, 2010. p. 94. Fragmento. (p03191864\_SUP)

24) (P0319186E4) O que fez com que essa história acontecesse?

A) A tartaruga dizer que Deco vive no mundo da Lua.  
B) Deco ficar irritado porque não consegue encontrar o defeito.  
C) O foguete que Deco construiu não conseguir voar.  
D) Pepe falar com Deco sobre o cheiro que as máquinas soltam.

Fonte: Avaliação externa da Secretaria de Educação de Bayeux – PB

Na avaliação da SME (Diagnóstico) a questão 24, fragmento do conto “O Caracol astronauta” de D’Annie Murat, solicita dos aprendizes que apresentem o conflito que fez com que a história acontecesse, sendo a alternativa (c) a resposta correta. A leitura do texto foi feita por um aluno voluntário e após as explicações orais, todos acertaram a questão.

Para melhoramento da dubitável, realizamos mais 07 encontros com aulas expositivas, slides, exibições de vídeos e exercícios escritos e orais. Na sequência foi apresentado um vídeo no qual o professor Marlon ler e analisa a crônica: “o que dizem as camisetas” de Carlos Drummond:

Figura 54 – Partes fragmentadas das imagens do vídeo – Descritor D10

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?V=dgfhnoenio>

No vídeo, o professor Marlon fez a exposição do esquema de constituição da narrativa, falando sobre a situação inicial, desenvolvimento e complicação, clímax e o desfecho. Igualmente leu e analisou a crônica de Drummond, bem detalhada, tudo isso com a finalidade de preparação do aluno para o ato de ler, para ativação dos conhecimentos prévios e a construção de hipóteses. O material provocou nos aprendizes a curiosidade sobre o assunto, logo, vieram os questionamentos.

No seguimento, apresentamos os slides da aula expositiva:

Figura 55 – conjunto de imagens dos slides sobre descritor D10

The image shows two slides from a presentation. The left slide is a mind map titled "ELEMENTOS DA NARRATIVA" with five main branches: Espaço, Enredo, Tempo, Personagens, and Narrador. Each branch has a brief definition. The right slide is titled "Estrutura da Narrativa" and lists four components: Exposição (introduction of the subject), Complicação (development of events and actions), Clímax (peak of the conflict), and Desfecho (resolution of the conflict). It also includes a table for "Estrutura da narrativa" with columns for "Situação Inicial", "Conflito", "Desenvolvimento", "Clímax", and "Desfecho", each with a brief description.

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir de agora, apresentamos os vários textos de diversos gêneros que foram trabalhados na temática coesão e coerência (Descritores D10), tendo como base os estudos de Solé (1998) e Menegassi (2005), com as estratégias antes, durante e depois da leitura:

Figura 56 – 1º grupo de atividades sobre descritor D10

(SARES P2010). Leia o texto abaixo.

**AS ESTRELAS**

Numa das noites daquele mês de abril estava Dona Benta na sua cadeira de balanço, lá na varanda, com olhos no céu cheio de estrelas. A criançada também se reunira ali.

Súbito, Narizinho, que estava em outro degrau da escada fazendo tricô, deu um berro.

— Vovó, Emília está botando a língua para mim!

Mas Dona Benta não ouviu. Não tirava os olhos das estrelas. Estranhando aquilo, os meninos foram se aproximando. E ficaram também a olhar para o céu, em procura do que estava prendendo a atenção da boa velha.

— Que é vovó, que a senhora está vendo lá em cima? Eu não estou enxergando nada. — disse Pedrinho. Dona Benta não pôde deixar de rir-se. Pôs nele os óculos e puxou-o para o seu colo e falou:

— Não está vendo nada, meu filho? Então olha para o céu estrelado e não vê nada?

— Só vejo estrelinhas. — murmurou o menino.

— E acha pouco, meu filho?

Fonte: LOBATO, Monteiro. As estrelas. In: \_\_\_\_\_. Viagem ao céu. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1971. Fragmento.

A história contada se passa

(A) na varanda da casa de Dona Benta.

(B) na imaginação de Emília.

(C) na cozinha de Tia Anastácia.

(D) no céu inventado de Pedrinho.

Leia o texto para responder a questão a seguir:

**Conversa fiada**

Era uma vez um homem muito velho que, por não ter muito o que fazer, ficava pescando num lago.

Era uma vez um menino muito novo que também não tinha muito o que fazer e ficava pescando no mesmo lago.

Um dia, os dois se encontraram, lado a lado, na pescaria, e no mesmo momento, exatamente no mesmo instante, sentiram aquela puxadinha que indica que o peixe mordeu a isca. [...] Quando apareceram os respectivos peixes, porém, decepção: o peixe do menino era muito velho e o peixe do velho era muito novo!

O velho disse para o menino:

— Você não pode pescar esse peixe tão velho! Deixe que ele viva o pouco da vida que lhe resta.

O menino respondeu:

— E o que você vai fazer com este peixe tão novo? Ele é tão pequeno... deixe que ele viva mais um pouco!

O velho e o menino olharam um para o outro e, sem perder tempo, jogaram os peixes no lago. Ficaram amigos e agora, quando não têm muito o que fazer, vão até o lago, cumprimentam os peixes e matam o tempo jogando conversa fora.

FRATE, Diléia. Histórias para Acordar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996

O fato responsável pelo desenrolar da história é

(A) o encontro e a pescaria do menino com o velho no lago.

(B) o peixe do velho ser muito velho.

(C) o peixe do menino ser novo e pequeno.

(D) o retorno dos peixes ao lago.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2017/02/quiz-37-portugues-9-ano.html>

Na realização dessa etapa, as hipóteses levantadas foram confirmadas, após uma discussão, com objetivo nas aulas com o descritor D10, do tópico coesão e coerência textual, sendo demonstrado de forma compreensiva.

Figura 57 – 2º grupo de atividades sobre descritor D10

**(PAEBES). Leia o texto abaixo.**

SOUZA, Maurício de. *Revista Magali*, n.403, p.86, 2006.

O fato que deu origem a essa história foi

- a curiosidade da mãe sobre o lugar onde estão os biscoitos.
- a vontade da menina de comer biscoitos que estão em lugar alto.**
- o desejo da mãe de que a menina cresça rápido.
- o lugar impróprio onde ficam os armários da casa.

**(SAERS). Leia o texto abaixo e responda.**

OSÓRIO. *Revista imprensa*, ago. 1997, p.40.

No trecho **“Tá bom, mamãe!”**, a expressão destacada revela que a linguagem de Gabi é

- desrespeitosa.
- desafiadora.
- informal.**
- regional.

**(Prova Brasil). Leia o texto abaixo:**

**A beleza total**

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços.

A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa. O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito.

Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

O conflito central do enredo é desencadeado

- A) pela extrema beleza da personagem.**
- pelos espelhos que se espatifavam.
- pelos motoristas que paravam o trânsito.
- pelo suicídio do mordomo.

**Tormento não tem idade**

— Meu filho, aquele seu amigo, o Jorge, telefonou.

— O que é que ele queria?

— Convidou você para dormir na casa dele, amanhã.

— E o que é que você disse?

— Disse que não sabia, mas achava que você iria aceitar o convite.

— Fez mal, mamãe. Você sabe que odeio dormir fora de casa.

— Mas meu filho, o Jorge gosta tanto de você...

— Eu sei que ele gosta de mim. Mas eu não sou obrigado a dormir na casa dele por causa disso, sou?

— Claro que não. Mas...

— Mas o que, mamãe?

— Bem, quem decide é você. Mas, que seria bom você dormir lá, seria.

— Ah, é? E por quê?

— Bem, em primeiro lugar, o Jorge tem um quarto novo de hóspedes e queria estrear com você. Ele disse que é um quarto muito lindo. Tem até a TV a cabo.

— Eu não gosto de tevê.

[...]

— Eu faço a mala para você, meu filho. Eu arrumo suas coisas direitinho. Você vai ver.

— Não, mamãe. Não insista, por favor. Você está me atormentando com isso. Bem, deixe eu lhe lembrar uma coisa, para terminar com essa discussão: amanhã eu não vou a lugar nenhum. Sabe por que, mamãe? Amanhã é meu aniversário. Você esqueceu?

— Esqueci mesmo. Desculpe, filho.

— Pois é. Amanhã estou fazendo 50 anos. E acho que quem faz 50 anos tem o direito de passar a noite com sua mãe, não é verdade?

SCLIAR, Moacyr. *Folha de São Paulo*, 3 set. 2001, p. C2.

O trecho dessa narrativa que explica o que resolveu o problema é

- “— Ah, é? E por quê?”.
- “— Eu não gosto de tevê.”.
- “— Amanhã é meu aniversário.”.**
- “— Esqueci mesmo. Desculpe, filho.”.

Após a realização das aulas e resoluções dos exercícios foram realizadas discussões, com o intuito de sondar se houve a compreensão da proposta, sendo recebida com sucesso e o objetivo foi atingido de maneira satisfatória.

Quadro 244 - Descritor D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas

ETAPAS DA OFICINA		ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO	ORGANIZAÇÃO	REGISTRO
1	Feedback	Discussão da questão 23 da prova da SME. (Diagnóstico)	1 aula	Toda a turma	Individual
2	Exibição de vídeos	Apresentação e análise de textos (Youtube)	1 aula	Toda a turma	Oral / coletivo
3	Aula expositiva	As relações lógico-discursivas	1 aula	Toda a turma	Individual
4	Aula expositiva	Advérbios e conjunções	1 aula		
5	Análise de textos de vários gêneros.	Atividade de fixação da aprendizagem.	3 aulas	Toda a turma	Escrito e oral
6	Avaliação	Avaliação da oficina	1 aula	Toda a turma	Oral

Fonte: Elaborado pelo autor

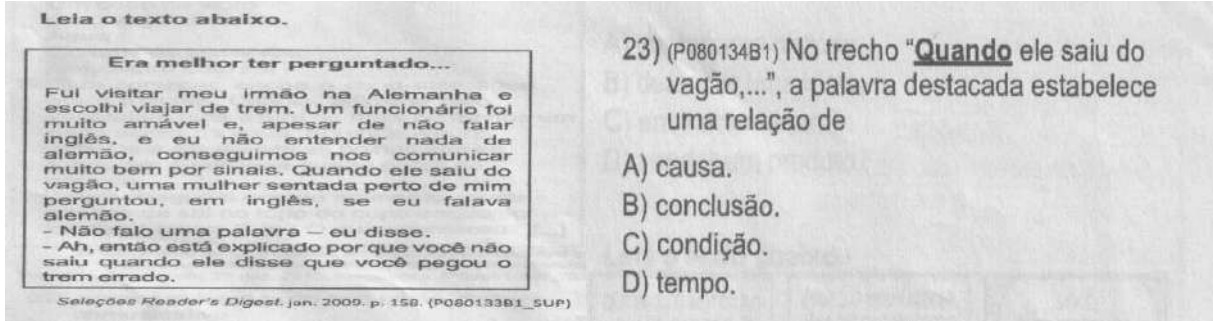
Segundo o SAEB (2011, p. 32), as habilidades que podem ser avaliadas por este descritor, relacionam-se ao reconhecimento das relações de coerência no texto em busca de uma construção perfeita entre as partes do texto. Iniciando essa oficina, fizemos a aplicação do Feedback, com a finalidade de reavaliar da prova aplicada pela SME, (analisada no ciclo de diagnóstico desta pesquisa), para então ativar e conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, com aulas expositivas, com uso de data show, vídeos e várias atividades escritas e orais, dessa vez fazendo inferências e com leituras compartilhadas de diversos gêneros textuais referentes ao D15, referente ao Tópico IV -coesão e coerência.

Segundo Portal Educa+Brasil<sup>43</sup>, “coesão e coerência são dois elementos importantes na construção de um texto. Sem a coesão não seria possível transformar uma sequência de palavras em um todo organizado, isto é, em um texto.” Foi verificado com o diagnóstico inicial, que os aprendizes têm dificuldades em

<sup>43</sup> Portal Educa+Brasil. In: Coesão e coerência, conheça a diferença entre elas. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/coesao-e-coerencia>, acessado em 15/03/2023.

estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc., descritor D15, na questão 23:

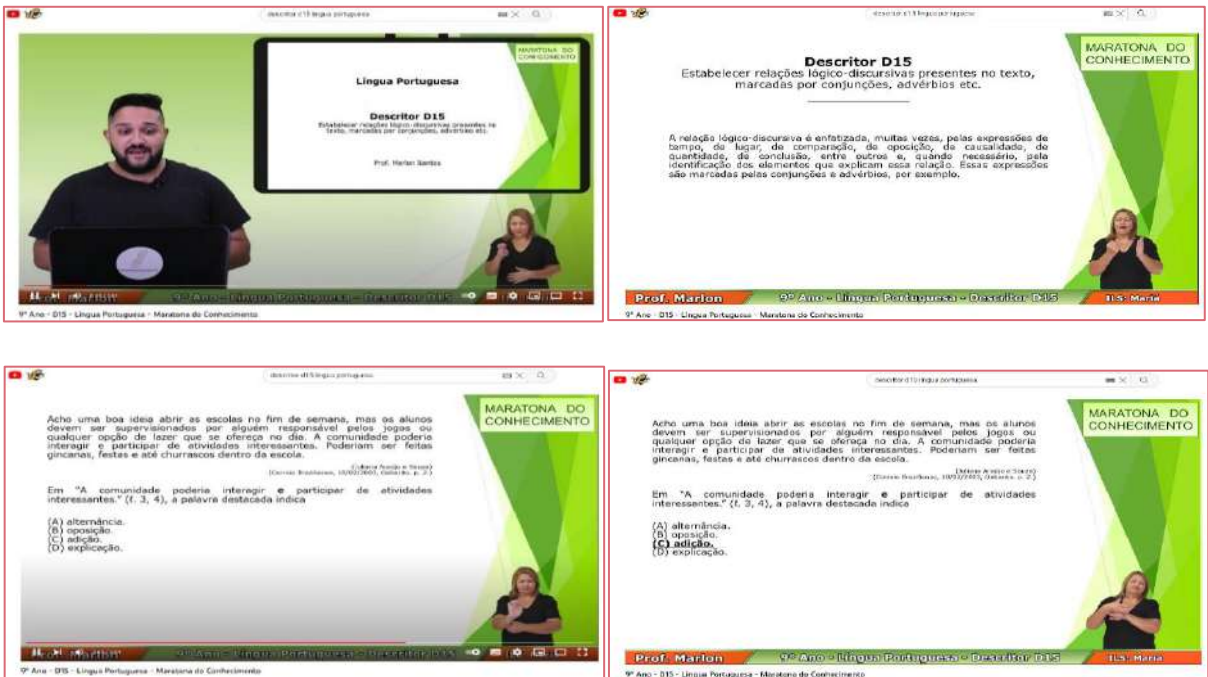
Figura 58 – Fragmentos da prova da SME – Descritor D15



Fonte: Avaliação externa da Secretaria de Educação de Bayeux – PB

A avaliação trouxe na questão 23, fragmento retirado de uma revista “Era melhor ter perguntado...” E requisitou aos estudantes que estabelecessem a relação de uma palavra em destaque, sendo a alternativa (d) a correta. A leitura do texto foi feita por um aluno sorteado e após as explicações orais, quase todos, também, acertaram a questão. Sendo assim, sucedeu-se mais 07 encontros, com aulas expositivas, slides, exibição de vídeos e exercícios escritos e orais. Conseqüentemente, foi apresentado um vídeo no qual o professor Marlon ler e analisa o fragmento de um artigo:

Figura 59 – Partes fragmentadas das imagens do vídeo – Descritor D15



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?V=2XN9Q0U5XaA>

O conteúdo do vídeo apresentava uma aula bem explicativa sobre o descritor D15, em seguida a leitura e análise de um fragmento de um artigo de um jornal que tratava de estabelecer a relação da palavra, em destaque (e) marcada como uma conjunção aditiva. Essa etapa da oficina tem como objetivo a preparação do aluno para o ato de ler, para ativação dos conhecimentos prévios e a construção de hipóteses. O vídeo gerou nos alunos o interesse na busca do referido conteúdo, e a partir desse querer, vieram questionamentos e discussão.

No curso da oficina foram ministradas aulas expositivas para explicar as relações lógico-discursivas e advérbios e conjunções, conforme os slides:

Figura 60 – Conjunto de imagens dos slides sobre descritor D10


**Disciplina: Português**  
**Prof. Ms. Márcio Melo.**  
**9º ano**

**Reconhecimento das relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, preposições, locuções etc.**

As habilidades que podem ser avaliadas por este descritor, relacionam-se ao reconhecimento das relações de [coerência no texto](#), em busca de uma contatenação perfeita entre as partes do texto, as quais são marcadas pelas conjunções, advérbios, etc., formando uma unidade de sentido.

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitado ao concursário, a percepção de uma determinada relação lógico-discursiva, enfatizada, muitas vezes, pelas expressões de tempo, de lugar, de comparação, de oposição, de causalidade, de anterioridade, de posterioridade, entre outros e, quando necessário, a identificação dos elementos que explicam essa relação.

Exemplo:



1. No trecho  
"Ninguém entrou na nossa casa **entanto** estamos fora"  
a palavra destacada estabelece relação lógico-discursiva entre as orações de  
A) adição.  
B) conclusão.  
C) condição.  
D) explicação.  
E) tempo.

**Disciplina: Português**  
**Prof. Ms. Márcio Melo.**  
**9º ano**

Relação lógico-discursiva	Articuladores textuais
Oposição	Mas, porém, contudo, no entanto, todavia, entretanto, não obstante.
Temporalidade	Quando, enquanto, sempre que, logo que, depois que, ontem, hoje, amanhã.
Finalidade	A fim de que, para que.
Modo	Carinhosamente, de modo alegre.
Conformidade	Conforme, como, para, de acordo com, segundo, na perspectiva de, sob a ótica de.
Condicionalidade	Se, caso, desde que, contanto que, salvo se.
Concessão	Embora, mesmo que, apesar de que, por mais que, se bem que.
Comparação	Como, assim como, que nem, mais/menos (do) que.
Causalidade	Porque, visto que, já que, uma vez que, como.
Consequência	Que (precedido de tal, tão, tanto, quanto, tamanho), de maneira que.


Quadro 01: relações lógico-discursivas e seus respectivos articuladores textuais.

Fonte: Elaborado pelo autor

Dentro das estratégias antes, durante e depois da leitura, de Solé (1998) e Menegassi (2005), foram trabalhados a diversidade textual, com abordagem no Descritores D15.

Figura 61 – 1º Grupo de atividades sobre descritor D15

(SAERS). Leia o texto abaixo e responda.



Disponível: <  
[http://www.colegiosantosaojos.com.br/blog/sirinha\\_blog\\_0001.jpg](http://www.colegiosantosaojos.com.br/blog/sirinha_blog_0001.jpg)>

Na frase “**J**á estão valendo as novas regras [...]”, a palavra destacada estabelece uma relação de  
A) causalidade.  
B) finalidade.  
C) modalidade.  
D) temporalidade.

**Mercado do tempo**

Natal já tá aí. O ano passou voando. É a vida, cada vez mais corrida. Vinte e quatro horas é pouco – precisava um dia maior para pôr tudo em dia.

Contra esses lugares-comuns, boa parte dos manuais prescreve doses regulares de priorização, planejamento, marketing, lembretes, listas e agendas, analógicos e digitais. Mas a ciência tem uma receita diferente: você não vai aprender a controlar seu tempo encarando um calendário. Antes, é necessário olhar para outros lugares. [...] É no dia a dia que se revela nossa habilidade de cumprir planos.

Não é algo que você nasce sabendo. A forma como você gasta e às vezes ganha tempo é influenciada por fatores culturais, geográficos e econômicos. Tudo isso resulta na sua orientação temporal, uma fórmula pessoal de encarar passado, presente e futuro. Mas uma coisa vale para todos nós: o tempo passa. Melhor aprender seu ritmo, antes que ele acabe ultrapassando você.


URBIM, Emiliano. Superinteressante. Dez. 2010. p. 64-65. Fragmento.

Nesse texto, no trecho “**M**as a ciência tem uma receita diferente...” (2º parágrafo), a palavra destacada estabelece relação de  
A) oposição.  
B) conclusão.  
C) explicação.  
D) adição.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2017/02/quiz-37-portugues-9-ano.html>

No percurso da leitura, as hipóteses levantadas foram confirmadas, realizada uma discussão, foi possível realçar que o trabalho do descritor D15, do tópico coesão e coerência textual, provocou efeito positivo.

Figura 62 – 2º Grupo de atividades sobre descritor D15

<p>(AVALIA-BH). Leia o texto abaixo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Como os golfinhos dormem?</b></p> <p>Os pesquisadores não têm certeza de como funciona o sono dos golfinhos. Uma das hipóteses é que eles nunca dormem totalmente e uma parte de seu cérebro permanece ativa, enquanto outra repousa, pois precisam subir à superfície para respirar. É possível também que eles tirem apenas cochilos para descansar. Há ainda a possibilidade de revezarem o descanso com os companheiros de grupo para evitar o ataque de predadores.</p> <p style="text-align: right;"><i>Recreio. n. 517. 4 fev. 2010. p. 5.</i></p> <p>No trecho "... <b>pois</b> precisam subir à superfície para respirar.", o termo destacado indica</p> <p>A) alternância. B) causa. C) condição. D) explicação.</p>	<p>(Prova Brasil). Leia o texto abaixo:</p> <p>Acho uma boa idéia abrir as escolas no fim de semana, mas os alunos devem ser supervisionados por alguém responsável pelos jogos ou qualquer opção de lazer que se ofereça no dia. A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes. Poderiam ser feitas gincanas, festas e até churrascos dentro da escola.</p> <p>(Juliana Araújo e Souza)</p> <p style="text-align: right;"><i>(Correio Braziliense, 10/02/2003, Gabarito. p. 2.)</i></p> <p>Em "A comunidade poderia interagir <b>e</b> participar de atividades interessantes.", a palavra destacada indica:</p> <p>A) alternância. B) oposição. C) <b>adição.</b> D) explicação.</p>
<p>Leia o texto para responder a questão a seguir:</p> <p>Todo acontecimento da cidade, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu. Coisas simples como a agulha perdida no buraco do assoalho, ele escrevia. A história do açúcar sumido durante a guerra estava anotada. Eu não sabia por que os soldados tinham tanta coisa a adoçar.[...]. E a casa de corredor comprido, ia ficando bordada, estampada de cima a baixo. As paredes eram o caderno do meu avô.</p> <p>Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página (...). Conversa mais indecente ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa.(...).</p> <p>Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede. A casa do meu avô foi o meu primeiro livro. (...) Apreciava meu avô e sua maneira de não deixar as palavras se perderem.</p> <p style="text-align: right;"><i>Trecho extraído de Bartolomeu Campos Queirós. Por parte de pai. Belo Horizonte: RHJ, 1995.</i></p> <p>O uso da palavra "<b>Enquanto</b>", no 2º parágrafo, estabelece a seguinte relação com o 1º parágrafo:</p> <p>A) Simultaneidade entre as ações do avô e os pensamentos do menino. B) Comparação entre os pensamentos do avô e os do menino. C) Atemporalidade nas ações e pensamentos dos personagens. D) Contradição nos aspectos específicos entre avô e neto.</p>	<p>(SAEPE). Leia o texto abaixo e responda.</p>  <p>No trecho "Tchau, mãe! Vou brincar <b>lá fora</b>.", a expressão <b>lá fora</b> dá uma ideia de</p> <p>A) causa. B) <b>lugar.</b> C) modo. D) tempo.</p>

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2017/02/quiz-37-portugues-9-ano.html>

Finalizando essa etapa, foi realizada uma discussão para verificar se os alunos compreenderam a proposta, sendo avaliada com sucesso, e o objetivo foi atingido de forma satisfatória.

Quadro 35 – Proposta de aplicação da terceira oficina

<b>Objetivo 3</b>	<b>Recursos humanos</b>	<b>Recursos materiais (de aprendizagem)</b>	<b>Estratégias (acoes )</b>	<b>Infraestrutura</b>	<b>Cronograma</b>
Trabalhar e melhorar Variações linguísticas (Desvios)	Professor pesquisador	Material impresso, Slides	4 encontros para Feedback 18 encontros com Aulas expositivas, Vídeos, Exercícios escritos e orais 2 encontros para Avaliação e reflexão da oficina	Sala de aula	16/10 a 15/12/2022

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.3.2.3 Descrição e análise dos dados da terceira oficina

Essa oficina contou com 24 encontros, para trabalhar as variações linguísticas e inicialmente foi feito um Feedback, com foco nos desvios detectados nas produções escritas dos alunos, devidamente analisada no ciclo de diagnóstico inicial desta pesquisa. Assim, com objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, fazer previsões, utilizamos aulas expositivas, com uso de data show, vídeos e várias atividades escritas e orais, fazendo inferências e com leituras compartilhadas de diversos gêneros textuais.

De acordo com o SAEB, (2011, p.54), o estudo da variação linguística é, também, essencial para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos dos seus.

É necessário destacar aos educandos os motivos dos diferentes usos, quando é utilizada a linguagem formal, a informal, a técnica ou as linguagens relacionadas aos falantes, como por exemplo, a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas (SAEB, 2011).

Essa habilidade foi avaliada em textos nos quais os alunos, conforme o SAEB, (2011, p. 55), orienta:

São solicitados a identificar, o locutor e o interlocutor do texto nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações da fala: linguagem rural, urbana, formal, informal, incluindo também as linguagens relacionadas a determinados domínios sociais, como, por exemplo, cerimônias religiosas, escola, clube, etc.

Dessa forma, é mister passarmos aos aprendizes a ideia do valor social que é conferido a essas variações, não obstante, tolerar que ele despreze a sua realidade ou a de outrem. Esse debate é precípua e levou os alunos a entenderem a importância da diversidade linguística, e sobretudo, compreenderem que cabe a eles dominar outras variantes para que possam interagir de acordo com a enunciação discursiva.

Quadro 256 - Variações linguísticas/desvios linguísticos

ETAPAS DA OFICINA		ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO	ORGANIZAÇÃO	REGISTRO
1	Feedback	Discussão das produções escritas dos alunos. (Diagnóstico)	4 aulas	Toda a turma	Individual e coletivo
2	Exibição de vídeos	Apresentação e análise de textos (Youtube)	1 aula	Toda a turma	Oral / coletivo
3	Aulas expositivas	Variações linguísticas, linguagem formal e informal, preconceito.	10 aulas	Toda a turma	Individual
4	Análise de textos de vários gêneros.	Atividade de fixação da aprendizagem.	7 aulas	Toda a turma	Escrito e oral
5	Avaliação	Avaliação da oficina	1 aula	Toda a turma	Oral
6	Culminância	Reflexão sobre o plano de ação aplicado	1 aula	Toda a turma	Oral

Fonte: Elaborado pelo autor

Para realização do Feedback foi feita a leitura das produções escritas, objeto do diagnóstico inicial, sem identificação e requerido a leitura do material entregue, notadamente, verificou-se que alguns alunos reconheceram alguns equívocos, (palavras escritas “erradas”), na percepção deles para professores de língua portuguesa chamamos de “desvios”, em seguida o professor solicitou que eles circulassem essas ocorrências, após isso, foram colocados no quadro e foi

requisitado que eles pesquisassem na internet, via aplicativo VOLP<sup>44</sup> – Vocabulário ortográfico da língua portuguesa - a correção foi feita e, posteriormente, foi pedido a reescrita do texto com as devidas correções, por último foi feita a leitura compartilhada, ativando, assim, o conhecimento prévio dos educandos.

No diagnóstico inicial, nas produções escritas dos aprendizes foram evidenciadas várias ocorrências de variações linguísticas (históricas, sociais e situacionais), decorrentes de traços de oralidade na escrita (101) e redução da palavra (21).

Figura 63 – resumo das categorias de desvios

Categoria dos desvios	Motivação	Ocorrências nos textos	Item esperado
Ortográfico	Troca ortográfica	<i>Geito (linha 10) da escrita do estudante (A1)</i>	Jeito
Ortográfico	Troca ortográfica	<i>Condições (linha 8) da escrita do estudante (A2)</i>	Condições
Ortográfico	Troca ortográfica	<i>Atrasada (linha 3) da escrita do estudante (A3)</i>	Atrasada
Ortográfico	Troca ortográfica	<i>Atrassada (linha 4) da escrita do estudante (A4)</i>	Atrasada
Ortográfico	Troca ortográfica	<i>Centir (linha 6) da escrita do estudante (A8)</i>	Sentir
Ortográfico	Troca ortográfica	<i>Comesa (linha 2) da escrita do estudante (A9)</i>	Começa
Ortográfico	Troca ortográfica	<i>Atraz (linha 6) da escrita do estudante (A11)</i>	Atrás
Ortográfico	Troca ortográfica	<i>Diz (linha 1) da escrita do estudante (A12)</i>	Diz

Categoria dos desvios	Motivação	Ocorrências nos textos	Itens esperados
Internetês	Reduções	<i>Pq, hj, to, tbm, kbeca, qdo, qnt, axim, tah.</i>	Porque, hoje, estou, também, cabeça, quando, gente, assim, esta(á).
Internetês	Acréscimo por realce	<i>Axpequito, Axpecto, entaum, naum, soh, eh.</i>	Aspecto, então, não, só, é.

Categoria dos desvios	Motivação	Ocorrências nos textos	Item esperado
Fonológico	Ditongação	<i>Heroe (linha 12) da Escrita do estudante (A2)</i>	Herói
Fonológico	Alçamento	<i>Ai mesmo (linha 4) da Escrita do estudante (A3)</i>	Ao mesmo
Fonológico	Troca de letra / Monotongação	<i>Visto (linha 6) da Escrita do estudante (A5) disto</i>	Disto
Morfotológico	Hipersegmentação	<i>[...] Tom hevor (linha 5) da Escrita do estudante (A7)</i>	Tem a ver
Fonológico	Alçamento	<i>Iscolha (linha 7) da Escrita do estudante (A9)</i>	Escolha
Fonológico	Desnasalização	<i>Em terna (linha 7) da Escrita do estudante (A9)</i>	Interna
Fonológico	Desnasalização	<i>[...] em consiente (linha 8) da Escrita do estudante (A9)</i>	Inconsciente
Fonológico	Desnasalização	<i>Em cantli (linha 9) da Escrita do estudante (A9)</i>	Encante
Morfotológico	Hiposssegmentação	<i>Puraqui (linha 9) da Escrita do estudante (A11)</i>	Por aqui
Fonológico	Ditongação	<i>Velhia (linha 5) da Escrita do estudante (A11)</i>	Velha
Fonológico	Vocalização	<i>Fiscau (linha 10) da Escrita do estudante (A12)</i>	Fiscal
Fonológico	Alçamento / Vocalização	<i>Us pessou (linha 5) da Escrita do estudante (A13)</i>	Os pessoais
Fonológico	Alçamento	<i>Iscluta (linha 13) da Escrita do estudante (A14)</i>	Escuta

Fonte: Elaborado pelo autor

O trabalho com os alunos para melhorar a questão dos desvios (variação linguística) decorreu de aulas expositivas e vários exercícios escritos e orais, além de exibição de vídeos, que colaborassem com o processo de aprendizagem significativa, por meio de momentos de interações e pautadas em práticas de letramentos a partir da diversidade textual. Como podemos observar:

<sup>44</sup> VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, elaborado pela Academia Brasileira de Letras, disponível em: [https://www.academia.org.br/abl/media/Encarte\\_VOLP\\_5\\_Edicao\\_web.pdf](https://www.academia.org.br/abl/media/Encarte_VOLP_5_Edicao_web.pdf)

Figura 64 – partes fragmentadas das imagens do vídeo sobre variações

The figure consists of four sequential screenshots from a YouTube video. Each screenshot shows a slide with a red header and footer, a central text area, and a sign language interpreter in the bottom right corner. The slides are as follows:

- Slide 1:**

**APRENDA MAIS**

**Descritor 13**

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- Slide 2:**

**APRENDA MAIS**

**Questão 1- Leia o texto abaixo.**

**Domingão**

Domingo, eu passei o dia todo de bode. Mas, no começo da noite, melhorei e resolvi bater um fio para o Zeca.

– E aí, cara? Vamos no cinema?  
 – Sei lá, Marcos. Estou meio pra baixo...  
 – Eu também tava, cara. Mas já estou melhor.  
 E lá fomos nós. O ônibus atrasou, e nós pagamos o maior mico, porque, quando chegamos, o filme já tinha começado. [...]
- Slide 3:**

**APRENDA MAIS**

**Questão 3- Leia o texto abaixo.**

**Vício na fala**

Para dizerem milho dizem mió  
 Para melhor dizem miô  
 Para pior piô  
 Para telha dizem teia  
 Para telhado dizem teiado  
 E vão dizendo telhados

ANDRADE, Oswald de. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/journal.html#vicio>>. Acesso em 15 out. 2013.
- Slide 4:**

**APRENDA MAIS**

**Questão 2- Leia o texto abaixo.**

**Dom Casmurro**

Uma noite dessas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei no trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conhecia de vista e de chapéu. Cumprimentou-me, sentou-se ao pé de mim, falou da lua e dos ministros, e acabou recitando-me versos. A viagem era curta, e os versos pode ser que não fossem inteiramente maus. Sucedeu, porém, que, como eu estava cansado, fechei os olhos três ou quatro vezes; tanto bastou para que ele interrompesse a leitura e metesse os versos no bolso.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ifz8pjjj3d4>


O conteúdo do vídeo, exposto para os alunos, apresentava uma aula bem explicativa sobre variações linguísticas, foram lidos e analisados os seguintes textos:

“Domingão”, “Dom Casmurro” e o poema “Vícios na fala”. Essa etapa da oficina tem como objetivo a preparação do aluno para o ato de ler, para ativação dos conhecimentos prévios e a construção de hipóteses. O vídeo motivou nos alunos o interesse na busca do referido conteúdo, e a partir desse esforço, surgiram questionamentos e discussões pertinentes sobre o tema.

Na continuidade, foram ministradas aulas expositivas sobre linguagem formal e informal, os tipos de variações linguísticas e o que é o preconceito linguístico.

Dentro das estratégias - “antes, durante e depois da leitura”, de Solé (1998) e Menegassi (2005), foram trabalhados vários textos de diversos gêneros com abordagem das variações linguísticas.

Figura 65 – 1º grupo de atividades sobre variações linguísticas

<p>(SAETHE). Leia o texto abaixo.</p>  <p>SOUZA, Mauricio de. Disponível em: &lt;<a href="http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2009-07-01_2009-07-31.html">http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2009-07-01_2009-07-31.html</a>&gt;. Acesso em: 29 dez. 2015.</p> <p>A linguagem utilizada no trecho “Num fica aí parado!” é</p> <p>A) científica.  <b>B) coloquial.</b>  C) formal.  D) técnica.</p>	<p>(SAEPI). Leia o texto abaixo.</p> <p><b>Biblioteca Britânica e o Google vão digitalizar 250 mil livros de acervo</b></p> <p>A Biblioteca Britânica e o <i>Google</i> anunciaram nesta semana uma parceria para digitalizar 250 mil livros do acervo da biblioteca. Os artigos que serão digitalizados não possuem restrições relativas a direitos autorais. Os títulos abrangem um total de 40 milhões de páginas datadas de 1700 a 1870. Entre os primeiros itens a serem digitalizados estão panfletos feministas a respeito da rainha Maria Antonieta, de 1791, um documento sobre o primeiro submarino movido por um motor de combustão, de 1858, e um texto que oferece um relato detalhado de um hipopótamo empalhado do príncipe de Orange, de 1775. Uma vez digitalizados, os textos poderão ser consultados na íntegra, baixados e lidos por meio do programa <i>Google Books</i>.</p> <p>A GAZETA, 22 jun. 2011.</p> <p>A linguagem usada nesse texto é</p> <p>A) científica.  <b>B) formal.</b>  C) jurídica.  D) literária.</p>
--	--

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2017/02/quiz-37-portugues-9-ano.html>

No percurso da leitura, as hipóteses levantadas foram confirmadas, realizada uma discussão, foi possível evidenciar que o trabalho com variações linguísticas, surtiu efeito positivo, já que tivemos êxito da proposta.

Figura 66 – 2º grupo de atividades sobre variações linguísticas

<p style="text-align: center;"><b>Quando chorar</b> 25 de Novembro de 1967.</p> <p>Há um tipo de choro bom e há outro ruim. O ruim é aquele em que as lágrimas correm sem parar e, no entanto, não dão alívio. Só esgotam e exaurem. Uma amiga perguntou-me, então, se não seria esse choro como o de uma criança com a angústia da fome. Era. Quando se está perto desse tipo de choro, é melhor procurar conter-se: não vai adiantar. É melhor tentar fazer-se de forte, e enfrentar. É difícil, mas ainda menos do que ir-se tornando exangue a ponto de empalidecer.</p> <p>Mas nem sempre é necessário tornar-se forte. Temos que respeitar a nossa fraqueza. Então, são lágrimas suaves, de uma tristeza legítima à qual temos direito. Elas correm devagar e quando passam pelos lábios sente-se aquele gosto salgado, límpido, produto de nossa dor profunda.</p> <p>Homem chorar comove. Ele, o lutador, reconheceu sua luta às vezes inútil. Respeito muito o homem que chora. Eu já vi homem chorar.</p> <p style="text-align: right;"><small>LISPECTOR, Clarice. <i>Pequenas descobertas do mundo</i>. 1ª edição. Rio Janeiro, Rocco, 2003. p.11.</small></p> <p>Esse texto apresenta, predominantemente, a linguagem</p> <p>A) técnica. B) regional. C) <b>padrão</b>. D) informal.</p>	<p>Leia o texto para responder a questão abaixo:</p> <p style="text-align: center;"><b>Fico Assim Sem Você</b> Claudinho e Buchecha</p> <p><b>Avião sem asa, fogueira sem brasa</b> Sou eu assim sem você [...] Amor sem beijinho Buchecha sem Claudinho Sou eu assim sem você Circo sem palhaço, Namoro sem abraço Sou eu assim sem você Tô louco pra te ver chegar Tô louco pra te ter nas mãos Daitar no teu abraço Retomar o pedaço Que falta no meu coração Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior castigo Eu conto as horas Pra poder te ver Mas o relógio tá de mal comigo Por quã? Por quã? [...]</p> <p style="text-align: right;"><small>Fonte: <a href="http://letras.terra.com.br/claudiohino-e-buchecha">http://letras.terra.com.br/claudiohino-e-buchecha</a></small></p> <p>Os versos que indicam o uso da linguagem informal, caracterizando a proximidade entre os interlocutores, são</p> <p>(A) (...) "Circo sem palhaço, Namoro sem abraço" (...) (B) (...) "<b>Sou eu assim sem você</b> <b>Tô louco pra te ver chegar</b> <b>Tô louco pra te ter nas mãos</b>" (C) (...) "Retomar o pedaço Que falta no meu coração" (...) (D) (...) "Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior castigo" (...)</p>
<p>(SADEAM). Leia o texto abaixo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Olá querida!</b></p> <p>Todo mundo que tem um irmão ou uma irmã sabe que é normal rolar discussão. O problema é que, quando isso acontece, quem está por perto acaba tendo que interferir. Você, assim como qualquer pessoa, não gosta de levar bronca e, por isso, acaba se sentindo muito injustiçada. Mas é claro que seus pais amam vocês duas e só querem que vivam em paz. Então converse com eles e peça ajuda, dizendo que sua irmã precisa respeitar as suas coisas. Mais uma dica: não dê tanta importância às provocações da sua irmãzinha. Talvez ela mude de comportamento, quando perceber que não conseguiu mais irritar você.</p> <p style="text-align: right;"><small>/Vitch. São Paulo: Abril, ed. 88, 2009.</small></p> <p>Leia novamente o trecho abaixo. "Você, assim como qualquer pessoa, não gosta de levar <b>bronca</b>..."</p> <p>A palavra em destaque indica um tipo de linguagem</p> <p>A) regional, usada em grandes capitais. B) <b>informal, usada por crianças e jovens</b>. C) formal, usada em ambientes de trabalho. D) caipira, usada por pessoas do campo.</p>	<p>(SADEAM). Leia o texto abaixo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Pássaro contra a vidraça</b></p> <p>Engraçado, de repente eu comecei a ver a tia Zilah com outros olhos. Ela não era só do bem, a tia viúva e sozinha que tinha ficado cuidando de mim. Ela era <b>legal</b>, uma super-mais-velha!</p> <p>Nossa, eu deixei ela quase louca! Em vez dos coroaos, foi ela quem me contou toda a sua viagem pela Europa... Eu fazia uma ideia tão errada, diferente: ela contando, ficou tudo tão legal, um <b>barato</b> mesmo.</p> <p>Só pra dar uma ideia, fiquei <b>vidrado</b> no museu de cera da Madame Tussaud, que era uma francesa que viveu na época da Revolução. Ela aprendeu a fazer imagens de cera, e se inspirava em personagens célebres que eram levados para a guilhotina em praça pública. Depois ela mudou para a Inglaterra, e ficou famosa por lá. E hoje existe em Londres um museu de cera com o seu nome, que tem imagens de personagens famosos do mundo inteiro em tamanho natural.</p> <p>Foi tão <b>gozado</b> quando a tia Zilah também contou que, quando ela ia saindo do museu, perguntou pra uma mulher fardada onde era a saída. E todo mundo caiu na gargalhada, porque tinha perguntado pra uma figura de cera que era sensacional de tão perfeita, parecia mesmo uma policial.</p> <p style="text-align: right;"><small>NICOLELIS, Laporta. <i>Pássaro contra a vidraça</i>. São Paulo: Moderna, 1992.</small></p> <p>Nesse texto, palavras como "legal", "barato", "vidrado", "gozado" evidenciam um falante que também usa</p> <p>A) <b>expressões de gíria</b>. B) expressões regionais. C) linguagem culta. D) linguagem técnica.</p>

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/2017/02/quiz-37-portugues-9-ano.html>

Finalizando essa etapa, foi realizada uma discussão para verificar se os alunos compreenderam a proposta, sendo avaliada com sucesso, e o objetivo foi atingido de forma satisfatória.

## 4.4 Diagnóstico final

### 4.4.1 Terceira Etapa: Da leitura para a escrita a caminho da proficiência leitora

Na etapa do diagnóstico inicial, os alunos do 9º ano participaram de uma avaliação externa na qual foram detectadas várias fragilidades em diversos descritores da língua portuguesa. Também, em outro momento, foi solicitado deles a reescrita do texto “Namoro na adolescência”, o professor fez a leitura, e eles fizeram registro escrito, com acesso a fragmentos do texto, mesmo assim, foi verificado na transcrição problemas de desvios linguísticos e outros estruturais.

Diante das fragilidades, ora detectadas, foram realizadas várias oficinas, em um período de 6 meses, (Plano de ação), na etapa anterior, como intuito de aprimorar tais dificuldades. Sendo assim, para verificar se o plano surtiu efeito positivo, o professor-pesquisador entregou aos alunos uma proposta de produção textual<sup>45</sup> (propor um objetivo para leitura) com dois textos impulsionadores, com a finalidade de (motivar os alunos) a pensar e refletir (ativar os conhecimentos prévios) sobre a temática e se inspirar para escrever (levar os alunos a criarem previsões e formular perguntas).

Os textos foram: “Namoro na adolescência” de Marta Suplicy, (o mesmo texto usado no diagnóstico inicial) e “Veja como lidar com o namoro na adolescência”, do Colégio Academia. Com base nos estudos de Solé e com a aplicação da estratégia “Antes da leitura”, o professor solicitou a leitura autônoma de ambos os textos, sem a intervenção mediada, fazendo com que os alunos façam parte do processo. “Durante a leitura”, o trabalho interativo de construção de conhecimento foi o da escrita de um parágrafo argumentativo com base na ideia central do texto, ativando assim, o “Depois da leitura” com a resposta pertinente ao tema.

Para exemplificar as ocorrências selecionamos quatro produções, apresentadas abaixo, que representam os principais desvios ou acertos. Um parágrafo argumentativo, segundo o blog da PUC/GO<sup>46</sup>, “Trata-se de um gênero textual em que o autor defende seu ponto de vista sobre determinado assunto a partir

---

<sup>45</sup> A proposta de produção textual encontra-se no anexo G

<sup>46</sup> PUC/GO – Disponível em: <https://ead.pucgoias.edu.br/blog/texto-dissertativo-argumentativo-estrutura#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20g%C3%AAnero,de%20voc%C3%AA%20pensar%20daquela%20forma>. Acessado em 15/12/2022.

de seus argumentos e conhecimentos acerca do tema”. A proposta foi: “O que é necessário para que um namoro aconteça de forma positiva?”

A seguir algumas das escritas dos alunos e posterior à análise da avaliação.

Figura 67 – produção textual do aluno A1

O Positivo de um Namoro de Sucesso é ambos se gostarem, também terem Confiança um no outro, as famílias estarem abertas Para uma boa Comunicação, Para os Medos, os dilemas e as Preocupações que surgem com essa Experiência Precisam Ser Clarificados e Semem de oportunidades Para Introduzirem O Relacionamento.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A1

Figura 68 – produção textual do aluno A2

É necessário ter amor, carinho e ter um namorada que respeite e tenha Consideração, importante também, conversar com os pais, falar sobre sexo, pois isso demonstra Confiança e se eles podem ajudar com orientações e cuidados, fazendo assim, vamos ter um relacionamento tranquilo.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A2

Figura 69 – produção textual do aluno A3

Um namoro para acontecer de forma positiva primeiro é necessário ter segurança entre ambas partes, um casal de namorada, precisa ter diálogo, carinho e atenção. É necessário também durar o Talus e conversar sobre sexo, pois não adianta durar e não muita meninas fingir que isso não existe, tanto a menina quando o menino nessa fase tem ansias por isso, a família é uma parte segura.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A3

Figura 70 – produção textual do aluno A4

Um namoro com a confiança dos  
 nossos pais é muito importante para que  
 essa relação vá adiante, não esquecer que  
 nessa família é a mesma fortaleza, se houver  
 o diálogo aberto dentro de casa, vamos nos  
 sentir seguros. Os pais precisam dialogar  
 em solidaria e entender que um dia o  
 filho vai crescer e sair de casa.

Transcrição do trecho da produção textual, respeitando a ortografia do aluno: A4

Dos 30 alunos que participaram da proposta de produção textual, apenas 09 (nove), ou seja, 31% continuaram apresentando problemas de desvios linguísticos, a exemplo de marcas de oralidade, desvios ortográficos, sem nexos e que não estabeleciam relações lógico-discursiva no parágrafo que produziram. Já para os outros 69%, como podemos observar nas amostras acima, conseguiram desenvolver a proposta de maneira clara e objetiva, coerente, sem desvios linguísticos, usando os elementos da coesão, atendendo a finalidade do texto, expondo uma boa argumentação a respeito do tema e mantendo as relações logico-discursivas e com os sinais de pontuação e de acentuações bem colocados, com poucas ocorrências.

Além disso, cabe destacar que como essa atividade teve a proposta mais direcionada, pedindo para que eles produzissem um parágrafo argumentativo, e foi explicado o que seria, nessa tivemos as marcas de autoria, fato este que não foi possível detectar na primeira produção, já que todas foram copiadas do texto original e, mesmo assim, houve muitos desvios as normas, das mais diferentes origens, como as análises realizadas. Assim, observa-se dois pontos importantes: 1- quando a proposta é bem desenvolvida e pautada de forma clara e objetiva, os alunos tendem a desenvolver com mais aptidão; 2- como foi feito um trabalho pautado nas fragilidades dos alunos, com a proposta de intervenção, os alunos desempenharam com maior êxito o uso da norma, já que consolidaram de forma positiva as suas fragilidades, apreendendo o necessitavam para serem leitores proficientes.

O texto do A1, expõe que tanto a menina quanto o menino, ambos precisam gostar um do outro, terem confiança e serem abertos com a família para amadurecer o relacionamento. A produção está bem coerente e atende a proposta. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p. 73) a competência comunicativa se dá “quando [o aluno]

faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura”.

No segundo, mesmo apresentando uma gíria (desvio) “cabeça” que significa confiança e compreensão mútua, o aluno consegue argumentar que o namoro positivo tem que ter carinho e confiança, além da orientação dos pais para um relacionamento tranquilo, atendendo assim, a proposta. A função da escola deve ser o de proporcionar o ensino da língua portuguesa mantendo o ponto de vista da língua como um conjunto de variedades evidenciadas pela variação linguística, assim, conforme os PCN's "a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem"(Brasil, 1998, p. 31).

Dar importância a essa diversidade linguística, solicita a capacidade de compreensão da língua como um conjunto sistemático e concomitantemente heterogêneo, arqueável, assim dizendo, como um conjunto de vozes utilizado por comunidades de falantes que geram e reinventam os recursos linguísticos para relacionar-se uns com os outros, o que nos concede entender seu caráter variável.

Logo, de acordo com Antunes:

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua se manifesta num conjunto de diferentes falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua (Antunes, 2003, p. 22).

A variação linguística é um dos tópicos significativos e que é digno de notoriedade no plano da linguagem, encontrando-se sempre frequente nas relações sociais em uma ou outra época.

Na terceira produção o aluno-produtor, escreveu que um namoro positivo precisa ter segurança entre ambas as partes, diálogo, carinho e atenção, expõe a ansiedade do sexo e que a família é o porto seguro. A produção está bem argumentada e atendeu a proposta. Para Sene (2018, p. 36), fazer o aluno reconhecer o seu saber prévio sobre a língua é uma forma de auxiliá-lo no desenvolvimento de sua competência linguística e, naturalmente, ampliar seu repertório linguístico acessando a norma culta, o que garante sua participação política e social.

Agora, na última produção, o aluno apresentou, também, uma boa argumentação a respeito do que foi proposto, quando ele discorre sobre a família ser uma fortaleza, que todos precisam ter diálogo para entender sobre o namoro do(a) filho(o). Nesse sentido, observamos que a prática de leitura aplicada funcionou como

ferramenta emancipadora, uma vez que o aluno compreendeu a proposta e conseguiu produzir um texto bem argumentado, chegando próximo a ser um leitor proficiente. O portal CEALE<sup>47</sup>, afirma que:

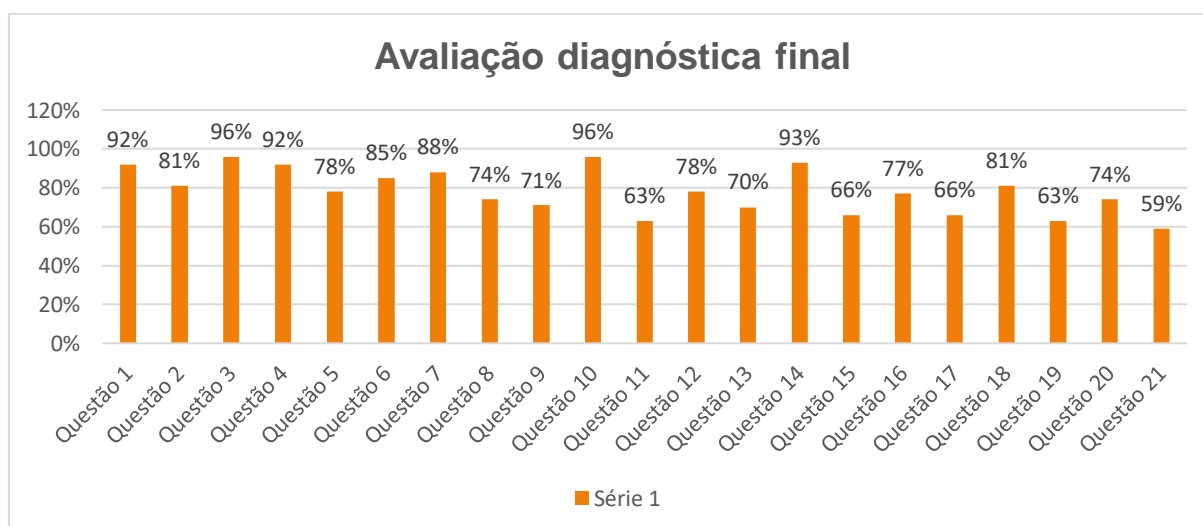
Leitor proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura).

Em comparação com a situação antes da intervenção, os dados do diagnóstico inicial apontavam que 80% (Básico a insuficiente); 20% (avançado a proficiente) dos educandos não tinham proficiência leitora, ao aplicar o plano de ação tivemos uma decaída expressiva para 42% (Básico a insuficiente), logo, 58% (avançado a proficiente).

Nesse sentido, diante dos resultados é possível afirmar que o Plano de ação contribuiu de maneira positiva, já que a intervenção ajudou os aprendizes a ler e a compreender textos de diversos gêneros, a levantarem hipóteses, criarem perguntas, escolherem estratégias diversas para chegar ao objetivo e, assim, alcançarem o domínio da escrita aproximando-se da proficiência leitora.

Já para a avaliação final sobre os descritores fragilizados aplicamos 48 aulas durante 4 meses, com base nos moldes do SAEB, que teve como resultado o gráfico a seguir:

Gráfico 6 – resultado da avaliação diagnóstica final<sup>48</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor

<sup>47</sup> CEALE – disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>, acessado em 11/01/2023.

<sup>48</sup> Verificar atividade realizada no anexo H.

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que houve uma evolução significativa. Abaixo iremos analisar as questões que estão disponíveis no anexo H.

As questões 01, 09 e 12 ambas do descritor D7 (Identificar a tese de um texto.), na questão 01, a proposta tinha como suporte um gráfico e 25 alunos assinalaram a resposta correta, isso implica dizer que, eles conseguiram após a aplicação das oficinas compreenderem a proposta. Na questão 09, tinha como suporte o gênero história em quadrinho e a propositura era identificar a ideia que expressava melhor o texto, nessa proposta, 19 alunos entenderam conseguiram assinalar a resposta correta. Já na questão 12 foi apresentado o texto “O homem do olho torto” de Graciliano Ramos e tratava de identificar o que deu origem aos fatos narrados, como resultado, 21 alunos acertaram a questão. Assim, em média 80% dos alunos atingiram a habilidade proposta, conforme a BNCC (2018, p.163):

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (resenha crítica, entre outros), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

As questões 04,13,19 do descritor D14 – (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), na questão 04 apresentava um texto extraído da internet e consistia em analisar a expressão “Maria vai com as outras”, tendo 25 alunos acertado a questão. Na questão 13 foi apresentado um fragmento do texto de Cecília Meireles, “os livros e suas vozes” e a proposta era identificar a opinião da autora, 19 alunos conseguiram acertar a questão. Na questão 19, também, se tratava de um fragmento do texto, dessa vez, de Carlos Drummond “Bom tempo, sem tempo” e tinha como finalidade identificar o fato que motivava a história, 17 alunos compreenderam a proposta. Dessa forma, 75% dos alunos compreenderam a habilidade da BNCC (EF89LP04-A) Identificar e diferenciar opinião de fato.

As questões 10,14,18 do descritor D12 – (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.), na questão 10 apresentava um fragmento do texto “Mente quieta, corpo saudável” extraído da revista Superinteressante e o propósito era identificar a finalidade do texto, tendo 26 alunos acertado a questão, apenas 1 errou. Na questão 14 apresentava um texto informativo extraído da revista Veja, e tratava de identificar a finalidade do texto, tendo 25 acertos e apenas 02 erros. Na questão 18, foram apresentados dois textos do gênero música, sendo uma, a de Marisa Monte “Palavras ao vento” e - a segunda, de Frejat “Homem não chora” e consistia em identificar a

finalidade do primeiro texto, tendo compreendido a proposta 22 alunos. Destarte, a média foi de 90% de compreensão da habilidade que segundo a BNCC (2018, p.159):

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

As questões 03,11, 15 do descritor D18 – (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão), na questão 03, a proposta apresentada foi um fragmento de texto “A namorada” extraído da internet, texto curto consistia em analisar o sentido de uma expressão explícita no texto, 26 alunos acertaram. Na questão 11 apresentava um texto de Sergio Abranches “Retrato falado do Brasil” e tinha como finalidade identificar um termo, nessa proposta, 17 alunos acertaram a questão. Na questão 15 continha o texto “Paisagem urbana” de Maria Fernandes e consistia em identificar uma expressão, 18 alunos tiveram êxito na resposta. Conseqüentemente, em média 75% atingiram a proposta. Conforme habilidade da BNCC (2018, p.141):

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, [...] que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos. Gênero narrativo.

As questões 07,17,20 do descritor D10 – (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa), foi solicitado na questão 07 - o gênero foi um fragmento de um gibi da turma da Mônica e tinha como identificar o conflito da narrativa, 24 alunos acertaram a questão. Na questão 17 o gênero textual era uma fábula: “O lobo desatento”, a proposta era identificar a origem dos fatos da narrativa, 18 alunos acertaram a atividade. Na questão 20 o gênero foi uma crônica de Rubem Braga, “A outra noite” e teve por finalidade identificar o fato que desencadeou a história, 20 estudantes acertaram a propositura. Dessa maneira, em média 76% dos aprendizes absorveram a proposta. Consoante a habilidade da BNCC: (EF67LP29) consiste em: Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

As questões 05, 08, 21 do descritor D15 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.), na questão 05 foi apresentada um fragmento de texto “Mito setentão” de Silvio Ribas, e a propositura era identificar a ideia que exprime a conjunção “se”, dentro do contexto, 21 alunos acertaram a questão. Na questão 08, foi apresentada o fragmento do texto: “A letra e a música” de Mario Quintana, que tinha como objetivo analisar a relação de uma expressão no texto, 20 alunos acertaram. Na questão 21 a proposta foi a análise de uma tirinha da turma da Mônica e identificar a relação estabelecida com a palavra destacada no trecho, também 20 alunos acertaram. Dessa maneira, a média do descritor foi de 70% dos alunos entenderam a proposta. Conforme a habilidade da BNCC (2018, p.145):

(EF69LP18) consiste em: Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos.

As questões 02,06,16, do Descritor D13 – (Variação linguística), na questão 02 a proposta foi analisar uma tirinha e consistia em identificar uma variação linguística presente no texto, 22 alunos acertaram. Na questão 06, também se tratava de uma tirinha com objetivo de identificar o tipo de linguagem usada no texto, 23 alunos conseguiram acertar a questão. Na questão 16 a proposta tinha como suporte o gênero textual charge e consistia em identificar o significado de uma palavra dentro do contexto. De modo geral, a média desse descritor foi 81% de entendimento da proposta. A habilidade trabalhada atende a BNCC: (EF69LP55) consiste em: Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

As variedades linguísticas ou desvios linguísticos encontrados nas atividades escolares precisam ser acatadas e valorizadas, sem que lhes seja replicada o ensejo de aprender as variantes de prestígio, pois, para Ibiapina (2012, p. 4) “a língua é um dos bens culturais mais importantes para a ascensão social”. Conforme afirma Bortoni – Ricardo (2005):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

A unidade escolar carece ter como *start* esses desvios produzidos pelos educandos, considerando os contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos, assim, conforme Berenblum (2003, p. 171) essas variantes “[...] têm uma existência exterior (ou anterior) aos sujeitos e aos processos históricos, sociais e políticos, à identidade e à cultura que a linguagem veicula”, e, por conseguinte, tem que ser valorizado e respeitado.

Quadro 267 – descritores – avaliação final

Sigla	Questões	Descritor	T	Nível	Média
D13	02,06,16	Variação linguística	VI	Médio	81%
D12	10,14,18	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	II	Médio	90%
D14	04,13,19	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	I	Médio	75%
D7	01,09, 12	Identificar a tese de um texto.	IV	Médio	80%
D18	03,11, 15	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	V	Médio	75%
D10	07,17,20	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	IV	Médio	76%
D15	05,08, 21	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	IV	Médio	70%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados apontam para o entendimento de que a aplicação do plano de ação com intervenção através de oficinas devidamente planejadas, frente às problemáticas levantadas na etapa do diagnóstico inicial no tocante aos descritores da língua portuguesa: D13, D12, D14, D7, D18, D10 e D15, contribuíram decisivamente para uma progressão significativa do desenvolvimento dos alunos, conforme podemos observar no quadro acima.

Quadro 278 – comparação entre a avaliação inicial e a final

Sigla	Descritor	T	Inicial	Final
D13	Variação linguística <sup>49</sup>	VI	*	81%
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	II	22%	90%
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	I	15%	75%
D7	Identificar a tese de um texto.	IV	25%	80%
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	V	22%	75%
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	IV	29%	76%

<sup>49</sup> \*A diagnóstica inicial da variação linguística foram as produções escritas, já descrita no início desta etapa de avaliação.

<b>D15</b>	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	IV	18%	70%
------------	--	----	-----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor.

A comparação da avaliação inicial com a avaliação final, após aplicação do plano de ação, demonstra que 90% dos alunos conseguiram identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; 75% conseguiram distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; 80% dos alunos já são capazes de identificar a tese de um texto, outro número considerável e que 75% dos aprendizes sabem reconhecer o efeito de sentido em uma palavra ou expressão, enquanto isso, 76% tem a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, por último, 70% tem condições de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto. Os PCN's (1998, p.20) destacam que "pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais, anteriormente inexistentes e se influencia o outro alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações".

Partindo desse pressuposto, constata-se que tanto para ocorrências concretas de uso da língua, como para o progresso da capacidade crítica frente às premissas oriundas da cultura social dos alunos, pautado em um projeto pedagógico, contribuem para a garantia de acesso aos saberes linguísticos fundamentais para o exercício da cidadania. Os PCN's são alicerçados em concepções teóricas que propiciam o uso competente da linguagem no tocante à leitura e à escrita, com eixo na teoria dos gêneros do discurso, onde a língua é concebida como viva, produzida na história e, ao mesmo tempo, produtora da história dos homens (Rojo, 2000, p.95).

Por outro lado, cabe aqui, destacar a BNCC, documento norteador que serviu de norte para a aplicação das práticas pedagógicas desse estudo, assegurando o direito do estudante por meio de competências, que de acordo com o SAE (2021), nada mais é do que a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões do cotidiano, do mundo do trabalho e para exercer a cidadania.

Diante dos resultados, verifica-se um grande avanço e nos mostra que com a aplicação de iniciativas tais como foram aplicadas aqui, impulsiona o aprendiz para superar os obstáculos que aparecem na construção do conhecimento, contudo, os alunos participantes desse processo, despertarão um “deleite em aprender” que afetará não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas se projetará em todas as áreas de seu aprendizado.

A seguir, apresentamos uma proposta para a continuidade deste estudo e outros aprofundamentos:

### PROPOSTA FINAL

Quadro 289 – proposta final

Objetivo 1	Recursos humanos	Recursos materiais	Estratégias (ações)	Infraestrutura	Cronograma	Avaliação
Trabalhar com os descritores D14/D12/D18	Professor	Material impresso, Slides, Data show, caixa de som.	Feedback Aulas expositivas Exibição de Vídeos, Exercícios escritos e orais	Sala de aula	2 meses	Avaliação e reflexão da oficina
Trabalhar com os descritores D7/ D10/ D15 – Tópico IV – Coesão e coerência	Professor	Material impresso, Slides, Data show, caixa de som.	Feedback Aulas expositivas Exibição de Vídeos, Exercícios escritos e orais	Sala de aula	2 meses	Avaliação e reflexão da oficina
Trabalhar Variações linguísticas (Desvios)	Professor	Material impresso, Slides, Data show, caixa de som.	Feedback Aulas expositivas Exibição de Vídeos, Exercícios escritos e orais	Sala de aula	2 meses	Avaliação e reflexão da oficina
Trabalhar acentuação gráfica e pontuação das palavras	Professor	Material impresso, Slides, Data show, caixa de som.	Feedback Aulas expositivas Exibição de Vídeos, Exercícios escritos e orais	Sala de aula	2 meses	Avaliação e reflexão da oficina
Trabalhar ortografia	Professor	Material impresso, Slides, Data show, caixa de som.	Feedback Aulas expositivas Exibição de Vídeos, Exercícios escritos e orais	Sala de aula	2 meses	Avaliação e reflexão da oficina
Implantar internet no âmbito escolar para os alunos	Direção	Acess point de 200 ou mais.	Plano de implantação	Salas de aulas, biblioteca, áreas de circulação	Durante todo ano	Avaliar a qualidade.
Plano de Reabertura da biblioteca	Direção, professor readaptado	Livros para consulta dos alunos	Ações de reestruturação do espaço	Biblioteca	Durante todo ano	Avaliar o plano
Oferecer EJA aos pais dos alunos	Direção	Todos material de apoio	Aulas para alunos da EJA	Sala de Aula	Durante todo o ano	Avaliar o processo

Fonte: Elaborado pelo autor

Este estudo foi cuidadosamente planejado, parte dele, colocado em prática com o compromisso de alcançar resultados propostos, como podemos observar no diagnóstico final, ele não se esgota, há necessidade da continuidade. Por isso,

elaboramos uma proposta final, por entender que ela servirá como guia completo e abrangente, delineando todos os aspectos necessários para a execução bem-sucedida do que se propõem.

A proposta para a continuidade detalha as etapas a serem seguidas, os recursos necessários, os prazos e os responsáveis por cada tarefa, apresenta uma linguagem simples, com estrutura clara e fácil de acompanhar. Ela irá contribuir para a solução de problemas já detectados e comprovados neste estudo, bem como, também para alcance de objetivos não explorados, a exemplo de “acentuação gráfica e ortografia”.

Ambas são como as notas musicais de uma composição: são essenciais para que a escrita seja harmoniosa e compreensível. Enquanto a acentuação indica a pronúncia correta das palavras, a ortografia define a grafia correta.

A acentuação gráfica e a ortografia são ferramentas essenciais para uma escrita eficiente e eficaz. Ao dominar essas regras, o estudante estará mais preparado para se comunicar de forma clara e precisa. Quanto à internet no âmbito escolar, indiscutivelmente, podemos afirmar que ela é uma poderosa infraestrutura que pode transformar a educação pública, tornando-a mais relevante, engajadora e acessível a todos. No entanto, para que isso ocorra, é preciso superar os desafios e investir em serviços públicos, formação de professores e acesso equitativo à tecnologia.

Outro item importante é a biblioteca escolar, como um espaço fundamental para a formação integral dos estudantes, oferecendo um ambiente propício para a leitura, a pesquisa e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Ao investir nas bibliotecas escolares, estamos investindo no futuro de nossos alunos e na construção de uma sociedade mais justa.

Investir na educação dos pais pode ser um investimento no futuro das crianças e da sociedade. Ao oferecer oportunidades de estudo e desenvolvimento, as escolas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, esta proposta final, foi pensada como uma continuidade de ações que já foram executadas e que deram certo, eficaz e capaz de definir elementos da intervenção e indicar o itinerário para atacar as causas que foram diagnosticadas e as que não foram executadas, devido fugir da temática deste estudo.

## 5 CONCLUSÕES

As avaliações de larga escala apresentam aos gestores públicos, as escolas e à sociedade em geral, um retrato da realidade do ensino oferecido nas escolas, além de proporcionar reflexões quanto à qualidade, ao desempenho, às metas das habilidades, competências e outros, avante subsidiar ações em benefícios do contínuo melhoramento do trabalho pedagógico.

Durante o percurso desta pesquisa, tomando como base os indicadores oficiais do SAEB, no que tange à proficiência leitora dos alunos da municipalidade, foi evidenciado que 80% estavam em um nível de básico a insuficiente. Por outro lado, a avaliação externa realizada pela SME do Município de Bayeux -PB, nos moldes da prova da Prova Brasil, na escola intervencionada, resultou que em média 78% dos aprendizes de uma turma de concluinte do ensino fundamental apresentavam dificuldades na proficiência leitora.

Sendo assim, quanto às estratégias e ações de escrita e oralidade desenvolvidas em sala de aula com alunos para atender ao SAEB, verificou-se que os educandos tinham dificuldades em lidar com as diferentes situações comunicativas, isso se dava pelo fato deles não terem domínio das práticas letradas. Tais dificuldades eram das mais diferentes formas, desde o nível de proficiência em leitura simples, a exemplo de compreensão textual, da coesão e coerência, intertextualidade, recursos expressivos e efeitos de sentidos e variação linguística, como estão previstos nos Descritores (SAEB) da língua portuguesa, além das habilidades apontadas na BNCC. Agregado a esta problemática aponta-se ainda a ausência de metodologia que contemplasse o trabalho com gêneros textuais em contextos de aprendizagem mais eficazes.

No tocante às dificuldades dos alunos em relação à escrita (produção textual) e nas atividades de leituras à luz do SAEB, averiguou-se que eles não conseguiam identificar o conflito gerador dentro da narrativa, não eram capazes de estabelecer relações lógico-discursiva no texto, tinham dificuldades em reconhecer o efeito de sentido no texto; não eram aptos a identificar a tese de um texto, nem conseguiam distinguir um fato da opinião relativa a esse fato no texto; além de não saberem identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; somado a estes fatores os alunos usavam palavras e expressões com traços de oralidade em suas escritas e tinham a presença de desvios linguísticos em suas produções.

Por outro lado, apurou-se que os alunos apresentavam pontos fortes em suas produções, foram capazes de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, em textos simples, localizar informações explícitas em um texto, interpretar texto com auxílio de material gráfico, reconhecerem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações no texto.

A respeito das oportunidades existentes em que os alunos lidam com as práticas letradas, bem como, os tipos de linguagem e leitura eles têm acesso em sua rotina, aferiu-se que a biblioteca da escola se encontrava sem condições de uso, os alunos não tinham acesso à internet, pois estava em processo de implantação e apresentavam uma linguagem que se aproxima da informalidade, sem domínio das convenções ortográficas e com pouca prática de texto escrito.

Em relação aos elementos que atuam como barreiras e bloqueios no processo de adequação e melhoria de desempenho na leitura/oralidade no contexto institucional e social dos alunos, aponta-se como parte importante: a falta de estímulo à leitura, a falta de apoio familiar, que muitas vezes, possui baixo nível de letramento, os colocam em uma situação de vulnerabilidade em sua formação da competência leitora. Por outro lado, outras situações como a realidade social em que eles estão inseridos, atreladas a fatores socioeconômicos, como até mesmo a falta de um aparelho celular, também tendiam a frustrar a sua formação leitora.

Frente às problemáticas elencadas no diagnóstico inicial e devidamente analisadas no percurso deste estudo foi elaborado um plano de ação organizado, por meio de oficinas com intervenção para vencer as fragilidades detectadas no que tange à multimodalidade (escrita e leitura), tendo como resultado uma decaída de 78% para 42% nos índices de fraquezas.

Estratégias de ensino pautadas nos PCN's (1998) que têm alicerces em concepções teóricas que propiciam o uso competente da linguagem no tocante à leitura e à escrita, com eixo na teoria dos gêneros textuais, bem como a BNCC (2018) que servem de norte para a aplicação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, tais documentos asseguram o direito aos estudantes a desenvolverem sua aprendizagem por meio de competências e mobilizações de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que contribuem de forma positiva para eles alcançarem o domínio da escrita, e assim, aproximarem da proficiência leitora.

A proposta de intervenção logrou êxito combatendo as precariedades encontradas na avaliação de larga escala no tocante aos descritores da língua

portuguesa: D13, D12, D14, D7, D18, D10 e D15 do SAEB, com oficinas bem sistematizadas com estratégias de leitura, esquematizadas com base nos estudos de Solé, (antes, durante e depois da leitura), juntamente com as de Menegassi, (seleção, antecipação, inferência e verificação), possibilitando assim aos aprendizes a formação leitora proficiente.

Trabalhar com diversos gêneros textuais em sala de aula, propor um objetivo para leitura, com a finalidade de motivar os alunos a pensarem e refletirem sobre a temática, ativa os conhecimentos prévios, fazê-los criarem previsões e formularem perguntas, os impulsionaram a escrever com competência. Tais práticas favoreceram aos estudantes compreenderem e a desenvolverem a proposta de maneira clara e objetiva, coerente, minimizando os desvios linguísticos, usando os elementos da coesão, atendendo a finalidade do texto, expondo uma boa argumentação a respeito do tema e mantendo as relações lógico-discursivas e com os sinais de pontuação e de acentuações bem colocadas.

Acerca das hipóteses todas foram confirmadas, uma vez que as intervenções realizadas durante o processo de aplicação das oficinas com os alunos concluintes do ensino fundamental obtiveram êxito, e houve um avanço significativo na aquisição de habilidades não adquiridas nos anos anteriores, conforme demonstrado nos resultados, possibilitando aos educandos a aquisição das habilidades leitoras para o atendimento às exigências do SAEB, relacionando com os postulados previstos na BNCC (2018).

Constata-se um grande avanço e nos mostra que com a aplicação de iniciativa como deste estudo, impulsiona o aprendiz a superar os obstáculos que aparecem no percurso de sua escolaridade, contudo, esses participantes terão sucesso não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as áreas de seu aprendizado.

Por fim, recomendamos como estudos futuros o aprofundamento da temática leitura e escrita, com destaque a relação entre variação linguística e identidade social, uma vez que, ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística, podemos construir uma sociedade mais justa e equitativa, dessa forma, combate ao preconceito linguístico, promover a inclusão social e compreensão da dinâmica social.

Por fim, destaca-se que o aluno precisa ter as suas especificidades atendidas, assim como prevê nos PCNs e BNCC, ele precisa ser parte do processo de aprendizagem como protagonista, e não como coadjuvante. Além do mais, o professor precisa estar ciente do seu papel, o quando formador que é, e envolver os alunos em

atividades significativas de aprendizagem, a partir da diversidade textual, e, alicerçado em um planejamento em que as metas e objetivos sejam bem definidas, pautadas em um diagnóstico que precisa sempre ser revisitado e ressignificado de acordo com os avanços dos alunos, conforme Soares (2022) aponta na obra *Alfaletrar*. Posto isso, entende-se que o ensino da língua portuguesa avançará para um melhoramento real na escrita e na leitura, tendo como base o texto e o aluno, a partir de processos de letramentos reais que dialoguem com o universo dos alunos e os conduzam para o domínio das práticas textuais que pairam na sociedade letrada e globalizada.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alessandra Maria do Carmo. **As Implicações da Linguagem das Redes Sociais** na Produção Textual em Processos Seletivos para Ingresso No Ensino Superior. UFL, Lavras-MG, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo. Ed. Parábola, 2009.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Ditongação e Monotongação nas Capitais Brasileiras**, In: XVII Congreso Internacional Asociación de Linguística Y Filología de América Latina (Alfal 2014). Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/r0395-1.pdf>, acessado em: 15/01/2023.
- ARISTÓTELES. **Política**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2014.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. [organização e tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas e edição russa de Seguei Botcharov]- São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. 1895-1975. **Estética da criação verbal** /Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Appenzeller!] – 2º ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. [Mikhail Mjkhailovitch], 1895-1975. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem** / Mikhail Bakhtin (V.N. Volochinov); prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marília Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz – 12º ed. –São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, J. B. **Meu aluno escreve —pexell!** Contribuições da Fonologia para entender desvios de escrita. In: ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina (Orgs.). **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 33-48.
- BARROS, Luciana Oliveira de Sousa. **Plano de aula - Aplicando enquete**. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/aplicando-enquete/4549>, acessado em 15/01/2023.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BNCC. **Habilidades da BNCC** de Português do 9º Ano do Ensino Fundamental, disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2019/03/habilidades-da-nova-bncc-de-portugues.html>, acessado em 16/12/2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. V. 11.

BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar:** considerações para a prática educacional. Psicol. Reflex. Crit. Vol.12 n.2 Porto Alegre 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN's):** Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL.LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. Ed. – Brasília: C D, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BURNS, Anne. Action Research. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching. Mahwah**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2005, p. 241-256.

BUSSE, Sanimar; GEDOZ, Sueli. **A pontuação e seus efeitos de sentido:** elementos para a leitura. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et. Al. (Org.). **Descritores da Prova Brasil (5º Ano): estudos e proposições didáticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 243-262.

BYRAM, M. & FLEMING, M. **Language learning in intercultural perspective.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10. Ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CANDIDO, A. **A Educação pela Noite e Outros Ensaios.** São Paulo: Ática, 2000.

CASTELLS, M. (2012). **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Zahar.

CARVALHO, Daiane Lamana. & MÉA, Célia Helena de Pelegrini Della. **Desvios Ortográficos:** Transcrições da Oralidade para a Escrita, In: *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, Santa Maria, v. 15, n. 1, p. 97-105, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumch/article/viewfile/1771/1675>,  
acessado em: 14/02/2023.

CELANI, MAA (2002). **Linguística aplicada e ensino de línguas**. Campinas: Mercado de Letras.

CHIAVENATO E SAPIRO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento estratégico: fundamentos e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: **evolução e desafios**. *Revista Portuguesa de Educação*, 2003, 16(2), pp. 221-236. 2003, cied - Universidade do Minho. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf> , acessado em junho de 2022.

CHOMSKY, N. *Linguagem e Mente*. 3ª ed., São Paulo: Unesp, 2010.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

CAMACHO, R. **A variação linguística**. In: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. SEE São Paulo, 1988.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.) Et al. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: **apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Rosane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004, p. 81-120.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós* São Paulo: Parábola, 2020. P. 22-105.

FERREIRO, Emília. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1999.

FLICK, U. (2005). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata

FONSECA, Anna Cristina Cardozo da. **Portal qedu: um estudo de caso**, in: I Seminário Internacional De Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social Franca, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/35980798-I-seminario-internacional-de-pesquisa-em-politicas-publicas-e-desenvolvimento-social-franca-22-a-24-de-setembro-de-2014.html>, acessado em 20/01/2023.

FREIRE. Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. In.: *Estudos Avançados* 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/qvqy7sd7xhw9gbw54rkwhcl/?Lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educacional. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FURIM Mara Mone Ferreira Soares Adriano CASTORINO Rosane Duarte Rosa SELUCHINESK Reading Of The World And Reading Of The Word In Paulo Freire Leitura Do Mundo e **Leitura da Palavra em Paulo Freire**, Revista Humanidades E Inovação V.6, N.10 – 2019. Disponível em: 1502-Texto%20do%20artigo-5270-1-10-20190808%20(1).pdf.

FUZA, Francine Ângela. **O conceito de Leitura Prova Brasil**. UEM, 2010, Maringá- PR. Dissertação de Mestrado disponível em: [www.livrosgratis.com.br](http://www.livrosgratis.com.br)

GERALDI, JW (1997). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.

GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto** / Pablo Gentili, Chico Alencar. – 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal**, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, A. M. **A influência da oralidade na escrita**: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do distrito federal. 2008. Dissertação de Mestrado.

HIGOUNET. Charles. **História concisa da escrita**. Tradução da 10 ed. Corrigida por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

Hymes, D. (1972). **On communicative competence**. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>, acessado em 03 ago 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília, 2020. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/matriz\\_de\\_referencia\\_de\\_lingua\\_portuguesa\\_e\\_matematica\\_do\\_saeb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf). Acesso em: 03 ago. 2022.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego** / Wcmer Jaeger', tradução Artur M. Parteira; (adaptação do texto para a edição brasileira Monica, Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza). - 44 ed, - São Paulo: Martins Pontes, 2001. - (Paidéia)

KAIL, Michele. **Aquisição de linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 118p.

KEMMIS, S, Mc Taggart, R. 1988. The **Action Research Planner**. Geelong: Deakin University Press.

KRESS, G. R. **Literacy in the New Media Age London**: Routledge, 2003.

KOCK, N. (2008). **Melhorando a eficiência e a eficácia da comunicação usando aplicativos de e-mail**, mensagens instantâneas e bate-papo. *Jornal de Computação Organizacional e Comércio Eletrônico*, 27(4), 319–330.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: **Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. **Estudos De Letramento E A Formação Do Professor De Língua Materna**. In: *Linguagem em (Dis)curso – lemd*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1993.

LABOV, W. (1972). **Padrões sociolinguísticos**. Imprensa da Universidade da Pensilvânia.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005. 109p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, E. **Fundamentos de linguística contemporânea**. São Paulo, Cultrix, p. 70, 2007.

LOPES, L. P. (2008). **Por uma linguística da inclusão**: Da sociedade excludente à sociedade inclusiva. Contexto.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzatto, 1996.

LUCIANO, Belém. **Erros Ortográficos**. In: Conteúdos Universais, 2019, disponível em: <https://bebedadonacelma.wordpress.com/2019/11/02/erros-ortograficos/>, acessado em: 15/01/2023.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MAMEDES, Rosilene Felix. **Marcas psicanalíticas e literárias na escrita intimista uma adolescente**. João Pessoa: UFPB, 2021

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Da fala para a escrita: atividade e retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Ed. Parábola, 2010.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. & SILVA, Hilmara Rocha da. **O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto**. Revista Práxis | Novo Hamburgo | a. 18 | n. 3 | set./dez. 2021.

MASSÊO, Ana. **Conheça a importância da leitura e seus benefícios**, 2021. In: Imagine Blog. Disponível em: <https://blog.imagine.com.br/leitura/>, acessado em 12/01/2023.

MENEGASSI, R.J. **Estratégias de leitura**. In MENEGASSI, R.J.(Org). Leitura ensino. Maringá: EDUEM,2005,p.15-104.

MILROY, J. **Ideologias linguísticas e as consequências da padronização**. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2011. P. 49-87.

MILANI, Sebastião Elias. **Relato da obra de Ferdinand de Saussure**. 1. Ed. - Rio de Janeiro: Barra Livros, 2016.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza, (orgs.). **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAIS, Artur Gomes (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Manole, 2013

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**. In: Glossário CEALE. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/referencia/morais-a-ortografia-ensinar-e-aprender-s-o-paulo-tica-1998> Acessado em 12/10/2022.

MOURA, Júlia Virginia de. **Sugestões de Atividades para Correção Erros Ortográficos**. In: Cadernos Pedagógicos, 2018. Disponível em: <https://alfabetizacaotempocerto.comunidades.net/atividades-de-ensino-2014-atualizadas>, acessado em: 15/01/2023.

MURANO, Edgard. Internet – **O texto na era digital**. Língua. São Paulo, ano 5 – número 64, pag.28-33, fev, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

NOVERRAZ, M. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.

NUNAN, David. **An Introduction to research methods and traditions**. In: \_\_\_\_\_. Research methods in language learning. United Kingdom: Cambridge University Press, 1992, p. 1-23.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. 1. Ed. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, RM (2017). **O ensino de língua portuguesa na escola pública**: reflexões sobre a abordagem pedagógica. Revista de Educação Pública, 26(1), 83-94.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 31ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

OLIVEIRA, Valéria. **O que é um descritor ou uma habilidade?** In: Foco e escola, 2022. Disponível em: <https://ajuda.focoescola.com.br/hc/pt-br/articles/360036419594-O-que-%C3%A9-um-Descriptor-ou-uma-Habilidade->

PACHECO, V.; OLIVEIRA, M. **Algoritmo de acentuação gráfica e protocolo de parcimônia**: uma proposta para otimização do ensino e uso das regras de acentuação gráfica. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 24, n. 4, p. 908-931, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/21273>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

PENNYCOOK, G., & Rand, DG (2001). **Quem cai em fake news?** Os papéis da receptividade da besteira, da superação, da familiaridade e do pensamento analítico. *Journal of Personality*, 87(2), 185-200.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERTILE, Ema Regina; BUSSE, Sanimar. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**, Cadernos PDE, Paraná, 2014.

Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_port\\_artigo\\_ema\\_regina\\_pertile.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_port_artigo_ema_regina_pertile.pdf)

PINKER, Steven. *O Instinto da Linguagem*. Editora Martins Fontes. 2002

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar Gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

QUEIROZ, A. M. C. **A biblioteca, uma organização sociocultural** e instrumento a serviço da educação e cidadania. 2006. 53f. Monografia (Especialização em Metodologia da Educação Superior) - Faculdade Batista Brasileira, Salvador, 2006

RAMIRES, A. Q., & Fujita, M. S. L. (2022). **A leitura no ensino fundamental na perspectiva da BNCC e a relação com a biblioteca escolar**. *Biblioteca Escolar Em Revista*, 8(1), 64-83.

RINALDI, Roberta. **O que é concordância nominal e quais são as suas regras?** 2019. In: *Imagine Blog*. Disponível em: <https://blog.imagine.com.br/concordancia-nominal/> acessado em 12/01/2023.

ROGERS, C. R.; FARSON, R. E. *Active Listening*. Chicago: Industrial Relations Center, 1987.

ROJO, R. H. R. 2000. **Letramento escolar**: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? *Caderno de Resumos da 3ª. Conference for Sócio-cultural Research. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento*: 80. Campinas: ISSCS/UNICAMP.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramentos múltiplos**. In: BRASIL. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino*. V. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-36

SAE digital. *Diagnóstico de aprendizagem: Qual é a sua importância?* - online, 2021. Documento eletrônico. Disponível em: < <https://sae.digital/diagnostico-de-aprendizagem/> />. Acesso em 02 de junho. 2022.

SAEB. (2011) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>. Acesso em 30/05/2023.

SAPIR, Edward. *Language: an introduction to the study of speech* San Diego: HJB Books, [1921] 1949.

SANTOS, Juliana Lopes dos. **Entre a internet e a escola: A influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares/** Juliana Lopes dos Santos, orientador Paulo chagas de Souza— São Paulo, 2015.

SANTOS, Mariana de Aguiar; ROSSI, Cláudia Maria Soares. Conhecimentos prévios dos discentes: **contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos**. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 39, 13 de outubro de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/39/conhecimentos-previos-dos-discentes-contribuicoes-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem-baseado-em-projetos>

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SENE, M. G. **Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores**. 2018 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

SILVEIRA, Denise Tolfo. & CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, M. B. Da. **A escola, a gramática e a norma**. In: *Linguística da Norma*. BAGNO, M.(org.). São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, Carmem Luci da Costa. (org.) [et al.]. **Teorias do discurso e ensino** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1505/Teorias%20do%20discurso%20e%20ensino.pdf?Sequence=1>. Acessado em 03 ago. 2022.

SOARES, Magda, *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autora: editora autêntica, 2ª edição Belo Horizonte, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo; Ática, 2002. P.23.

SOARES, Magda. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016

SOARES, Magda. *Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Antônio Escandiel de. **A diversidade Linguística no contexto escolar**. Santa Maria: UFSM, 2007

SOUZA, Dalva Soares Gomes de. A Influência da Internet no Domínio da Escrita: **Análises e Inferências**. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30360905.pdf>, acessado em 15/12/2022.

THIOLLENT, Michel. Metodologia de **pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: **uma introdução metodológica**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TOKARNIA, Mariana. **Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos**. Agência Brasil, 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos#:~:text=O%20Brasil%20perdeu%2C%20nos%20%C3%baltimos,de%2056%25%20para%2052%25>, acessado em 15/09/2022.

TOKARNIA, Mariana. **Pesquisa mostra que 12% dos pais são comprometidos com a educação dos filhos**. Agência Brasil, 2014. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-11/pesquisa-mostra-que-12-dos-pais-sao-comprometidos-com-educacao-dos-filhos>, acessado em 15/09/2022.

TRUDGILL, P. (1974). **A diferenciação social do inglês em Norwich**. Cambridge: Cambridge University Press.

VEIGA, Célia De Fátima Rosa da. A Pesquisa-Ação Na Formação Continuada do professor em Serviço: Um Estudo da Prática Docente no Colégio Franciscano Santanna, Santa Maria, Rs. Disponível em: [CÉLIA DE FÁTIMA ROSA DA VEIGA - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](#), acessado em 29 ago. 2022.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lúcia; DIAS, Monique. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências**. Ciência e Cultura, São Paulo, n. 4, Oct./Dec. 2005.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. A. Vieira, 2015. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/398846/mod\\_folder/content/0/VIEIRA%20%20SILVESTRE%20-%20livro\\_multimodalidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/398846/mod_folder/content/0/VIEIRA%20%20SILVESTRE%20-%20livro_multimodalidade.pdf). Acessado em: 15/01/2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica**: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ., dez 2011, vol.19, n.

73, p.769-792. ISSN 0104-4036. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2022.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing Task-Based Teaching**. Oxford: Oxford University Press-OUP, 2007

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Antoni Zabala, Laia Arnau. Porto Alegre – Artmed 2010.

## ANEXOS

### ANEXO A – TCLE E TALE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

O seu filho está sendo convidado (a) a participar de pesquisa intitulada **Proposta de melhora da escrita/letramento: práticas pedagógicas baseadas na comunicação oral e virtual de alunos concluintes do Ensino Fundamental de Bayeux-PB, Brasil**, que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade do(a) professor(a) **Dr. Diosnel Centurión** em conjunto com o(a) aluno(a) **Márcio de Melo**, ambos(as) do Curso de Pós-graduação em Doutorado em Ciências da Educação - UNIDA. Antes de decidir sobre a participação do menor é importante que entenda o motivo de a mesma estar sendo realizada e como ela se realizará, portanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é: propor um plano para melhorar a escrita/letramento dos alunos concluintes do ensino fundamental numa escola pública de Bayeux-PB, Brasil, através de práticas pedagógicas em sala de aula baseadas na sua realidade sociolinguística e prática de comunicação oral e virtual nas redes sociais e tem como justificativa que a falta de estímulo à leitura na trajetória dos discentes e a falta de apoio familiar, que muitas vezes, possui baixo nível de letramento, os colocam numa situação de vulnerabilidade em sua formação da competência leitora.

Este estudo será realizado com 30 alunos, menores de 18 anos, 01 profissional de educação: professor de língua portuguesa da turma, selecionados por conveniência e que o responsável o permita participar voluntariamente do mesmo. A participação do seu filho neste trabalho consiste em observação, entrevistas breves, abertas em sala de aula, fórum, roda de conversas, painéis, debates, exercícios orais e escritos, avaliação grupal visando ter feedback constante sobre o uso adequado ou inadequado da língua e como podem melhorar no processo.

Os riscos previstos na participação do seu filho neste estudo são mínimos, entretanto, respeitando-se os preceitos éticos, caso você vier a sentir constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo ou cansaço ao responder às perguntas, ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. A coleta de dados será realizada exclusivamente pelo aluno pesquisador, a fim de evitar e/ou minimizar os riscos indicados os pesquisadores irão garantir que danos previsíveis serão evitados.

Apesar da existência de riscos mínimos na coleta de dados, os benefícios oferecidos serão superiores. Como benefícios proporcionados pelo presente estudo temos a certeza de melhoramento da escrita/letramento dos participantes.

Posteriormente à participação do seu filho no estudo novas perspectivas para novos estudos, no sentido de se verificar, dentre outros, se a frequência na utilização de ambientes virtuais é de fato um estímulo facilitador ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, ficando a equipe da pesquisa permanentemente à sua disposição para prestar informações sobre a relação entre a interferência da escrita em tempo real, via Internet, e a tradicional, considerando aspectos textuais desta modalidade de comunicação, bem como para quaisquer esclarecimentos ou orientações que você julgar necessários em relação ao tema abordado.

Informamos que a participação do seu filho é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com os pesquisadores, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir que seu filho não participe do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento.

Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de imagem, de privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas

apresentações, nem serão utilizadas quaisquer informações que permitam a identificação do participante.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual conteúdo, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você, pelo aluno pesquisador e pelo pesquisador responsável. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa.

Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso seu filho venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado na medida do dano sofrido.

Declaramos que o desenvolvimento desta pesquisa seguirá rigorosamente todas as exigências preconizadas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, especialmente aquelas contidas no item IV.3. Em caso de dúvidas quanto aos direitos ou sobre o desenvolvimento deste estudo, você pode entrar em contato com o pesquisador (a) responsável, Professor (a) Dr. Diosnel Centurión, phd, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa – CEP/UNIPÊ.

## CONSENTIMENTO

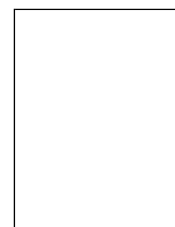
Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa Proposta de melhora da escrita/letramento: práticas pedagógicas baseadas na comunicação oral e virtual de alunos concluintes do Ensino Fundamental de Bayeux-PB, Brasil e após ter lido os esclarecimentos prestados anteriormente no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu \_\_\_\_\_ responsável legal do menor \_\_\_\_\_ estou plenamente de acordo na participação dele no presente estudo, permitindo que os dados obtidos sejam utilizados para os fins da pesquisa, estando ciente que os resultados serão publicados para difusão e progresso do conhecimento científico e que minha identidade será preservada. Estou ciente também que receberei uma via deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Bayeux, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Aluno Pesquisador



### Contato do pesquisador responsável:

Prof.: Dr. Diosnel Centurión

Endereço: Ruta XIV casi Ladislao Castelví. Barrio San Miguel, Cambyreta

Telefone: +595 981 122452

E-mail: [lensoid@gmail.com](mailto:lensoid@gmail.com)

### Contato do Comitê de Ética em Pesquisa do UNIPÊ:

Endereço: Campus do UNIPÊ - BR 230 – km 22, Água Fria, João Pessoa – PB.

Bloco Reitoria, Sala 401.

Telefone: (83)2106-9266

E-mail: [cep@unipe.edu.br](mailto:cep@unipe.edu.br)

Horário de funcionamento: de segunda-feira a quinta-feira das 7:00 às 11:00h e das 12 às 17h, e sexta-feira das 7:00 às 11:00h e das 12:00 às 16:00h.

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Proposta de melhora da escrita/letramento: práticas pedagógicas baseadas na comunicação oral e virtual de alunos concluintes do Ensino Fundamental de Bayeux-PB, Brasil**, coordenada pelo professor **Dr. Diosnel Centurión** em conjunto com o(a) aluno(a) **Márcio de Melo**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos propor um plano para melhorar a escrita/letramento dos alunos concluintes do ensino fundamental numa escola pública de Bayeux-PB, Brasil, através de práticas pedagógicas em sala de aula baseadas na sua realidade sociolinguística e prática de comunicação oral e virtual nas redes sociais. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na EMEF Assis Chateaubriand, na qual consistirá em observação, entrevistas breves, abertas em sala de aula, fórum, roda de conversas, painéis, debates, exercícios orais e escritos, avaliação grupal visando ter feedback constante sobre o uso adequado ou inadequado da língua e como podem melhorar no processo. Para isso, será usado a produções textuais/ escritas, ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer de desconforto, vergonha, cansaço. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (83) 98789.8194. Mas há coisas boas que podem acontecer como melhoramento da escrita/letramento dos participantes. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados congressos ou publicações científicas, mas sem identificar as crianças/ adolescentes que participaram.

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO




Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa Proposta de melhora da escrita/letramento: práticas pedagógicas baseadas na comunicação oral e virtual de alunos concluintes do Ensino Fundamental de Bayeux-PB, Brasil. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Bayeux, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## ANEXO B – Parecer nº 5.399.592 do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa – CEP/UNIPÊ

Continuação do Parecer: 5.399.592

item IV.5, alínea d. Ressaltamos que o item V.3 expressa que o pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativo ao participante da pesquisa, previstos ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao sistema CEP/CONEP, e avaliar em caráter emergencial a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**  
O presente projeto encontra-se devidamente instruído conforme o que preconiza a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde, não apresentando quaisquer pendências ou inadequações. Desse modo somos favoráveis à **APROVAÇÃO** do mesmo, salvo melhor juízo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**  
Este parecer é para fins de execução da referida pesquisa, ficando o pesquisador responsável obrigado a enviar ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) o **RELATÓRIO FINAL** da mesma, nos termos das atribuições conferidas ao CEP pela Resolução Nº 466/12 do CNS/MS.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO 1666860.pdf	05/05/2022 12:31:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/03/2022 16:37:31	MARCIO DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	29/03/2022 16:34:17	MARCIO DE MELO	Aceito
Outros	Termocompromisso.pdf	29/03/2022 16:32:08	MARCIO DE MELO	Aceito
Outros	Termoanuencia.pdf	29/03/2022 16:31:39	MARCIO DE MELO	Aceito
Outros	Forum.pdf	21/02/2022 11:37:03	MARCIO DE MELO	Aceito
Outros	Debate.pdf	21/02/2022 11:35:51	MARCIO DE MELO	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	21/02/2022 11:35:02	MARCIO DE MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	09/02/2022 23:00:36	MARCIO DE MELO	Aceito

**Situação do Parecer:**  
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não

JOAO PESSOA, 10 de Maio de 2022

Endereço: Campus Universitário BR 230 Km 22, Reitoria, sala 401.  
Bairro: Água Fria CEP: 58.053-000  
UF: PB Município: JOAO PESSOA E-mail: cep@unipe.edu.br  
Telefone: (83)2106-9266

Página 04 de 05



Leia os textos abaixo.

Texto 1

Beber suco de frutas é realmente saudável?

[...] A princípio, a maioria dos alimentos que contém frutose - um açúcar natural encontrado em todas as frutas e sucos de frutas - não são prejudiciais, desde que, ao consumi-los, não estejam excedendo nosso limite de calorias diário. Isso acontece porque a fibra encontrada em frutas inteiras está intacta e essa ajuda a controlar o açúcar no sangue...

Mas, esse não é o caso do suco de frutas. [...] A partir de uma análise de 155 estudos, John Sievenpiper, professor associado do Departamento de Ciências Nutricionais da Universidade de Toronto, no Canadá, investigou se as associações entre refrigerantes com adoçante de açúcar e saúde - incluindo o risco de diabetes e doenças cardiovasculares - eram aplicáveis aos alimentos e bebidas que consumimos como parte de uma dieta saudável. [...]

A descoberta de Sievenpiper foi surpreendente. Ele encontrou efeitos negativos nos níveis de açúcar no sangue e insulina em jejum quando os alimentos forneceram calorias em excesso a partir de açúcares, incluindo suco de frutas. No entanto, quando não implicou em exceder o limite diário de calorias, consumir frutas inteiras - e até mesmo suco de frutas - era vantajoso. Sievenpiper chegou à conclusão de que a ingestão recomendada é de um copo de suco de frutas por dia (ou 150 ml). [...]

Comer uma fruta inteira é melhor do que tomar um copo de suco de frutas, mas se você usar o suco como um complemento, tudo bem. Não se você estiver tomando o suco para hidratarse ou bebendo em grandes quantidades, explica Sievenpiper. [...]

BOC. Beber suco de frutas é realmente saudável? In: LAC, 2021. Disponível em: <https://laca.ufrpe.br/>. Acesso em: 29 set. 2021.

Texto 2

Beber suco é bom ou ruim? Entenda a polêmica.

Há anos ouvimos que beber sucos naturais é bom para saúde, pois contém vitaminas concentradas. Mas, recentemente, ouvimos que tomar sucos, mesmo naturais, seja num copo de saúde, pode conter excesso de açúcar das frutas.

O argumento que os sucos possuem vitaminas e minerais concentrados é antigo, bem fácil de entender e faz bastante sentido. A água mais moderna e que tem tudo no suco de fruta é liofilizada, como precisamos usar muitas frutas para fazer apenas um copo de suco (ex: 5 laranjas). Ao ingerir esse copo de suco, estamos ingerindo o açúcar de 5 laranjas inteiras de uma vez só, algo que dificilmente faríamos na natureza comendo as frutas (al qual se apresentamos naturalmente). Além disso, ao ingerir apenas o líquido, estamos excluindo as fibras das frutas, o que faz o açúcar atingir seu pico absorvido muito mais rapidamente no sangue, tornando o suco uma "bomba de açúcar". A recomendação, é claro, seria comer frutas e vegetais inteiros, e não o suco. [...] Ao comer um vegetal ou uma fruta você se beneficiará por completo daquele alimento. Você terá as fibras por inteiro, e também alguns antioxidantes que são mais eficazes se combinados com as fibras. [...]

BELEZA SAÚDE. Suco de fruta é bom ou ruim? Entenda a polêmica. Disponível em: <https://belezasaude.com.br/>. Acesso em: 29 set. 2021.

- 13) (PUCRS) Esses textos têm em comum o fato de: A) afirmarem que é melhor comer a fruta inteira do que tomar seu suco. B) apresentarem os tipos de vitaminas encontradas nas frutas e vegetais. C) argumentarem que os sucos possuem vitaminas e minerais concentrados. D) divulgarem um estudo sobre sucos naturais feito por um professor canadense.

Leia os textos abaixo.



10) (PUCRS) Esse texto trata para

- A) ensinar um receita. B) ensinar uma receita. C) fazer um convite. D) fazer uma propaganda.

Leia o texto abaixo.



11) (PUCRS) Esse texto revela que o personagem ficou

- A) desapontado. B) doente. C) impressionado. D) surpreso.

Leia o texto abaixo.

Tombo, tropeço e reconejo

Num bala entardecer de verão, três amigos caminhavam numa estrada chamada Vida. Em um deles o tombo, o tropeço e o reconejo. Quando [...] visualizaram uma moça chamada mononita, logo eles fizeram amizade. E começaram a conversar. Mononita falava sobre sua identidade.

Comenta, ela resolve seu nome de virar apenas saudades e nada mais é ter de virada esquisitice. Falava também sobre aproximados durante a existência quando questionou aos amigos [...] como poderíamos tocar até outros com nossas experiências.

Sendo o tombo foi disso. Eu ensino a se reerguer mesmo diante da queda, o ideal é não cairar.

Então tropeço complexos. Ensino a se cuidar por onde anda, nem toda pessoa é amigo e nem todo caminho é pra você. E ao último reconejo diante do tombo e do reconejo profeta.

Eu ensino que por mais ruim que esteja a vida, a vida continua.

\*Autoridade: referencial: literatura

12) (PUCRS) Nesse texto, no trecho "... como poderíamos tocar até outros com nossas experiências." (grifado), a palavra destacada tem o mesmo sentido de

- A) encostar. B) executar. C) perfurar. D) sensibilizar.

Leia os textos abaixo.

Texto 1

Como melhorar a concentração?

A concentração é uma consequência da necessidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo [...]. Talvez você acredite que dá conta de fazer diferentes tarefas simultaneamente, porque sabe que o seu cérebro está acostumado a desempenhá-las, não é?

No trabalho, você já sabe quais são suas tarefas diárias. Em casa, você também já tem uma sequência lógica de atividades a serem desempenhadas diariamente. Mas, quando também, você com certeza já sabe do tamanho o que vai precisar fazer durante os períodos.

E é aí que mora o problema, o seu cérebro, que já conhece todas essas funções e sabe como executá-las de forma usual, tenta de fazer coisas novas que te ajudam a estimular o seu cérebro a desenvolver novos caminhos de habilidades e assim manter suas habilidades desafiadas exponencialmente. Isso acontece porque, ao seu cérebro trabalhar dentro da zona de conforto - o que não significa necessariamente que não - mas para garantir a potencialização, suas capacidades e necessidades para ao seu cérebro novos desafios, estimulando-o a executar

coisas que são novas e fortalecer suas habilidades cognitivas e comportamentais.

Para garantir que suas capacidades continuem se desenvolvendo, é importante que você se mantenha em uma zona de desconforto, e não em uma zona de conforto. É necessário oferecer estímulos para gerar cada vez mais conexões. [...]

TEODORO, Mariana. Como melhorar a concentração? In: Educare, 2020. Disponível em: <https://educare.org.br/>. Acesso em: 30 set. 2021.

Texto 2

Dicas de concentração nos estudos.

Todo estudante deve parar um pouco para conferir algumas dicas de concentração nos estudos. [...] a concentração é um ponto fundamental, pois através dela é possível otimizar todo o processo e conseguir assimilar, de verdade, o conteúdo. Dificuldade para conseguir se concentrar e comê-lo acontece com qualquer pessoa. Acredite, alguns estudantes em uma época de "tudo de atenção". São muitos cortados, muitas distrações e distrações, que fica complicado manter o foco. Pensando nisso, separamos algumas dicas sobre como aumentar a concentração nos estudos.

- Dicas concentração nos estudos: - Faça uma tarefa de cada vez. - Evite distrações (desative notificações do celular, desligue a televisão). - Escolha um local adequado (organizado, bem iluminado, silencioso). - Defina períodos para as suas tarefas (Evite assistir vídeos durante uma hora). - Faça intervalos entre as atividades. - Tenha um cronograma de estudos. - Leia bastante e não se esqueça de escrever. - Faça aquilo que combina com a sua forma de aprender [...].

09) (PUCRS) A informação comum a essas tarefas é

- A) a busca pela melhoria do aprendizado. B) a importância da dedicação aos estudos. C) o aprimoramento da concentração. D) o desenvolvimento da atividade cerebral.

Leia o texto abaixo.

Ronco abafado - cirurgia americana dá 90% de índice de cura da doença

As técnicas para o tratamento do ronco surgidas nos últimos anos vêm melhorando a qualidade de sono de muita gente. Ebo aumentaram em 90% o índice de cura do ronco que afeta até 40% da população brasileira. Hoje, oito em cada dez pacientes que procuram ajuda estão sentindo os problemas. O ronco ocorre quando o palato mole (o céu da boca) e a língua (e principalmente) apertam o espaço da faringe. Desse modo, quando a pessoa dorme de boca aberta, a língua vibrar e o resacasagem do ar, provocando o ruído desagradável. O ronco geralmente está associado a outros distúrbios, e sinais, que causam uma parada respiratória curta tempo de uma segunda vez durante o sono. Esse processo pode provocar tontas ou náuseas, hipertensão e até mesmo complicações cardíacas.

06) (PUCRS) O assunto tratado nesse texto é

- A) apraxia. B) falta de memória. C) parada respiratória. D) ronco.

Observe a cena abaixo.



06) (PUCRS) Qual é a frase que descreve esse cena?

- A) O homem abre a mochila. B) O homem coloca o capacete. C) O homem empurra a bicicleta.

D) O homem veste o casaco.

Leia o texto abaixo.

Quem descobriu a América?

Na aula de Geografia, a professora diz: - Joaquim, aponta no mapa onde fica a América. A Joaquina se levanta e aponta corretamente para a América no mapa. - Agora, você, Joaquim. Quem descobriu a América? - A Joaquina, professora.

07) (PUCRS) Esse texto foi escrito para

- A) divertir o leitor. B) ensinar uma tarefa. C) informar o leitor. D) relatar uma viagem.

Leia o texto abaixo.

Sonhos Da Menina

A Flor Com Um Menino Sonha Está No Sonho? Ou Na Paralisação? Sonho Paralisação. O Vento Soprou No Seu Caminho. De Que Tamanho Será O Retorno? A Vovó Aparinha A Curandeira [...]

08) (PUCRS) De acordo com esse texto, o que é vovó aparinha?

- A) a florinha. B) a sombriinha. C) o caminho. D) o retorno.



## ANEXO E – Exercício escrito pelos alunos sendo utilizado para fins de observação

Análise textual

Medida Certa

Oi, tô te ligando pra você passar aqui em casa  
 Hoje a noite se tiver desocupada  
 Só se der, só se der  
 Não, não vai dizer pra ninguém que sinto saudades  
 Não é verdade  
 Eu e você nada a ver

É que o meu pente perguntou do seu cabelo  
 Ouvi reclamações do meu espelho querendo saber de você  
 Que dia ele vai te ver  
 Eu juro que pra mim pouco me importa  
 Se eu passo toda hora na sua porta  
 Meu carro que se apaixonou na rota

É, não sou eu  
 O meu quarto que ficou apaixonado  
 Travesseiro dependente e viciado em você  
 Não sou eu  
 Meu lençol te quer agora e não depois  
 Minha cama tem a medida certa pra nós dois  
 Ô ô ô!

É que o meu pente perguntou do seu cabelo  
 Ouvi reclamações do meu espelho querendo saber de você  
 Que dia ele vai te ver  
 E eu juro que pra mim pouco me importa (Eu juro)  
 Se eu passo toda hora na sua porta  
 Meu carro que se apaixonou na rota

É, não sou eu  
 Meu quarto que ficou apaixonado  
 Travesseiro dependente e viciado em você  
 Não sou eu  
 Meu lençol te quer agora e não depois  
 Minha cama tem a medida certa pra nós dois  
 Uô ô ô!

É, não, não sou eu  
 O meu quarto que ficou apaixonado  
 Travesseiro dependente e viciado em você  
 Não sou eu  
 Meu lençol te quer agora e não depois  
 Minha cama tem a medida certa pra nós dois  
 Ô ô ô!

Pra nós dois

Canção de Jorge & Mateus  
 Gustavo Gomes Pereira

Disponível em <https://www.letas.unia.br/index.php/medida-certa/>

Exercício

1. No início do texto, há uma redução de formas linguísticas consideráveis na fala, mas indesejáveis na escrita. Veja e transcreva-o para a forma desejável na escrita.

*"Oi, tô te ligando pra você passar aqui em casa  
 Hoje a noite se tiver desocupada  
 Só se der, só se der"*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. O rapaz afirma que não é verdade que sente saudades. Podemos dizer que isso é verdade? Justifique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Algumas abreviações do texto como "tô", "mto" e "Zê" podemos dizer que se trata de uma linguagem coloquial ou formal?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Reescreva uma passagem do texto em que um objeto assume um papel de humano.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. A vírgula é utilizada na escrita para indicar breves pausas e para destacar elementos no enunciado, ajudando a evitar ambiguidade. A vírgula é um sinal de pontuação muito usado na escrita, sendo responsável por indicar pequenas pausas e por separar e conectar alguns termos no enunciado.

No enunciado: *"Não, não vai dizer pra ninguém que sinto saudades"* O uso de vírgula foi adequado? Justifique:

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

6. O que você entende por licença poética?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO F – Debate com os alunos sobre variações linguísticas



**UNIDA**  
FACULDADE DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

**DEBATE COM OS ALUNOS**

Prezado aluno (a), venho, por meio desta entrevista, propor um plano para melhorar a escrita/letramento dos alunos concluintes do ensino fundamental numa escola pública de Bayeux-PB, Brasil, através de práticas pedagógicas em sala de aula baseadas na sua realidade sociolinguística e prática de comunicação oral e virtual nas redes sociais

Esse é o estudo destina-se a Universidade Unida, para fins de elaboração de projeto de tese do curso de Doutorado em Ciências da Educação.

Sua participação na presente pesquisa é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo na condição supracitada, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

As informações aqui solicitadas deverão ser respondidas com total veracidade e de forma voluntária e serão codificadas podendo ser apresentadas como artigo científico e poderão ser ainda apresentadas em eventos científicos, mantendo-se o sigilo e a integridade física e moral do indivíduo participante do estudo. A coleta de dados ocorrerá através da aplicação de Debate on-line, mantendo a integridade física e moral dos participantes.

Para responder, não é necessário que se identifique, porém, pedimos que suas respostas sejam realmente verdadeiras. Desde já, agradecemos. **MÁRCIO DE MELO (Pesquisador)**

Apresentação aos alunos da entrevista com o cartunista Laerte, disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2015/06/espaco-publico-entrevista-cartunista-laerte-coutinho> e o vídeo da entrevista com o rapper Projota realizada em 17/06/2016 no Programa The noite com Danilo Gentili, em grupo de WhatsApp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h1rFYElfCHQ>, com o objetivo de despertar uma reflexão sobre a heterogeneidade da língua, o preconceito linguístico e valorização das múltiplas formas de se manifestar na língua materna.

Perguntas:

1. O que vocês perceberam no jeito de falar do rapper?
2. Quais gírias ele utilizou?
3. Alguém mais se lembra de outros exemplos?
4. O jeito como ele falou é igual ao do cartunista Laerte?
5. O que tem de diferente entre os dois entrevistados?
6. Quando você fala mais formal, o que você entende por isso?
7. Sobre o entrevistado Laerte, qual a profissão dele? E o Projota?
8. Por que o jeito de falar de Laerte é mais formal do que o jeito de falar do Projota?
9. O que isso significa?
10. O tipo de profissão de Laerte e do Projota é importante para a adequação da linguagem deles?
11. Se o Projota estivesse falando para outro público que não fosse seus fãs, poderia utilizar fala diferente?
12. Seria uma fala mais formal ou menos formal?

## ANEXO G – Produção textual para fins de avaliação e diagnóstico final

### PRODUÇÃO TEXTUAL

#### INSTRUÇÕES:

- Leia, com atenção, o tema proposto e elabore a sua Redação, contendo entre 06 (seis) e 10 (dez) linhas, mas não ultrapasse os limites da Folha de Redação.
- Transcreva seu texto na Folha de Redação, usando caneta de tinta azul ou preta, **sem se identificar**.
- Se desejar, coloque um título para a sua Redação, o que não deve ser incluído na contagem de linhas do texto.
- Não utilize letra de forma ou de imprensa.

#### Texto motivador 1. Namoro na Adolescência

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariuzinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não a massacrar de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. *A condição da mulher*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

#### Texto motivador 2. Veja como lidar com o namoro na adolescência

Um namoro na adolescência sempre é motivo para apreensão por parte dos pais, mas você precisa confiar na educação que deu ao(à) seu(sua) filho(a). Se você tem uma relação de confiança com ele(a) desde a infância, deve encarar esse momento como um passo natural no crescimento do adolescente e manter uma proposta de respeito mútuo. [...] Um namoro na adolescência é um acontecimento muito normal e não é motivo para se desesperar. Seus filhos estão passando por diversas mudanças e fazendo descobertas, entre elas o amor. Receba o(a) namorado(a) de braços abertos, estabeleça limites e aposte na confiança construída até aqui. Procure manter um diálogo aberto e atente-se a qualquer comportamento muito diferente do habitual. Caso note algo suspeito, não hesite em agir.

Fonte: Colégio Academia. Disponível em: <https://blog.academia.com.br/namoro-na-adolescencia/#:~:text=Um%20namoro%20na%20adolesc%C3%aancia%20%C3%A9,na%20confian%C3%A7a%20constru%C3%adda%20at%C3%A9%20aqui>. Acessado em: 07/11/2022.

Proposta:

A partir da leitura e da reflexão sobre o que é tratado nos textos de apoio, escreva, na norma-padrão da língua portuguesa, um parágrafo argumentativo, apresentando ideias que fundamentem sua posição, sobre o seguinte tema:

**O que é necessário para que um namoro aconteça de forma positiva?**

## ANEXO H – Avaliação para fins de verificação da aprendizagem após aplicação do plano de Ação/intervenção e diagnóstico final

1. (CPERB). Leia o texto abaixo.

Variação percentual do PIB no Brasil	
Ano	Variação percentual
1991	1,03
1992	-0,54
1993	4,92
1994	5,85
1995	4,22
1996	2,76
1997	3,68
1998(1)	0,15

Nota: (1) O valor do PIB em 1998 foi de 901 bilhões de reais.  
Fonte: IBGE (1999)

(D7) A ideia principal do texto é informar sobre

- (A) os anos que tiveram o PIB.
- (B) a variação do PIB.
- (C) o PIB e seus usos.
- (D) o PIB de como é utilizado.

2. Leia a tirinha e responda à questão:



(D13) Ao final da história, compreende-se o motivo de o papagaio falar sem fazer uso das convenções ortográficas. Portanto, podemos concluir que tal fato é um exemplo implícito de uma variação linguística

- (A) geográfica.
- (B) situacional.
- (C) histórica.
- (D) social.

3. (2ª P.D – SEDUC-GO). Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

### A namorada

Manoel de Barros

Havia um muro alto entre nossas casas.

Difícil de mandar recado para ela.

Não havia e-mail.

O pai era uma onça.

A gente amarrava o bilhete numa pedra presa por um cordão

E pinchava a pedra no quintal da casa dela.

Se a namorada respondesse pela mesma pedra

Era uma glória!

Mas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da goiabeira

E então era agonia.

No tempo da onça era assim.

Disponível

em:

[http://www.releituras.com/manoeldebarros\\_namorada.asp](http://www.releituras.com/manoeldebarros_namorada.asp). Acesso em 11/12/2022.

(D18) No trecho “O pai era uma onça,” a palavra destacada sugere que o pai era

- (A) violento.
- (B) esperto.
- (C) rápido.
- (D) rígido.

4. Leia o texto para responder à questão abaixo:

### Maria vai com as outras em ação

Os mesmos que hoje adotam Dunga como queridinho, em redes sociais e no twitter, [...] Serão os que voltar-se-ão contra o técnico da Seleção em caso de fracasso.

E o farão sem dó nem piedade. É uma legião de maria vai com as outras, cujo cérebro não resiste à manutenção de uma opinião própria.

Seus conceitos e preconceitos migram de forma proporcional à capacidade neuronal de raciocínio: quase nula. Podem cobrar depois.

[Http://wp.clicrbs.com.br/castiel/2010/06/24/maria-vai-com-as-outras-eletronicos/?Topo=77,2,18](http://wp.clicrbs.com.br/castiel/2010/06/24/maria-vai-com-as-outras-eletronicos/?Topo=77,2,18)

(D14) Segundo o texto, a expressão “**Maria vai com as outras**” significa pessoas que

- (A) têm pouca capacidade de raciocínio.
- (B) adoram o técnico da seleção.
- (C) falam mal do Dunga.
- (D) seguem a opinião dos outros.

- (B) linguagem abolida e reprimida dentro das escolas.
- (C) variação linguística muito comum em diversos lugares.
- (D) linguagem que não há desvios da norma culta.

5. (PAEBES). Leia o texto abaixo.

**Mito setentão**

Batman chega este mês aos 70 anos com fatos e números dignos de respeito e estudo. O famoso personagem das histórias em quadrinhos, propriedade do grupo norte-americano Warner, se consolidou como a mais bem sucedida e duradoura obra coletiva da indústria cultural, marcada por dezena de colaboradores e por coleção de sucesso em todas as mídias, particularmente na televisão e no cinema. Se depender dos produtores do homem-morcego e dos aficionados do personagem espalhados pelo mundo, essa trajetória ainda vai longe. “Este é o ano do morcego! Celebrar sete décadas não é pra qualquer um. Temos boas surpresas reservadas para os fãs do herói”, promete Levi Trindade, editor da revista de Batman no Brasil (publicada pela Panini) em recente comunicado. [...]

Sílvio Ribas. *Correio Braziliense*. Brasília, Caderno C, domingo 10 de maio de 2009.p. 3.

(D15) No trecho “**Se** depender dos produtores do homem-morcego e dos aficionados do personagem,” a conjunção destacada exprime ideia de

- (A) comparação.
- (B) conclusão.
- (C) condição.
- (D) consequência.

6. Leia a tirinha e responda à questão:



(D13) O texto que você leu é um exemplo de uma:

- (A) linguagem errada e que não pode ser usada durante nossas conversas.

7. Leia o texto e responda.



Maurício de Souza. *Turma da Mônica*.

(D10) O problema da narrativa se resolve quando:

- (A) o Cebolinha resolve fazer uma massagem.
- (B) o Cebolinha sai da massagem cheio de dor.
- (C) a Mônica dá “aquele” abraço no Cebolinha.

(D) a Mônica fica sem entender o que aconteceu.

8. (SPAECE). Leia os textos abaixo.

### A letra e a música

Quando nos encontramos

Dizemo-nos sempre as mesmas palavras que todos os amantes dizem...

Mas que nos importa que as nossas palavras sejam as mesmas de sempre?

A música é outra!

QUINTANA, Mário. *A cor do invisível*. 2ª ed.

São Paulo: lobo, 1994. P. 96.

(D15) No primeiro verso “**Quando** nos encontramos”, a expressão destacada estabelece uma relação de

(A) causalidade.

(B) finalidade.

(C) proporcionalidade.

(D) temporalidade.

9. Leia o texto para responder à questão abaixo:

Calvi



Revista Nova Escola, dezembro de 2008.

(D7) Observe o terceiro quadrinho. A ideia que expressa melhor o texto é

(A) o aluno sujou-se de tinta.

(B) o aluno utiliza a estratégia do polvo diante do perigo, pois teme avaliação.

(C) o polvo age por instinto.

(D) o aluno desenhava a figura de um polvo.

10. Leia o texto para responder à questão abaixo:

### Mente quieta, corpo saudável

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

Revista **Superinteressante**, outubro de 2003

(D12) O texto tem por finalidade

(A) criticar.

(B) conscientizar.

(C) denunciar.

(D) informar.

11. (SALTO – 2011). Leia o texto.

### Retrato falado do Brasil

Sérgio Abranches

Comecei a aula com uma pergunta: "O que diferencia a questão social no Brasil e nos EUA?". Silêncio geral. Imaginei que os alunos não tivessem lido o capítulo.

Afirmaram que sim. Foi só então que eu, imaturo, sem o olhar treinado para capturar atitudes e comportamentos em pequenos gestos, percebi o constrangimento da turma.

O sinal, característico, que retive como lição das formas sutis do preconceito era o olhar coletivo de soslaio para o único negro na sala.

Dirigi-me a ele e denunciei: "Seus colegas estão constrangidos em falar de racismo na sua frente".

Esta cena se repete toda vez que falo em público sobre a desigualdade racial no Brasil e há aquela pessoa negra, solitária, na plateia. Recentemente, numa palestra para gerentes de um banco, havia uma jovem gerente negra. Uma das raras mulheres e a única pessoa negra. Enfrentou duas correntes discriminatórias para estar ali: ser negra e ser mulher. Os colegas se sentiam desconfortáveis porque eu falava do "problema dela". "Ela" não tinha problema, claro. Era uma pessoa natural, do gênero feminino e negra. Nascemos assim. O problema é os outros não quererem ver a discriminação. Essa inversão típica é que caracteriza a questão racial no Brasil. É como se os negros tivessem um problema de cor, e não a sociedade o problema do preconceito.

(ABRANCHES, Sérgio. Retrato falado do Brasil. *Veja*, São Paulo, ano 36, n. 46, p. 27, nov. 2003. Adaptação.)

(D18) No trecho: "Ela" não tinha problema, claro. (linha 13), o termo entre aspas foi empregado para demonstrar o preconceito

- (A) do autor do texto.
- (B) dos colegas da negra.
- (C) da gerente negra.
- (D) dos colegas negros.

12. Leia o texto abaixo e responda à questão:

### O HOMEM DO OLHO TORTO

No sertão nordestino, vivia um velho chamado Alexandre. Meio caçador, meio vaqueiro, era cheio de conversas — falava cuspiando, espumando como um sapo-cururu. O que mais chamava a atenção era o seu olho torto, que ganhou quando foi caçar a égua pampa, a pedido do pai. Alexandre rodou o sertão, mas não achou a tal égua. Pegou no sono no meio do mato e, quando acordou, montou num animal que pensou ser a égua. Era uma onça. No corre-corre, machucou-se com galhos de árvores e ficou sem um olho. Alexandre até que tentou colocar seu olho de volta no buraco, mas fez errado. Ficou com um olho torto.

RAMOS, Graciliano. Histórias de Alexandre. Editora Record. In revista *Educação*, ano 11, p. 14

(D7) O que deu origem aos fatos narrados nesse texto?

- (A) O fato de Alexandre falar muito.
- (B) O hábito de Alexandre de falar cuspiando.
- (C) A caçada de Alexandre à égua pampa.
- (D) A caçada de Alexandre a uma onça.

13. Leia o texto para responder à questão abaixo:

### Os livros e suas vozes

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os Três Mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora do meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. Descobri o dicionário, uma das invenções mais simples e formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.

(...) Quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997.

(D14) O trecho em que se identifica a opinião da autora é

- (A) "Sempre gostei muito de livros..."
- (B) "(...) Além dos livros escolares, li os de histórias infantis, (...)"
- (C) "(...) Achei que era um livro maravilhoso, (...)"
- (D) "quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros (...)"

14. Leia o texto para responder à questão abaixo:

### Um cardápio melhor para a escola

Uma nova pesquisa resultou num ranking dos alimentos mais consumidos pelas crianças brasileiras na hora do lanche. Conclusão: eles não primam pelo alto valor nutricional. Ao contrário. O levantamento, que envolveu uma detalhada investigação da lancheira de 800 estudantes do ensino fundamental em escolas particulares, revelou excesso de gorduras e açúcar – e falta de vitaminas, fibras e sais minerais. As nutricionistas Eliana Zacarelli e Hellen Coelho, da Universidade de São Paulo, conduziram o estudo. Elas avaliaram cada um dos alimentos trazidos pelas crianças às escolas. Para se ter uma ideia, o campeão da lista, a bisnaguinha, tem o dobro de gorduras de um pão de forma comum. Com base em vários desses cálculos, as especialistas sugerem "trocas realistas" (leia-se: um tipo de pão por outro – e não por chuchu). Isso pode ajudar a melhorar hábitos alimentares – e a deixar as crianças longe da faixa do sobrepeso, caso de 10% delas no Brasil.

Revista Veja, fevereiro de 2009.

(D12) O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) divertir.
- (C) informar.
- (D) denunciar.

15. Leia o texto abaixo.

### PAISAGEM URBANA

São cinco horas da manhã e a garoa fina cai branca como leite, fria como gelo. Milhões de gotinhas d'água brilham em trilhos de ferro.

"Bom dia", diz Um Homem para o Outro Homem. "Bom dia, por quê?", pensa o Outro, olhando para o Um. Um Homem quieto e parado é um poste, que espera o trem na estação quase vazia. [...]

A máquina aparece na curva e vem lenta, grave, forte, grande, imensa. Para a máquina, desce um branco, uma mulata, o gordo e o magro, dois meninos maluquinhos. Chegada de uns, partida de outros. No meio de um cheiro áspero de fumaça e óleo diesel, o Outro Homem entra no trem.

Um homem continua um poste. Rígido. Concreto. E é só quando uma moça desce a escada do vagão carregando uma mala, cabelo preso com fita e olhar de busca, que o homem-poste tem um sobressalto. Os olhares se encontram. O trem vai e os olhares vêm. O mundo

é assim... Outro Homem se foi. Um Homem está feliz.

FERNANDES, Maria; HAILER, Marco Antônio. *Alp novo: Análise, Linguagem e Pensamento*. V. 4. São Paulo: FTD, 2000. P. 152. \* Adaptado: Reforma Ortográfica.

(D18) Ao usar a expressão "homem-poste", o autor sugere que o homem está

- (A) cansado de esperar o trem.
- (B) desligado da realidade.
- (C) observando o movimento.
- (D) preocupado com a vida.

16. Leia e resolva a questão:



(D13) No contexto, a utilização da palavra "varêia" significa

- (A) um erro de digitação.
- (B) uma variação linguística.
- (C) uma palavra escrita em outro idioma.
- (D) uma expressão utilizada em entrevistas de emprego.

17. (SADEAM). Leia o texto abaixo.

### O LOBO DESATENTO

Certa noite, um lobo andava pela floresta em busca de comida. E já estava empenhado nessa tarefa havia um bom tempo, sem qualquer resultado prático, quando sentiu no ar cheiro de carneiros. "Até que enfim!", foi o pensamento que lhe veio à cabeça de imediato, e então, imaginando o que de bom poderia encontrar mais adiante para aplacar a fome que sentia, ele caminhou rapidamente na direção que o seu faro indicava.

Logo à frente, as árvores davam lugar a uma grande área coberta de relva, e era nesse pedaço de chão que os carneiros descansavam protegidos por um cão. O lobo não se preocupou com isso. O que fez foi sair andando passo a passo, o mais devagar que podia, procurando se aproximar do ponto que ficava mais distante do vigia, onde algumas das possíveis presas dormiam sossegadas.

E já estava quase lá, quando uma de suas patas traseiras descuidou-se um momento e pisou em um pedaço de tábuas já meio apodrecido. Esta rangeu sob o peso do animal, e o barulho que fez soou tão alto em meio ao silêncio da noite que acordou o cão de guarda, fazendo-o sair na mesma hora em perseguição ao lobo desastrado. Que por sua vez, coitado, não teve outra coisa a fazer senão fugir em desabalada carreira, esfomeado e sem alimento.

Moral da história: Quem não presta atenção no que faz, algum dia vai acabar se metendo em apuros.

Disponível em:  
<[http://WWW.fernandodannemann.recantodaslet  
ras.com.br](http://WWW.fernandodannemann.recantodaslet<br/>ras.com.br)>.

Acesso em: 5 dez. 2022.

(D10) Nesse texto, o que deu origem aos fatos narrados foi o

(A) cão perseguir o lobo quando ele pisou na tábuas.

(B) cão vigiar os carneiros que dormiam sossegados.

(C) lobo andar desatento à noite pela floresta.

(D) lobo sentir cheiro de carneiros na floresta.

18. Leia os textos para responder à questão abaixo:

Texto 1

### **Palavras ao vento**

Ando por aí querendo te encontrar  
Em cada esquina paro em cada olhar  
Deixo a tristeza e trago a esperança em seu lugar  
Que o nosso amor pra sempre viva  
Minha dádiva  
Quero poder jurar que essa paixão jamais será

Palavras apenas

Palavras pequenas

Palavras

Ando por aí querendo te encontrar  
Em cada esquina paro em cada olhar  
Deixo a tristeza e trago a esperança em seu lugar  
Que o nosso amor pra sempre viva  
Minha dádiva  
Quero poder jurar que essa paixão jamais será

Palavras apenas

Palavras pequenas

Palavras, momento

Palavras, palavras

Palavras, palavras

Palavras ao vento...

Marisa Monte / Moraes Moreira

Texto 2

### **Homem não chora**

Homem não chora

Nem por dor

Nem por amor

E antes que eu me esqueça  
 Nunca me passou pela cabeça  
 Lhe pedir perdão  
 E só porque eu estou aqui  
 Ajoelhado no chão  
 Com o coração na mão  
 Não quer dizer  
 Que tudo mudou  
 Que o tempo parou  
 Que você ganhou  
 Meu rosto vermelho e molhado  
 É só dos olhos pra fora  
 Todo mundo sabe  
 Que homem não chora  
 Esse meu rosto vermelho e molhado  
 É só dos olhos pra fora  
 Todo mundo sabe  
 Que homem não chora  
 Homem não chora  
 Nem por ter  
 Nem por perder  
 Lágrimas são água  
 Caem do meu queixo  
 E secam sem tocar o chão  
 E só porque você me viu  
 Cair em contradição  
 Dormindo em sua mão  
 Não vai fazer  
 A chuva passar  
 O mundo ficar  
 No mesmo lugar  
 Meu rosto vermelho e molhado...

Frejat / Alvin L

(D12) O texto 1 é uma música que fez muito sucesso na voz da cantora Cássia Eller, assim

Podemos dizer que ele tem a finalidade de:

- (A) defender um ponto de vista.
- (B) informar.
- (C) emocionar.
- (D) anunciar um produto.

19. Leia o texto para responder à questão a seguir:

### **Bom tempo, sem tempo**

Não chovia, meses a fio. Ou chovia demais. As plantas secavam, os animais morriam, os moradores emigravam. As plantas submergiam, os animais morriam, as pessoas não tinham tempo de emigrar. Assim era a vida naquele lugar privilegiado, onde medrava tudo para todos, havendo bom tempo. Mas não havia bom tempo. Havia o exagero dos elementos.

O mágico chegou para reorganizar a vida, e mandou que as chuvas cessassem.

Cessaram. Ordenou que a seca findasse. Findou. Sobreveio um tempo temperado, ameno, bom para tudo, e os moradores estranharam. Assim também não é possível, diziam.

Podemos fazer tantas coisas boas ao mesmo tempo que não há tempo para fazê-las. Antes, quando estiava ou chovia um pouco - isto é, no intervalo das grandes enchentes ou das grandes secas -, a gente aproveitava para fazer alguma coisa. Se o sol abrasava, podíamos fugir. Se a água vinha em catadupa, os que escapavam tinham o que contar. Quem voltasse do êxodo vinha de alma nova. Quem sobrevivesse à enchente era proclamado herói. Mas agora, tudo normal, como aproveitar tantas condições estupendas, se não temos capacidade para isto?

Queriam linchar o mágico, mas ele fugiu a toda.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. São Paulo, Record: 2006.

(D14) O fato que motiva a história é

- (A) a chegada do mágico.
- (B) a falta de chuva.
- (C) a chuva muito frequente.
- (D) o mágico fugir correndo.

20. Leia o texto para responder à questão abaixo:

### A outra noite

Rubem Braga

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluradas, colchões de sonho, alvas. Uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:

— O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra – pura, perfeita e linda.

— Mas, que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva.

Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

— Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.

(D10) O fato que desencadeou a história foi

- (A) a viagem a São Paulo.
- (B) o mau tempo em São Paulo.
- (C) o agradecimento do taxista.
- (D) a conversa ouvida pelo taxista.

21. (PROEB). Leia o texto abaixo.



Disponível em:

<[www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm](http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm)>

Acesso em: 05 dez. 2022.

(D15) No último quadrinho desse texto, no trecho “**Se** eu conseguir tirar ele daqui...”, a palavra destacada estabelece relação de

- (A) alternância.
- (B) conclusão.
- (C) condição.
- (D) explicação.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os alunos



FACULDADE DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

#### ENTREVISTA AOS ALUNOS

Prezado aluno (a), venho, por meio desta entrevista, propor um plano para melhorar a escrita/letramento dos alunos concluintes do ensino fundamental numa escola pública de Bayeux-PB, Brasil, através de práticas pedagógicas em sala de aula baseadas na sua realidade sociolinguística e prática de comunicação oral e virtual nas redes sociais

Esse é o estudo destina-se a Universidade Unida, para fins de elaboração de projeto de tese do curso de Doutorado em Ciências da Educação.

Sua participação na presente pesquisa é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo na condição supracitada, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

As informações aqui solicitadas deverão ser respondidas com total veracidade e de forma voluntária e serão codificadas podendo ser apresentadas como artigo científico e poderão ser ainda apresentadas em eventos científicos, mantendo-se o sigilo e a integridade física e moral do indivíduo participante do estudo. A coleta de dados ocorrerá através da aplicação de questionário/entrevista on-line, mantendo a integridade física e moral dos participantes.

Para responder, não é necessário que se identifique, porém, pedimos que suas respostas sejam realmente verdadeiras. Desde já, agradecemos. **MÁRCIO DE MELO (Pesquisador)**

1- Qual sua idade e sexo?

---

---

2 - Quais as redes sociais que você mais utiliza? Com qual frequência?

---

---

3 - Com qual objetivo você acessa as redes sociais?

---

---

4 - O que você diria do hábito de escrever abreviando palavras e desenhando carinhas, símbolos (emoticons ou emojis)?

---

---

5 - Você acha normal uma escrita com abreviações e códigos? Mesmo que tal escrita seja nas atividades escolares?

---

---



FACULTAD DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

6- Na sua opinião, qual a diferença entre a linguagem utilizada nas redes sociais da utilizada em suas produções textuais na escola?

---

---

---

7- O acesso às mídias digitais influencia na maneira como os alunos se comunicam?

---

---

8- O que você entende por mídias digitais?

---

---

9- A escola que você estuda fornece suporte tecnológico para trabalhar com as mídias digitais?

---

---

10 - O uso das mídias digitais causa impacto no seu comportamento social? De que forma?

---

---

MUITO OBRIGADO!

## APÊNDICE B – Roteiro para fórum de discussão com os alunos via on-line



FACULTAD DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

### FÓRUM DE DISCUSSÃO COM OS ALUNOS (ON-LINE)

Prezado aluno (a), venho, por meio desta entrevista, propor um plano para melhorar a escrita/letramento dos alunos concluintes do ensino fundamental numa escola pública de Bayeux-PB, Brasil, através de práticas pedagógicas em sala de aula baseadas na sua realidade sociolinguística e prática de comunicação oral e virtual nas redes sociais

Esse é o estudo destina-se a Universidade Unida, para fins de elaboração de projeto de tese do curso de Doutorado em Ciências da Educação.

Sua participação na presente pesquisa é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo na condição supracitada, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

As informações aqui solicitadas deverão ser respondidas com total veracidade e de forma voluntária e serão codificadas podendo ser apresentadas como artigo científico e poderão ser ainda apresentadas em eventos científicos, mantendo-se o

sigilo e a integridade física e moral do indivíduo participante do estudo. A coleta de dados ocorrerá através da aplicação de fórum de discussão on-line, mantendo a integridade física e moral dos participantes.

Para responder, não é necessário que se identifique, porém, pedimos que suas respostas sejam realmente verdadeiras. Desde já, agradecemos. **MÁRCIO DE MELO (Pesquisador)**

Nº	Perguntas para discussão em grupo
1	Vocês acham que a comunicação que é usada nas redes sociais atrapalha na escrita convencional?
2	Vocês costumam ler alguma coisa na internet? e quais os temas mais interessantes?
3	Vocês fazem parte de alguma rede social? O que mais vocês gostam nessa interação?
4	Vocês blogam ou twitam? Qual o perfil dos seus seguidores?
5	Qual a Diferença entre ler um livro físico a ler um livro virtual?
6	Quais mídias vocês preferem para falar com os amigos mais próximos?
7	Qual a importância das mídias na interação com a escola?
8	Vocês acham que usar reduções nas palavras escritas no meio virtual?
9	Vocês acham que O uso constante de redes sociais e a influência na fala e na escrita?
10	Vocês acham que uso da internet constante interfere na linguagem?