



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LINGUAGENS E
CÓDIGOS

LILIANE LEITE FRANCO

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA DO CONTO *VENHA VER O PÔR DO SOL*, COM ALUNOS DE 8º ANO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA

URUARÁ- PARÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a)autor(a)

F825r Franco, Liliane Leite.
Relato de experiência de leitura do conto Venha ver o por do
sol, com alunos de 8º ano de uma escola do campo na
Transamazônica / Liliane Leite Franco. — 2023.
32 f. : il.

Orientador(a): Profª. Dra. Raquel da Silva Lopes Trabalho de
Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do
Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de
Etnodiversidade, Altamira, 2023.

1. Leitura. . 2. Contos de terror. 3. Educação do
Campo. I. Título.

CDD 371

LILIANE LEITE FRANCO

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA DO CONTO *VENHA VER O PÔR DO SOL*, COM ALUNOS DE 8º ANO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Educação do Campo/Linguagens e Códigos, pela Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira/Faculdade de Etnodiversidade, sob orientação da Profa. Raquel Lopes.

URUARÁ- PARÁ
2023

LILIANE LEITE FRANCO

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE LEITURA DO CONTO *VENHA VER O PÔR DO SOL*, COM ALUNOS DE 8º ANO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Lopes

Orientadora- UFPA

Marcelo Pires Dias
Examinador Interno (01) - UFPA

Dimitria Leão de Queiroz
Examinadora Interna (02) - UFPA

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meus irmãos, meus amigos e meu esposo, que com muito carinho e apoio não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e disposição que me concedeu durante todo o Curso e, em especial, neste momento de finalização.

A toda a minha família, especialmente a minha mãe e irmã que sempre me deram forças e incentivaram a ir em busca dos meus objetivos.

Ao meu esposo que foi compreensivo e incentivador durante todo o meu percurso acadêmico.

A todos os professores do Curso pela dedicação com que compartilharam seus conhecimentos.

À minha orientadora pela dedicação e apoio com que me ajudou a realizar este trabalho.

RESUMO: Este trabalho apresenta uma experiência de leitura literária com alunos de 8º ano de uma escola do campo na Transamazônica, sudoeste do Estado do Pará. O texto-objeto de leitura foi o conto VENHA VER O PÔR DO SOL, de Lygia Fagundes Telles, e a proposta teve como objetivo despertar a sensibilidade dos participantes, tanto discentes como o docente da turma, quanto à possibilidade de realização de um trabalho inovador com a linguagem na escola por meio da leitura e releitura de contos. A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa e consistiu em observação direta no local e intervenção didático-pedagógica junto aos sujeitos envolvidos. Os resultados apontam que o ensino aprendizagem da língua portuguesa é facilitado, ressignificado e potencializado quando o trabalho pedagógico associa as diferentes práticas de linguagem (leitura, oralidade, escrita e análise linguística) em um processo dialógico e afetivo.

Palavras-chave: Leitura. Contos de terror. Educação do Campo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EM TORNO DE UMA METODOLOGIA	12
1.1 Sobre a proposta de trabalho.....	13
1.2 Sobre a escolha do conto	15
1.3 Afeto, leitura e produção textual: quais relações?.....	19
2 UM OLHAR MAIS ESPECÍFICO À PRODUÇÃO TEXTUAL: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

Este trabalho registra uma experiência de leitura literária com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ensino Fundamental José Bonifácio, uma escola do campo localizada na área rural do município de Uruará, na Transamazônica, Sudoeste do Pará, compreendendo que precisamos enfrentar as dificuldades de leitura e produção escrita dos discentes, tendo em vista as perdas consideráveis que tiveram durante os dois anos de pandemia de COVID-19, situação que veio acentuar um aspecto já presente nas escolas do campo, pois estes alunos ficaram sem frequentar a escola e tiveram acesso ao ensino apenas por meio de apostilas, após terem saído do ensino fundamental menor.

Nesse contexto, quando consideramos a pandemia como agravante da dificuldade dos alunos de desenvolver a competência comunicativa por meio da língua escrita, o questionamento que aflora é: Como os docentes de Língua Portuguesa estão trabalhando para recuperar os processos de aprendizagem e tentar sanar muitas sequelas com que se deparam em sala de aula depois dessa longa interrupção? Sendo assim, este trabalho visa discutir possibilidades de atuação docente que potencializem a produção textual dos alunos valorizando seus textos e demonstrando, a partir dos problemas encontrados, alternativas que os docentes podem colocar em prática para melhorar o ensino e potencializar a aprendizagem.

Escolhi essa temática porque percebi, desde que iniciei o curso de Educação do Campo/Ênfase em Linguagens e Códigos, em julho de 2018, logo quando tivemos as primeiras aulas sobre o ensino da gramática, que a forma como fui ensinada e como estava ministrando minhas aulas não era adequada. Me deparei com as mesmas situações no estágio com a turma do 8º ano, onde o professor trabalhava apenas com conceitos metagramaticais sem antes proporcionar um momento de leitura e/ou reflexão para que fossem trabalhados aspectos do texto, e assim pudesse fazer algum sentido.

Este trabalho está organizado em duas partes principais. Na primeira, apresento a metodologia que embasou a produção de sobre o contexto da experiência de leitura aqui relatada e trago detalhes das etapas de sua realização. Na sequência, vem a descrição da parte prática que desenvolvi em sala de aula e uma análise dos textos produzidos pelos alunos, especificamente na disciplina de Português, refletindo acerca dos aprendizados que obtive durante a pesquisa e dos limites em que esta

experiência esbarra devido ao atual modelo de educação presente nas escolas de educação básica do campo.

No decorrer do Curso, durante as disciplinas, com a leitura dos textos e discussão com professores e colegas, fui percebendo que a forma como o ensino da Língua Portuguesa tinha sido implementado durante o meu percurso enquanto estudante no ensino básico foi muito equivocada e colaborou para que colegas que estudaram junto comigo esse período não sentissem vontade, nem se sentissem capazes de tentar cursar o ensino superior, pois por muitas vezes em sala de aula o próprio docente nos desmotivava pela forma arrogante como corrigia nossos textos, chegando até a causar constrangimento na turma durante e após a correção de alguma produção textual.

Desse modo, pude perceber que a forma como fui ensinada refletia também nas minhas práticas enquanto docente, pois comecei a trabalhar numa escola multisseriada antes mesmo de terminar o Ensino Médio, e a forma de ensino que tive como modelo foi esta rígida e nada dialógica: eu apenas reproduzia o que tinham feito comigo e reclamava com os alunos por conta da forma como eles escreviam, que eu considerava errada. Eu não sabia como instruí-los a escreverem melhor, a usarem as palavras adequadas, eu não sabia agir de modo a facilitar seu aprendizado.

Na disciplina de Língua Portuguesa, na educação básica, os professores insistem em trabalhar conteúdos dissociados das práticas de linguagem: leitura e escrita; trabalham de forma descontextualizada a ortografia, pontuação e acentuação, sem propiciarem uma reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. Justificam suas atitudes recorrendo a uma obrigatoriedade que o sistema impõe, e acabam caindo em contradição, pois desde 1998 os PCN/ Parâmetros Curriculares Nacionais já previam que o ensino da gramática deveria se adequar à necessidade da produção textual de acordo com as metas de aprendizagem de cada turma/ano/série.

Seguindo esta mesma proposta de ensino, em 2018 a BNCC/Base Nacional Comum Curricular estabeleceu que as escolas devem abordar diversos gêneros textuais de modo que haja uma reflexão a respeito do funcionamento da língua para que os alunos leiam e escrevam melhor; isso significa que o ensino da gramática deve estar a serviço da competência de comunicação. Mas, os estágios supervisionados no Ensino Fundamental mostraram que, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, a escola continua bem 'tradicional', deixando um vazio na aprendizagem

dos educandos.

Por isso, é importante que haja estudos sobre o ensino-aprendizagem de linguagem partindo da interação com textos, leitura, debate sobre as impressões que os alunos têm dos textos e a produção escrita para que só então haja uma abordagem sobre o funcionamento da língua, adequando-se as reflexões metagramaticais à finalidade de cada situação de comunicação. Nessa perspectiva, este trabalho visa contribuir com as práticas docentes principalmente da educação do campo, na zona rural do município de Uruará/PA, onde cursei toda a educação básica e atuo como docente, demonstrando que, mesmo sem grandes acervos de livros disponíveis, o professor(a) pode realizar um trabalho de acordo com o que está previsto na BNCC, sem precisar ministrar aulas apenas expositivas nas quais o aluno não consegue aprender esses recursos em sua produção textual.

Diante da problemática identificada na escola, estudei autores que dialogam com esta discussão, como Elísia Campos, Miriam Lemle, Irandé Antunes, Célestin Freinet, entre outros, que refletem e enfatizam a importância de os alunos terem acesso à leitura e à produção escrita desde os anos iniciais, e de esta prática se estender durante todo o período da educação básica com o docente atuando como mediador, de acordo com as necessidades dos alunos.

As reflexões que fiz neste trabalho visam a contribuir para uma compreensão mais ampliada dos problemas envolvidos no ensino de língua portuguesa, pois quando o professor trabalha de uma forma diferente da forma tradicional, entendendo os alunos e suas dificuldades, e tenta acolhê-los, ajudá-los a superar suas limitações, o resultado é gratificante e estes tendem a desenvolver a competência comunicativa de maneira mais produtiva.

1 EM TORNO DE UMA METODOLOGIA

Como já anunciado, esse trabalho trata de um relato de experiência desenvolvido em uma escola do campo, Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bonifácio, localizada no Distrito Alvorada, área rural do município de Uruará/PA, que atende um público de alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, moradores do local e de vicinais próximas.

Esta escola conta com um corpo técnico composto por uma diretora, uma orientadora e três supervisores, sendo duas do ensino fundamental (1 e 2 ciclos) e um supervisor das escolas multisseriadas. A diretora trata das situações referentes à administração escolar e a orientadora e os supervisores tratam de assuntos referentes à dimensão pedagógica, lidando mais diretamente com professores e aconselhamento de alunos, que são em torno de 600, sendo a maioria filhos de agricultores.

Não há uma biblioteca na escola, pois com a reforma a antiga biblioteca foi derrubada e os livros foram colocados numa sala de aula onde estão expostos a muita poeira e sendo consumidos por insetos; os livros mais antigos de romance e contos estão soltando as folhas e tudo indica que não servirão para uso dos alunos. Enquanto se aguarda a construção do novo local, alguns livros foram colocados nas salas de aula em armários de madeira, de onde alguns professores de Língua Portuguesa os retiram vez ou outra e pedem para os alunos lerem.

Com a finalidade de analisar as dificuldades que os alunos apresentam na escrita, por meio de um estudo dos textos produzidos pela turma do 8º ano do ensino fundamental da EMEF José Bonifácio, o método de pesquisa utilizado para realizar este trabalho foi a pesquisa qualitativa, porque possibilita um contato mais amplo com o contexto de investigação e com seus sujeitos: “De fato, a natureza da pesquisa qualitativa exige um olhar aprofundado do contexto e do local em que é executada e, também, uma interação entre o pesquisador e o objeto” (VIEIRA, 2010, p.88).

Os dados apresentados nesta pesquisa foram coletados durante os meses de outubro e novembro de 2022, por meio de observação e imersão no local, com o objetivo de compreender melhor as relações entre a forma como é trabalhado o ensino gramatical e as situações de aprendizagem da língua escrita.

Durante o estágio na turma do 8º ano, período em que iniciei a pesquisa para o TCC, observei que o professor trabalhava copiando textos escritos no quadro, para

os alunos desenvolverem a escrita, pois estavam com dificuldades na produção textual, dificuldades comuns a alunos de 5º ano, pois foi o último ano que estudaram presencialmente; nos dois anos seguintes, por conta da pandemia de COVID 19, o atendimento escolar se deu por meio da entrega de apostilas, que deveriam ser respondidas e devolvidas aos docentes. O professor relatou que fazer os alunos copiarem os textos do quadro contribuía para que praticassem a escrita, melhorassem a caligrafia e a leitura, acrescentou que se solicitasse que eles lessem textos em casa e fizessem cópias não o faziam.

O gênero textual trabalhado naqueles dias foi conto. Notei durante esta observação da aula de Língua Portuguesa que, mesmo copiando o texto do quadro, alguns alunos reescreviam em seus cadernos com muitos erros ortográficos, o que levou o docente a chamar a atenção deles e reclamar em voz alta pelos erros cometidos causando até constrangimento, pelo tom de voz que utilizou na frente de toda a turma e da estagiária presente.

1.1 Sobre a proposta de trabalho

Sendo assim, no primeiro dia do estágio de regência, quando o professor regente da turma estaria observando minhas práticas e por fim me avaliando, tive a oportunidade de conversar com os alunos, questioná-los sobre se já conheciam o gênero conto, especialmente os contos de terror; então os alunos responderam que conheciam aqueles que iniciavam com “era uma vez” e terminavam com a típica frase “e foram felizes para sempre”, apenas uma aluna já havia lido um conto com as mesmas características do que eu apresentaria.

Dando sequência à aula, pedi a atenção da turma, pois após a leitura eu solicitaria uma atividade relacionada ao texto trabalhado, então fizeram silêncio e pude ler o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. Percebi que ficaram curiosos e concentrados na leitura, de acordo com as mudanças de entonação da voz que eu fazia.

De acordo com Rangel (2010, p.107, 108):

[...] não é mais importante saber o final dessas narrativas [...] importa o medo do desconhecido; a atração pelas flores e o risco da desobediência; o gosto pelo prazer da brincadeira mesmo sabendo que ele pode ter um alto preço mais tarde; experiências que ajudam a superar conflitos da infância, tão comuns nas narrativas tradicionais. Interessam as crianças que escutam histórias que lhes são contadas a emoção de cada detalhe; de cada

entonação menos ou mais vibrante, conforme a tensão do enredo; de cada situação limite vivida pelos personagens. (RANGEL, 2010, p.107,108).

O autor detalha a importância da entonação com que os textos são lidos para os alunos, pois é o que lhes causa emoção e os prende ao enredo da história, e que os atrai mesmo sem esperar que a história tenha um final feliz, como eu já havia previsto para a turma no início da aula, ao falar sobre a característica específica do gênero que seria compartilhado.

Ao terminar de ler o texto, os alunos puderam comentar a impressão que tiveram a respeito, alguns comentaram que daria para ser um filme de terror, outros não gostaram do fim. Como estavam entusiasmados comentando sobre a história que acabavam de ouvir, solicitei que reescrevessem no caderno o conto que eu havia lido para me entregarem.

Propus que reescrevessem o texto com suas palavras de acordo com o que lembravam da história. Alguns alunos gostaram do conto, comentaram que gostariam que tivesse terminado diferente, com um final feliz para os personagens. Eles pareciam animados, então aproveitei esse clima de motivação: o debate havia gerado o que dizer, havia conteúdo significativo a ser produzido ali, pois, conforme nos lembra Antunes (2007, p. 47):

Todos nós escrevemos mal se nos faltam ideias ou informações sobre o que falar. Por isso, é relevante o cuidado da escola de promover leituras, consultas, debates, discussões sobre temas diferentes, respondendo assim, à necessidade de deixar os alunos em condições de terem o que dizer. (ANTUNES, 2007, p. 47).

Conforme a autora, a literatura gera “o que dizer, o que escrever”; por isso é interessante que os alunos escrevam a respeito de algum assunto sobre o qual foi disponibilizado um contexto. Assim, sugeri esta atividade, para os alunos exercitarem a habilidade da produção textual e poderem aprender a dizer suas opiniões percebendo em cada momento do texto quais elementos deveriam ser colocados: na introdução, no desenvolvimento e por fim na conclusão. Eu os tranquilizei explicando que teriam a oportunidade de rever/revisar seus textos, num processo de reescrita com minha ajuda e do professor regente também. De acordo com Freinet (s.d. p.55):

Nunca se consegue à primeira vez escrever um texto perfeito, mesmo sendo-se adulto e experiente. É necessário habituar as crianças a considerar que a necessidade de rever, limpar, aperfeiçoar o seu texto é, não um esforço escolar, mas um processo que faz parte da ordem natural das coisas e ao qual os próprios adultos devem se habituar. (FREINET, s.d. p.55).

O autor deixa clara a importância e a necessidade da revisão dos textos, que se deve fazer não só nas séries iniciais, pois essa prática se estende durante toda a trajetória escolar, e até mesmo fora da escola em textos escritos com um maior grau de formalidade. O ato de revisar faz parte do cotidiano do ser humano, se tiver a intenção de obter bons resultados.

1.2 Sobre a escolha do conto

O gênero textual 'conto' faz parte da proposta curricular atualmente em vigência nas escolas municipais de Uruará, e coincidiu de o professor regente estar trabalhando justamente esse gênero durante meu estágio supervisionado; então, aproveitei a oportunidade e escolhi o conto Venha ver o pôr do sol porque quando eu estava na sexta série ele foi apresentado para a minha turma e me marcou muito. Refletindo sobre as razões que me levaram a ficar impressionada com o texto em questão a ponto de o utilizar, anos depois, como objeto de leitura/estudo durante o estágio, com adolescentes da mesma faixa etária, cheguei a essa explicação de Cortázar (2013, p. 155):

Pensem nos contos que não puderam esquecer e verão que todos eles têm a mesma característica: são aglutinantes de uma realidade infinitamente mais vasta que a do seu mero argumento, e por isso influíram em nós com uma força que nos fizeram suspeitar da modéstia do seu conteúdo aparente, da brevidade do seu texto. (CORTÁZAR, 2013, p. 155)

Porém, quando esse conto me foi apresentado, fizemos apenas uma leitura e o professor não nos deixou comentar nossas impressões sobre o texto e nem solicitou a produção textual. E havia tanta coisa a dizer! É uma narrativa que tem o título sutil, que eu esperava que tivesse um final feliz, então nunca consegui esquecê-lo. O professor poderia ter trabalhado com a minha turma de uma maneira diferente, sendo menos autoritário e permitindo que pudéssemos nos expressar e fazer a produção textual. Certamente teríamos aprendido muito.

Levando isso em consideração, pensei que além de oportunizar o contato com um gênero pouco acessível em comunidades rurais da Transamazônica, contribuindo para desenvolver o senso estético dos alunos e sua sensibilidade literária, essa experiência de leitura também ensinaria outras práticas de linguagem igualmente importantes: o debate oral, a produção escrita e a reflexão metalinguística por meio da qual seria possível explicitar características gramaticais e pensar sobre vários recursos expressivos que temos à nossa disposição para escrever.

Não se trata de apenas usar um texto literário como pretexto para ensinar gramática. Aprendemos no curso de graduação em Educação do Campo que os textos que fazem parte do campo artístico literário devem garantir primeiro o contato com a história apenas para a leitura deleite e despertar a atenção do aluno; mas que não podemos negligenciar o fato de que no caso de nossos alunos de comunidades rurais é sobretudo na escola o contato com esses textos vai acontecer. Então não podemos perder de vista que o acesso a material artístico-literário, que é parte da educação dos filhos das elites e faz parte de uma tradição de formação, deve ser otimizado na educação do campo, explorando-se todas as possibilidades de aprendizagem. Cosson (2010, p. 56) recorda que:

[...] Durante muito tempo, o espaço da literatura em sala de aula era o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno. Nos melhores momentos dessa tradição, dedicada essencialmente à educação das elites, os alunos aprendiam a ler de simples contos infantis à obras complexas do cânone literário. Com os textos literários, aprendiam a escrever desde as primeiras letras até emular o estilo de grandes autores. Ao realizar os exercícios de leitura e escrita, adquiriam o domínio da norma culta da língua e incorporavam uma série de referências que lhes permitiam dialogar com a cultura do passado e do seu tempo. Em outras palavras, a literatura em sala de aula era a matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humanista. (COSSON, 2010, p.56).

Conforme citado por Cosson, esta forma de trabalhar a partir da literatura é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização, antes mesmo de ter o sentido que tem hoje, naquela época já era considerado que estava-se unindo o útil ao agradável por ser um método que funcionava. Infelizmente os alunos das escolas do campo ficam excluídos do contato com a literatura na escola, pois não são mandados livros para a zona rural, principalmente para alunos do ensino fundamental maior. A literatura faz parte da cultura de um país e, nessa condição, precisa ser democratizada porque, de acordo com Candido (2011, p. 177),

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p.177).

Percebe-se sua importância, tanto para a educação de maneira ampla, em termos de formação humana, enquanto um veículo de instrução, quanto na prática da escrita, como matéria prima da forma linguística, com suas características estéticas,

contribuindo na educação linguística dos professores e dos alunos, enriquecendo a experiência dessa relação. Se for adequadamente trabalhada, pode agregar benefícios de diferentes naturezas ao ambiente escolar.

Porém, na escola do campo, os professores levam apenas livros didáticos, que, em muitos casos não são suficientes para todos os alunos e o docente tende a trabalhar apenas assuntos de ortografia e classes gramaticais, sem mesmo aproveitar os textos para a leitura/reflexão e criação (no máximo, quando faz, é apenas aquele exercício mecânico de interpretação textual, de identificação de informações identificáveis na superfície do texto: nomes de personagens, ações dos protagonistas, local onde ocorrem essas ações). É necessário que “[...] O professor não seja apenas mediador de leitura, deve ser leitor, deve ser visto lendo, o que motivará seus alunos” (PAIVA, 2010, p.12) para que percebam que se pode ler também por prazer.

Dadas as circunstâncias específicas em que se desenvolveu a experiência, como parte do processo de construção do trabalho, foi necessário o levantamento das principais dificuldades enfrentadas pelos discentes e pelo docente da turma. Da parte dos alunos, havia dificuldades relacionadas à forma da escrita: não observância de recuos no espaço do parágrafo, início de parágrafos com letras minúsculas, escrita de nomes próprios com letras minúsculas, palavras faltando letras e acentos ou escritas com letras inadequadas, entre outras situações. Nas palavras de Campos:

Uma conclusão importante a que o professor deve chegar, nascida da compreensão de que o ensino da língua deve levar em conta seus usos sociais, é a de que o processo de ensino-aprendizagem da gramática não pode acontecer de forma isolada, à parte, desligado do tratamento da leitura, da interpretação, da produção escrita de textos, de sua reescrita etc. (CAMPOS, 2014, p. 10).

A autora evidencia que para que a aula de Português cumpra seus objetivos é necessário que o docente disponibilize momentos de leituras para seus alunos, buscando os pontos de vista que a turma traz relacionados ao texto e em seguida partindo para a produção escrita, pois só então o ensino-aprendizagem da gramática será eficaz.

De acordo com as dificuldades relatadas por alguns alunos, eu ia ajudando a lembrarem algumas características dos personagens, do local onde a história acontecia e dos sentimentos que dava para perceber que estavam vivenciando. Após este momento de produção do texto, o tempo da aula acabou, então pedi que trouxessem os textos na próxima aula de Língua Portuguesa para que eu pudesse

analisar. Neste primeiro momento de produção, eu já fui instruindo a deixarem o espaço do parágrafo, iniciarem com letras maiúsculas, pois “[...] um dos momentos mais propícios para exercitar os conhecimentos gramaticais que estão sendo aprendidos é, na etapa da produção de textos, a etapa de revisá-lo ou refazê-lo, com vistas a torná-lo mais bem escrito.” (CAMPOS, 2014, p. 10). Como reforça Antunes (2007, p.138):

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens da gramática compareçam. (ANTUNES, 2007, p. 138).

Conforme essa orientação sobre o momento adequado trabalhar a gramática, o passo seguinte deste trabalho foi analisar os textos dos alunos, buscando observar como se deu a composição, se conseguiram trazer os elementos necessários em cada parte do texto e se conseguiram escrever um texto compreensível para o leitor, sabendo localizar início, meio e fim, isto é, se conseguiram criar sentidos, para só então fazer uma breve análise relacionada a elementos gramaticais.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelo docente, o fato de a escola não dispor de uma biblioteca dificulta a execução de projetos de leitura, pois os livros que há são insuficientes para a demanda de alunos e a correria por conta da quantidade de conteúdo dificulta ter momentos de leitura durante a aula de Língua Portuguesa, pois este professor disse que se sente pressionado a cumprir o programa de conteúdos indicado pela secretaria municipal de educação.

Durante o estágio aprendi que ser um “bom” profissional da educação na escola do campo requer a habilidade de colocar em prática todo o conhecimento que a gente tem a respeito do conteúdo e trabalhar com os métodos e recursos que tivermos à disposição para proporcionar uma aula que alcance todos os alunos. Percebi que o professor tinha domínio do que estava ministrando, porém não estava usando uma abordagem que facilitasse o aprendizado da turma, por isso não despertava o interesse dos alunos. Sendo assim, busquei tratar os adolescentes com mais sensibilidade, respeitando-os e conversando de forma individualizada sobre melhorias que poderiam fazer em suas produções textuais; quando precisei fazer correções de forma coletiva, tomei cuidado para não referir o nome de nenhum aluno específico.

1.3 Afeto, leitura e produção textual: quais relações?

Se a grande massa das crianças que a Escola rejeitou pudesse falar, poder-nos-ia dizer a que ponto os manuais escolares de vocabulário e gramática a paralisou, e como só a recordação das suas torturas intelectuais e morais lhe suscita uma perturbação fisiológica, como que uma náusea, que podia ir até a nevrose e que, aliás, explica bastante o falhanço quase total desse ensino. (FREINET, s.d. p. 79.)

Para Célestin Freinet, o estilo normativo-prescritivo do ensino da gramática estaria na origem de uma série de nefastos desdobramentos da instrução escolar na vida de muitas pessoas. O autor deixa claro que a forma tradicional de ensinar uma língua tem um poder de destruição; vejo isso como consequência da forma como os docentes aprenderam, pois acabam reproduzindo as mesmas atitudes com seus alunos.

Alguns professores querem ser muito rigorosos e ensinam de forma “artificial”, ou seja, ensinam os alunos classificarem as palavras em classes gramaticais de forma isolada, por meio de questões em que pedem apenas para circularem substantivos em frases, ou qualquer outra classe gramatical, em vez de primeiro apresentarem um texto, lerem com a turma e desse texto explorarem as classes gramaticais que o constituem, pois em muitos casos os alunos sequer entenderam o texto na primeira leitura e de repente já têm que fazer atividades em torno das classes gramaticais. Procedimentos como estes ainda são muito comuns nas escolas brasileiras, como aponta Antunes (2007, p.44):

Esse equívoco persiste e tem submetido a escola a um tratamento da língua excessivamente centrado em definições, classificações e exercícios em torno das classes gramaticais. Tal tendência de ensino da língua foi atestada numa pesquisa já divulgada (ver Neves, 1990). De fato, os professores, interpelados sobre que tipo de exercícios de gramática solicitam de seus alunos, demonstraram, em sua maioria, que dão preferência a exercícios de reconhecimentos de classes de palavras e das funções sintáticas exercidas por essas palavras. (ANTUNES, 2007, p.44).

Conforme exemplificado pela autora, um grande percentual das escolas brasileiras dá preferência a aulas expositivas com classes de palavras, de modo a trabalhar as funções sintáticas exercidas pelas palavras totalmente separadas das aulas de produção textual, colaborando para que durante as produções textuais os alunos não se beneficiem do que aprenderam durante as aulas de gramática.

Quando cursei a sexta série, estudei com um professor muito rigoroso, que não gostava que a turma conversasse nem para pedir borracha emprestada. Na turma havia uma aluna que tinha dificuldade em escrever as palavras corretamente. A forma

do professor ensinar era bem prejudicial: apenas pedia para os alunos identificarem as classes gramaticais existentes nas frases sem ter nenhum texto como base. Nós não aprendíamos quase nada do que ele tentava ensinar. Sobre isso, Campos afirma que

[...] com o ensino equivocando da gramática e sem privilegiar as atividades que levam ao aprendizado da leitura e da produção escrita de textos, as aulas de língua portuguesa não conseguem desenvolver a competência comunicativa dos alunos, que ao final das duas etapas do ensino fundamental, no 5º e 9º anos escolares, demonstram pouca intimidade com a língua escrita, mal sabendo ler e escrever textos mais simples, como tem sido comprovado pelo MEC nas provas oficiais que aplica aos alunos das escolas brasileiras (CAMPOS, 2014, p 16).

A autora expõe um dado que é preocupante e mostra que isso resulta, também, da metodologia que os professores estão utilizando em suas aulas – o que me leva a refletir enquanto pesquisadora e a questionar por qual motivo o corpo docente tem esse diagnóstico e continua reproduzindo tais práticas, sempre se justificando a partir de uma coerção externa, do “sistema”, quando poderia pelo menos testar novos métodos para descobrir se teria outros resultados, mais positivos, pois não há nenhuma proibição quanto a isso.

Dando continuidade ao fato que vivenciei quando era estudante do ensino fundamental: certo dia, o professor pediu para que a turma fizesse um texto e após corrigir pediu para que uma aluna lesse o texto da colega que tinha dificuldade na escrita, pois segundo ele era impossível entender o que estava escrito. Essa forma como o professor tratou a situação causou constrangimento tanto para a aluna que escreveu o texto ilegível, quanto para a que não conseguiu ler o texto da colega. Nesse dia percebi que dessa forma não se transmite conhecimento, nem se produz aprendizado, pois essa postura docente só causa insegurança e desconforto colaborando para que os alunos não gostem da disciplina e em muitos casos se sintam humilhados e saiam da escola. Como demonstra Antunes (2010, p. 64):

Ficam excluídos, assim, de todas as situações em que podiam atuar, discutindo, analisando, solicitando, concordando, refutando, reclamando, reivindicando, explicando, informando, acerca de suas situações de trabalho e de vida. Não fazem isso, porque não sabem como fazê-lo, ou porque foram convencidos de que não sabem. (ANTUNES, 2010, p. 64).

Antunes enfatiza que a escola exclui os alunos quando não desenvolve as competências que são necessárias para a sua permanência neste espaço que lhes é garantido por lei. Assim, se desperdiçam inúmeras oportunidades de aprendizagem e esses alunos são levados a ‘evadir’.

Essas situações vivenciadas, tanto na minha infância, quanto agora na condição de estagiária, estimularam minha vontade de fazer a pesquisa para o TCC voltada para a leitura e produção textual de contos na turma do 8º ano, buscando trabalhar de uma forma diferente daquela a que os alunos estavam acostumados, que chamasse sua atenção e viesse a contribuir para o seu aprendizado, tanto quanto para minha formação enquanto pesquisadora e para a prática dos docentes.

A intenção de trabalhar com contos, apresentando esse gênero para a turma, foi chamar a atenção dos alunos, sensibilizá-los quanto a situações que acontecem na sociedade, para que em seguida tivessem a liberdade de escrever o que lembravam da história, com suas próprias palavras, e naturalmente fossem percebendo como se estrutura esse gênero de texto, que pertence ao campo artístico literário. Como indica a BNCC:

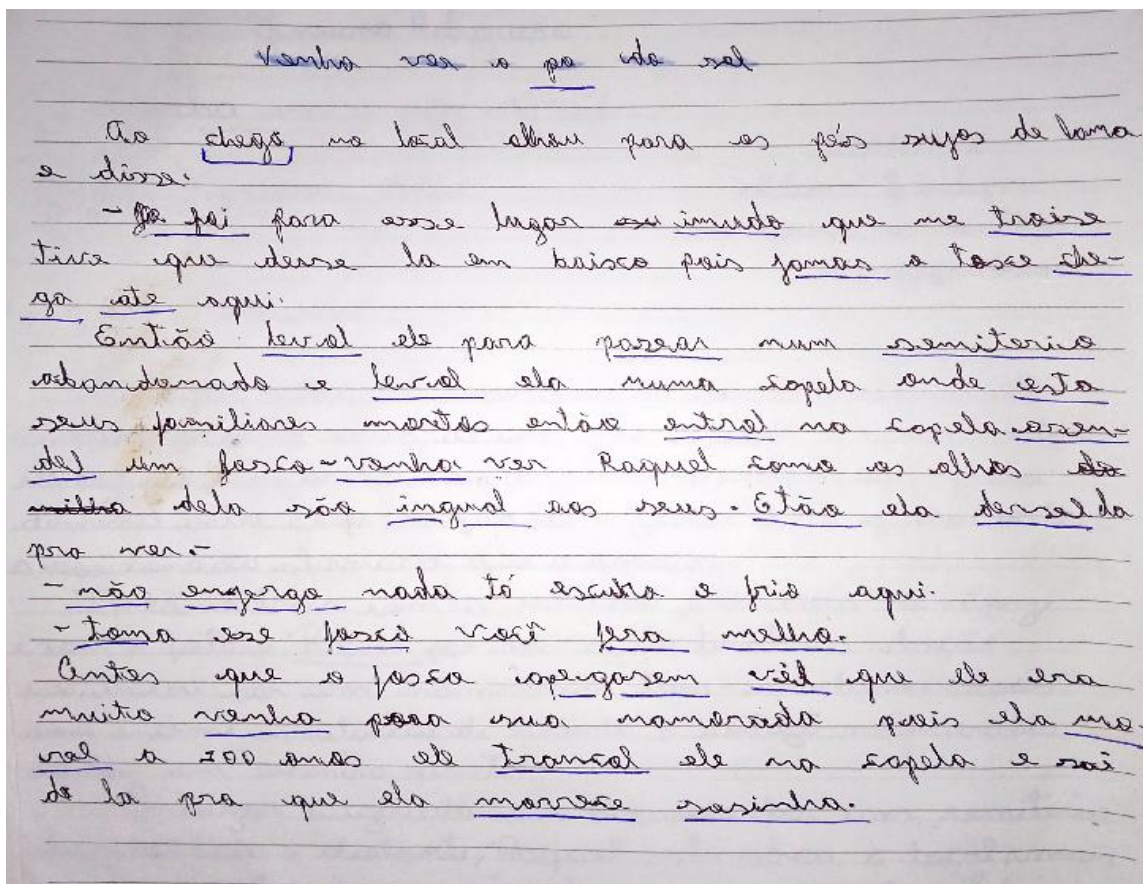
Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem contatos com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e devolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 139.)

Deste modo, a escola tem a responsabilidade não só de ensinar a ler e a escrever, mas de contribuir para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos, para tanto é necessário que haja por parte do corpo docente afeto para trabalhar com esses sujeitos que têm diferentes realidades.

2 UM OLHAR MAIS ESPECÍFICO À PRODUÇÃO TEXTUAL: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já informado anteriormente, os dados principais aqui apresentados foram coletados a partir da produção escrita dos alunos, a Figura 1 apresenta o primeiro texto analisado:

Figura 1: Fotografia da produção textual do estudante 1.



Fonte: Liliane Leite Franco (2022)

No texto produzido por este aluno pude observar que o autor trouxe elementos referentes à estrutura do conto: na introdução, busca trazer para o seu texto características do local onde está acontecendo a história, a lama, o fato de o táxi não ter conseguido chegar até o portão do cemitério dá a entender que ali havia uma ladeira.

Quanto à parte mais formal, percebe-se que quando iniciou o parágrafo com a fala do personagem, o aluno tem o cuidado de usar o sinal de pontuação “travessão”, o sinal que indica a fala do personagem na primeira pessoa.

No terceiro parágrafo ele inicia com letras maiúsculas e não usa o travessão, pois é o momento da fala do narrador, mas mistura a fala do personagem pelo meio do parágrafo que deveria ser apenas do narrador, só no quarto parágrafo já é retomado o uso do travessão antes da fala do personagem.

Nas falas dos personagens, falta colocar alguns sinais de pontuações, como na primeira fala da personagem “Raquel”, onde deveria ter sido colocado um sinal de interrogação para que o leitor entenda que a personagem estava fazendo uma pergunta para seu interlocutor (o rapaz da história).

Dando sequência, é perceptível que em algumas palavras como: levou, entrou, desceu, viu, ao invés de usar a vogal “u” para grafar o ditongo final, ele optou usar a consoante “l”. Lemle (2009, p.17) exemplifica o motivo pelo qual isso tende a acontecer:

Esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico para guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. Nesses casos, a única maneira de descobrir dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória. Nada mais lógico pode ser feito, em termos de representação dos fatos fonéticos da língua. (LEMLE, 2009, p.17)

A autora demonstra que essa dificuldade que o aluno apresenta é comum para muitos estudantes, independentemente do grau em que se encontram; assim, seria interessante que na sala de aula houvesse dicionários disponíveis para os alunos pesquisarem a escrita correta das palavras. Como Ilari (1997, p.59) reforça:

[...] Naturalmente, o professor não tem condições de prever que palavras serão objeto das dúvidas do aluno no futuro, mas pode acostumá-lo a procurar metodicamente as soluções para seus problemas de vocabulário, manuseando adequadamente o dicionário e selecionando as informações relevantes entre as inúmeras que ele traz. (ILARI, 1997, p.59).

De acordo com este autor, a estratégia de incentivar os alunos a pesquisar nos dicionários para encontrar a forma adequada da escrita das palavras contribui para que o aluno busque soluções e não fique apenas na dependência do professor para solucionar problemas durante o percurso escolar.

Pode-se perceber também que ao escrever a palavra “pôr” no título do texto o aluno escreveu “po”. Isso ocorre porque a representação lexical da palavra na mente dos falantes é diferente da representação lexical na convenção ortográfica. Então o aluno tende a escrever da forma como fala e nem percebe que falta o “R” no final da sílaba.

Outra situação que acontece no texto são palavras no início do parágrafo grafadas com a inicial minúscula, casos em que o professor pode retomar certas informações para a turma de forma paciente sem precisar constranger os alunos, pois, embora se trate de uma convenção que já deveria ter sido aprendida, se ainda não foi, o professor tem que ensinar até que o seja, recorrendo a outros textos e evidenciando como esse regramento gráfico funciona na língua escrita formal.

Uma conclusão importante a que o professor deve chegar, nascida da compreensão de que o ensino da língua deve levar em conta seus usos sociais, é a de que o processo de ensino-aprendizagem da gramática não pode acontecer de forma isolada, à parte, desligado do tratamento da leitura, da interpretação, da produção escrita de textos, de sua reescrita etc. (CAMPOS, 2014, p. 10).

Mesmo com dificuldades no uso de elementos de coesão, essa produção textual do aluno cumpriu sua função de comunicar ao leitor a essência da narrativa mantendo a coerência necessária, pois o autor conseguiu dar continuidade à sua ideia nos parágrafos que se seguem e atingir as características desse gênero de texto que tem a presença de elementos inusitados, incomuns, com poucos personagens, pois é uma narrativa literária de curta duração. O autor ainda usa inadequadamente os pronomes pessoais da terceira pessoa do singular, pois deveria primeiramente ter usado o substantivo próprio, para só então se referir a estas pessoas por meio do pronome. Mas estes problemas podem ser encarados como fáceis de resolver, conforme aponta Campos (2014, p.21):

Portanto, para que o diálogo entre o ensino (o professor) e a aprendizagem (o aluno) aconteça de forma produtiva, é preciso que a boa vontade do professor se estenda também ao aluno, vendo-o com bons olhos e ouvindo-o atentamente no processo de interlocução. E o aluno ao reconhecer que é valorizado como interlocutor, se sentirá em segurança para expor suas percepções iniciais, buscar respostas para suas dúvidas, testar exemplos, trocar idéias, construir coletivamente conhecimentos e, enfim, aprender. (CAMPOS, 2014, p. 21).

Para essa autora, a maneira mais eficiente de o docente ajudar os alunos a alcançarem as habilidades necessárias ao desempenho linguístico desejável nessa etapa de término do ensino fundamental é estando disponível para explicar os assuntos de acordo com as necessidades de seus alunos, independentemente da série/ano em que se encontram, só que em muitos casos os docentes não gostariam de ter que ensinar conteúdos que consideram 'básicos', sobre essas situações de ortografia, por exemplo, para turmas que já estão cursando o 8º ano, e por esse motivo tendem a ser rudes e pouco empáticos com os alunos que enfrentam tais dificuldades.

Porém, “[...] aí está a oportunidade para levá-los a observar melhor o texto, a comparar o emprego recorrente dos casos, fazê-los exteriorizar suas suposições” (CAMPOS 2014, p.39), para que venham a superar essas inconsistências e saber quando usar as letras maiúsculas e demais convenções da notação escrita de forma adequada, Ainda nessa mesma direção, a autora declara que:

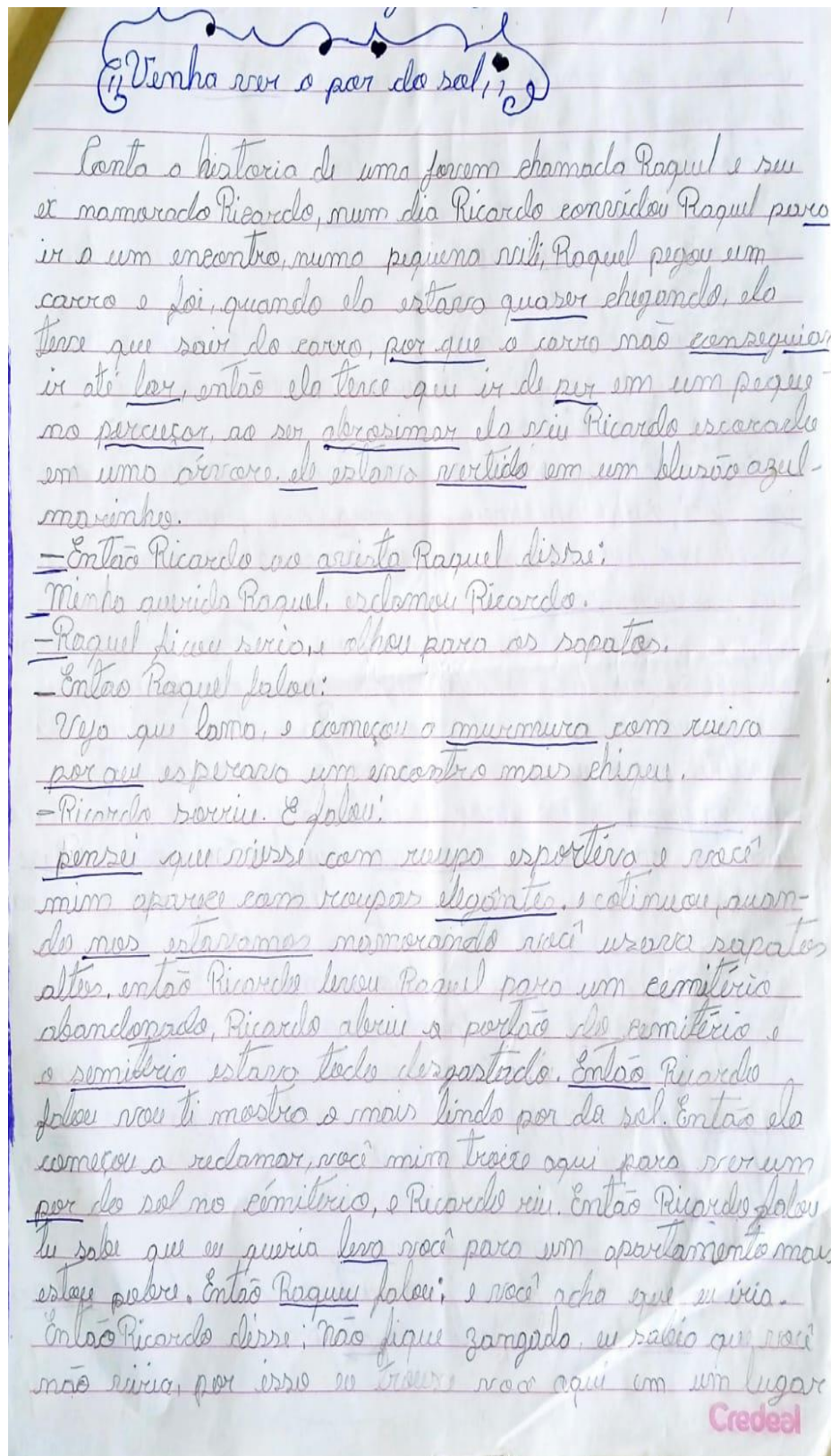
Outro ótimo momento para voltar ao assunto do emprego de letras maiúsculas é o da revisão coletiva da escrita de textos. Aliás, a revisão é sempre uma atividade ímpar, para refletir sobre os usos da língua na escrita. Todos os assuntos referentes à escrita de textos, não só os gramaticais, encontram na revisão a oportunidade para serem pensados quanto ao seu uso e adequação numa efetiva interação discursiva. (CAMPOS, 2014, p. 39).

Campos reforça a responsabilidade do ser docente, que eu enquanto aluna e professora em formação defendo, que não importa a série/ano em que os alunos estejam, o professor precisa ter a sensibilidade para ajudá-los a superar suas dificuldades, para que possam avançar com mais segurança em sua produção escrita.

As figuras 2 e a figura 3 são fotografias do texto de apenas uma aluna, que não teve dificuldade em desenvolver argumentos em sua produção textual, de modo que escreveu bastante. Ressalto aqui a relação importante entre práticas de escrita e aprendizagem da escrita já muito enfatizada: é escrevendo que se aprende a escrever. Esta aluna demonstra ter se apropriado de várias convenções de notação de nosso sistema ortográfico-alfabético: início do parágrafo com letras maiúsculas, uso do substantivo próprio para se relacionar aos personagens principais ao iniciar o texto para só então fazer uso dos pronomes pessoais da terceira pessoa para se referir a estes personagens e não precisar repetir diversas vezes os nomes próprios de cada um.

Não obstante tais qualidades, o texto está coerente, respeitando a ordem dos acontecimentos e as características desse gênero textual, há ainda muita repetição desnecessária de palavras quando se poderia ter usado sinônimos e outras estratégias de. Algo interessante é que a aluna usa a desinência “r” no final de muitas palavras, inclusive em algumas em que tal grafema não é requerido, como em “quaser”.

Figura 2: Fotografia da produção textual da estudante 2.



Fonte: Liliane Leite Franco (2022)

tendem a não escrever a letra “R” nos finais de formas verbais no infinitivo, como é o caso da palavra “grita”, onde a aluna deveria escrito “gritar” para que a frase não perdesse seu sentido.

A aluna fez o esforço de separar as falas dos personagens da fala do narrador, só que houve alguns momentos em que ela misturou as falas, borrando um pouco essa separação.

Há um momento do texto em que é usado o “por que” separado sem acento, de forma inadequada, deveria ter sido usado o “porque” junto e sem acento, pois é um momento em que o narrador explica que Raquel teve que se aproximar de Ricardo a pé.

A confusão no registro “começarão”, grafado como se essa forma verbal estivesse no futuro, tempo verbal inadequado para o contexto da frase, em vez de “começaram”, pois estava se referindo a um momento bem recente, quase no presente em que os personagens estavam conversando, reflete uma fragilidade na discussão sobre tempos e modos verbais em que se articule aspectos fonomorfológicos e semânticos (-aram, forma átona = passado; - arão, forma tônica = futuro).

No texto há situações indicando que esta aluna ainda não consolidou informações referentes à notação gráfica de vogais nasalizadas, como nas palavras “respodeu”, “cocerta”, “coseguir”, em que a aluna esqueceu de colocar a letra “N”.

Do ponto de vista da forma de distribuição das linhas, há situações em que a aluna avança a margem do caderno, mas trata-se de detalhes podem ser resolvidos com boas conversas a respeito dessa convenção notacional.

Na figura 4, a produção textual do aluno traz a repetição dos pronomes pessoais da terceira pessoa, “ele”, “ela”, antes mesmo de usar o substantivo próprio ao qual tais pronomes se referem. Sobre este ponto, Antunes (2007, p.59) nos faz o seguinte alerta:

Não basta saber, insisto, que o pronome é uma palavra que substitui o nome, ou que uma elipse é a omissão de um termo recuperável pelo contexto precedente. É preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro provoca na sequência do texto. (ANTUNES, 2007, p. 59).

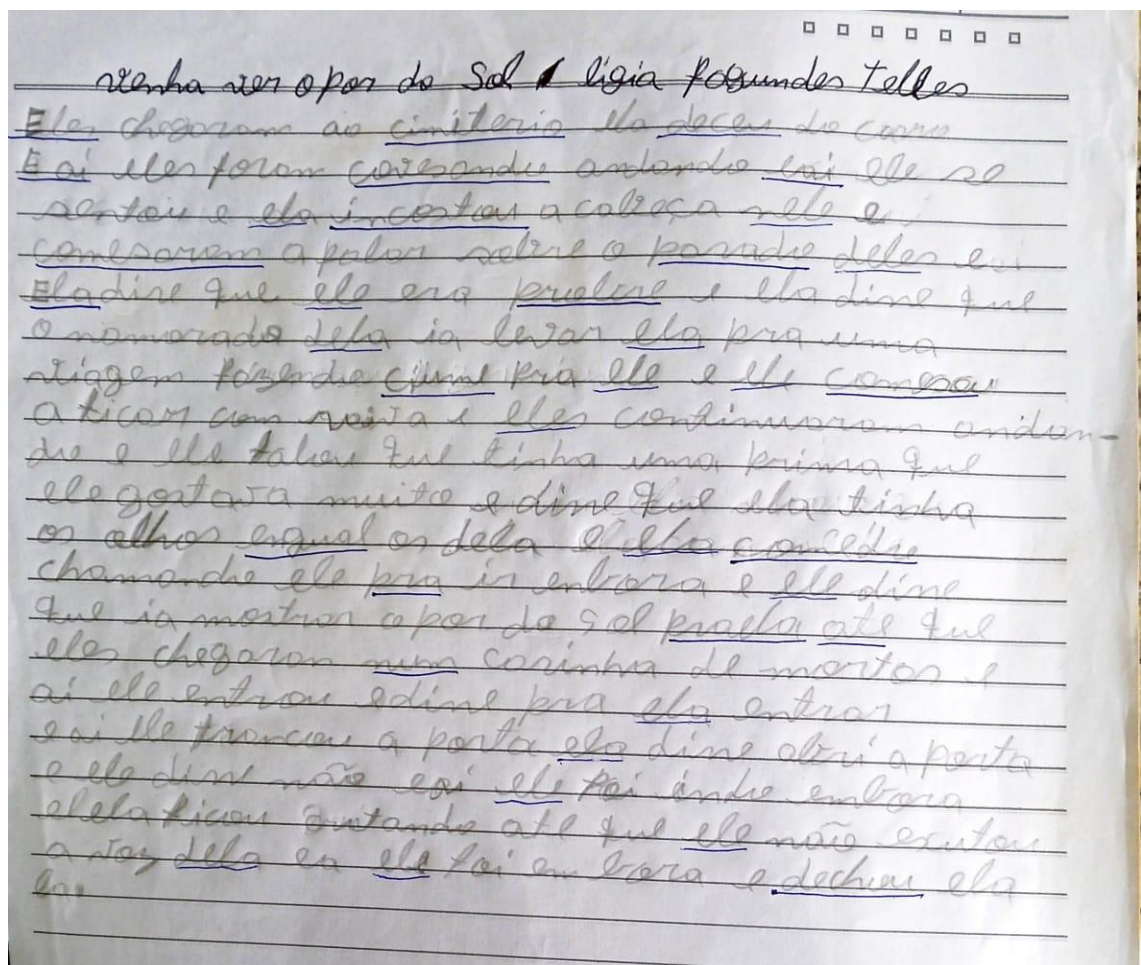
Como Antunes deixa claro, o pronome substitui o nome, então é necessário que haja um nome para ser substituído, é necessário também que seja usado de forma adequada, pois muitas vezes nem é necessário usar o pronome para recuperar a informação enunciada.

No texto há usos da letra “i” onde deveria ter sido usada a letra “e” como em: cimiterio, incostou; aqui também se percebe muito claramente uma interferência fonética na grafia de tais palavras, pois trata-se de vogais médias que sofrem alteamento de articulação por estarem em posição átona, sendo articuladas como vogais altas, caso em que o aluno tende a escrever da forma como fala.

Ainda nessa rubrica ‘interferência da dimensão fonológica’, tem-se ainda inconsistências quanto à segmentação formal (escrita) de vocábulos fonológicos, que são grafados sem o espaço em branco entre eles, como em “iai”, “praela”; assim como a troca de grafemas para representar sons parecidos ou iguais, como em: “comesaram”, “passado”.

Percebe-se também alguns casos de acréscimo de letras em função da pronúncia popular dessas palavras nas quais ocorre a epêntese de alguns sons, como em: “probre” e “ingual”. Também há alguns casos de falta de acentuação e uso de letras maiúsculas em locais impróprios.

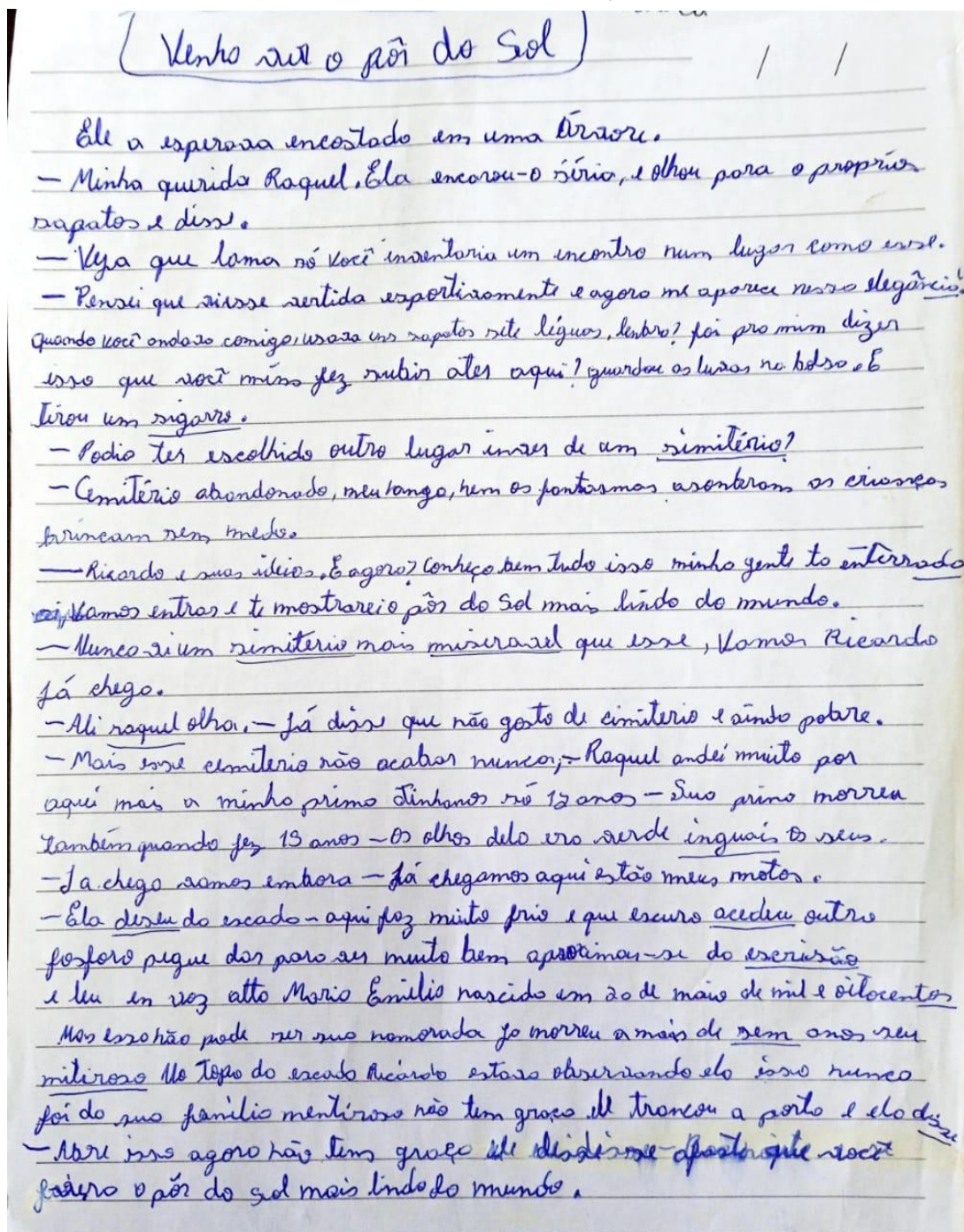
Figura 4: Fotografia da produção textual do estudante 3.



Fonte: Liliene Leite Franco, 2022.

Na figura 5, a aluna inicia bem o texto, usando letras maiúsculas e o recuo do parágrafo. Nota-se que, mesmo tendo iniciado o texto com o pronome pessoal “ele”, esse fato não prejudica o entendimento do texto, pois essa informação será facilmente recuperada no sétimo parágrafo, quando é mencionado o nome do personagem, e pelo cuidado formal da aluna em separar as falas de cada personagem iniciando com o sinal de pontuação “travessão”:

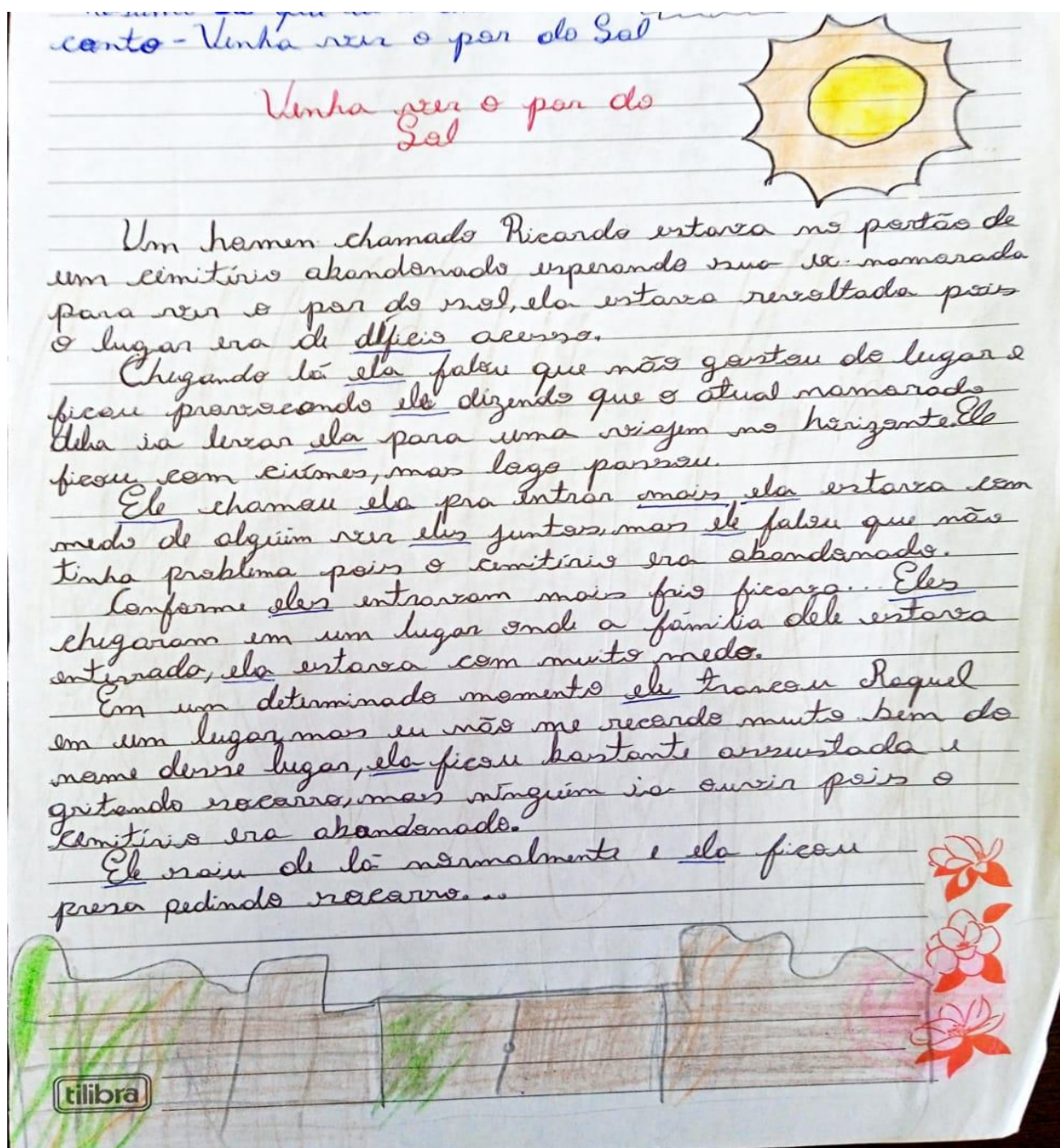
Figura 5: Fotografia da produção textual da estudante 4.



Fonte: Liliâne Leite Franco

Este texto, embora traga ainda certos problemas de notação ortográfica, como em: “sigarro”, “semitério”, por causa da concorrência entre diferentes grafemas para representar o mesmo som, assim como casos de erros de acentuação gráfica, é bastante coerente e mantém preservada a sequência de eventos que confere sentido à narrativa. Há ainda inúmeros outros pontos frágeis de notação ortográfica que podem se tornar objeto de estudo, seja em aulas específicas a este fim, seja em momentos transversais ao longo do ano letivo sempre que tais problemas aparecerem nos textos dos alunos.

Figura 6: Fotografia da produção textual da estudante 5.



Os erros ortográficos ao longo do texto não comprometem o sentido e não impedem o leitor de entender; apenas dificultam um pouco a fluência da leitura e o entendimento do texto quando a aluna mistura as falas dos personagens e do narrador.

Na figura 6, a produção textual começa bem, pois a autora inicia o parágrafo com letras maiúsculas e se refere ao personagem identificando-o nominalmente, indica também o lugar onde o personagem está e demonstra o estado de humor da ex-namorada da história; este primeiro parágrafo está bem escrito, tem apenas uma palavra com escrita inadequada, “díficio”, que foi acentuada na sílaba errada e terminada com a letra “o”, ao invés da letra “L”, fato que não acarreta prejuízo no parágrafo.

Seguindo adiante na observação da produção dessa aluna, percebe-se a repetição dos pronomes pessoais da terceira pessoa, “ele”, “ela”; da mesma forma como na produção de um outro texto já analisado neste trabalho a aluna usa-os muitas vezes tornando o texto cansativo.

No terceiro parágrafo ela usa a palavra “mais” de forma inadequada, pois no contexto trata-se da conjunção adversativa e deve ser grafada “mas”, para exprimir o sentido que a frase requer, que é de contradição ao que havia sido dito anteriormente. Essa confusão é bastante comum, inclusive em pessoas mais maduras e com outro grau de formação escolar, dado que em muitos dialetos brasileiros não há distinção fonética entre a conjunção adversativa e o advérbio de intensidade, cuja pronúncia é absolutamente a mesma.

Olhando-se atentamente o conjunto dessas produções, pode-se perceber a ocorrência de muitos eventos interessantes com um alto potencial pedagógico, a partir dos quais um professor atento e sensível pode propor intervenções didáticas muito produtivas nas várias dimensões do sistema de escrita, desde a camada fonético-fonológica, passando pela morfossintática, até os níveis mais complexos ligados ao discurso e às características de estruturação dos diferentes gêneros textuais.

Volto a insistir no fato de que não se trata de usar a literatura como pretexto para ensinar ortografia; nem tampouco de reduzir a riqueza do trabalho com a diversidade de gêneros textuais a um mero programa de ensino meta- e/ou epilinguístico. Mas, como já foi discutido em seções anteriores, e considerando o contexto específico da escola do campo, considero que nenhuma oportunidade de ampliar a aprendizagem dos alunos deve ser desperdiçada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada com a turma do 8º ano da EMEF José Bonifácio, foi possível observar que é necessário que haja formação continuada para os docentes de Língua Portuguesa, de modo que possam aprimorar suas práticas levando para os alunos mais textos e estimulando a leitura, mesmo que não haja livros suficientes na escola. A inserção de mais material de leitura e um trabalho integrado com as diferentes práticas de linguagem podem levar esses alunos a se sentirem mais motivados e confiantes, a pesquisarem mais e a compartilharem novas experiências de leituras em sala de aula.

Além de ser um componente prazeroso de ensinar e de aprender, a literatura é um instrumento que contribui para instruir e educar os cidadãos, não só como combustível para a produção textual, mas como exercício de representação do real, com suas contradições, valores e virtualidades que devem ser praticadas para que o convívio na sociedade seja melhor.

Durante a realização desta experiência didática, percebi que os alunos gostam de ouvir histórias, e mesmo aqueles que costumam não ter um bom comportamento em sala de aula prestaram atenção durante o momento de leitura, assim como no momento em que foi solicitada a atividade de produção textual, por mais que tivessem dificuldades para lembrar da história, caso em que meu auxílio os ajudou a produzir um texto razoável.

Seria interessante se a escola ajudasse os professores a melhorar suas práticas elaborando projetos de leitura e produção textual, de modo que todo o corpo docente se envolvesse, inovando, fazendo saraus, com textos produzidos pelos alunos e de outros diversos autores, causando uma interação entre alunos do ensino fundamental menor e maior, e que essa prática estivesse prevista no PPP – Projeto Político Pedagógico da escola, que nunca mais foi atualizado.

Essa atualização deveria contar com a presença dos pais de forma que se comprometessem a colaborar para que os projetos se realizassem na escola. Essa interação com a comunidade pode fortalecer os processos de aprendizagem e motivar os responsáveis a participar mais das reuniões de pais e mestres ao findar cada bimestre, para que acompanhem a vida escolar de seus filhos desde o primeiro bimestre, evitando desentendimentos ao final do ano letivo.

Percebi que os alunos que tiveram mais dificuldades na produção escrita são aqueles que moram nas vicinais mais distantes, há alunos que moram a até 30 quilômetros da escola, sendo assim, precisam almoçar muito cedo visto que em muitas ocasiões a escola não dispõe de alimentação para lhes oferecer. O transporte escolar é precário, em carros F4mil superlotados, conhecidos como “pau de arara”.

As aulas são apenas expositivas, os alunos devem ficar calados, prestar atenção e responder atividades que muitas vezes não fazem sentido para eles, pois não conseguem mobilizar na produção textual as regras que aprenderam nas aulas de gramática. Todas essas situações expostas contribuem para que os alunos tenham dificuldades em suas produções escritas.

Um dado que chama a atenção é que nesta turma havia 29 alunos, com seis alunos desistentes. Acredito que um fato que colabora para a desistência dos alunos é a escola não trazer aulas atrativas para as turmas, principalmente para esses alunos que precisam trabalhar, seja em roças de cacau fazendo diárias, seja na vila nos comércios locais.

Por fim, a pesquisa mostrou que os alunos se esforçam para produzir seus textos desde que haja clareza na exposição do que é para ser feito e que lhes seja fornecida uma base de conteúdos e informações referentes aos temas que devem tratar nos textos. Sendo assim, para que o ensino-aprendizagem da produção textual ser eficaz é imprescindível que os docentes utilizem as ferramentas que têm à disposição, como textos literários e os que pertencem a todos os outros campos, primeiramente com leituras de fruição e em seguida incentivando que os alunos sejam autores dos próprios textos, para então serem orientados quanto às questões de ordem gramatical.

Para mim, ter trabalhado apresentando um texto que está “fora de moda” e perceber o envolvimento dos alunos em comentar e depois fazerem suas próprias produções textuais foi gratificante e impulsiona a minha vontade de não mais reproduzir na minha sala de aula esse modelo de aula tradicional, com práticas irrelevantes e descontextualizadas da vida real. Sinto-me motivada a buscar alternativas de trabalho mais envolventes e atrativas de modo a conquistar a atenção e o interesse dos alunos buscando o que estiver ao meu alcance para que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino da gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cênone editorial, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo. Perspectiva, 2013.

FREINET, Célestin. **O método natural de gramática**. s.d.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane, Helena Rodrigues. **Explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.