



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

TATIANNA ISSA ARRUDA PESSOA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Campina Grande – PB

2017

TATIANNA ISSA ARRUDA PESSOA

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: prof^a Dr^a Márcia Candeia Rodrigues

Campina Grande – PB

2017

P475c

Pessoa, Tatianna Issa Arruda.

Contribuições do PIBID : práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental / Tatianna Issa Arruda Pessoa. – Campina Grande, 2017.

70 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues".

Referências.

1. Língua Portuguesa. 2. Leitura e Escrita. 3. PIBID. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.

CDU 811.134.3(043)

TATIANNA ISSA ARRUDA PESSOA

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em _____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Dr.^a Márcia Candeia Rodrigues
Prof (a). Orientador(a) – UFCG

Ma. Roberta Andrade Meneses
Prof (a). Examinador UFCG

CAMPINA GRANDE - PB

2017

Dedico esta monografia aos meus pais, a minha filha, Emily, e a minha avó Estela (*in memoriam*) por todo o amor, apoio e colaboração para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por minha família, por meus amigos e pela realização desse sonho. A Ele por ser o grande guia de minha vida e de minhas atitudes, pois sem Ele eu nada seria e nada teria

Agradeço a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ao Centro de Humanidades (CH) e a Unidade Acadêmica de Letras (UAL) por ter aberto as suas portas para que eu pudesse aprender, crescer, evoluir e me reafirmar não só como profissional, mas como pessoa.

Agradeço aos docentes que são filiados a UAL, muito obrigada por seus ensinamentos, por suas reflexões, por suas orientações, por todo apoio e por toda dedicação. Agradeço a todos que fazem parte da administração e da coordenação do curso de Letras, saibam o quão importante vocês são para todos nós.

Agradeço a turma de Letras – Língua Portuguesa 2013.1 pela jornada que iniciamos juntos e agradeço aos “sobreviventes” Dízia, Diana, Elton, Felipe, Jacilene, Katianny e Raneide pelos momentos compartilhados. Em especial, agradeço a Emily Thaís, Fabrício Souza e Mariana Lira por me acolherem em seu grupinho, por me mostrarem a beleza da amizade na universidade, por serem verdadeiros, pelas ótimas risadas, pelos conselhos, pelas preocupações e dores de cabeça compartilhadas, pelas conversas, pelas reflexões, por serem exatamente como cada um é, por serem muito mais do que amigos, meu muito obrigada.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo dado aos cursos de licenciatura, principalmente, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Agradeço ao PIBID-Letras pela oportunidade de crescimento e de reafirmação da minha profissão. Agradeço as atuais coordenadoras de tal projeto, as professoras Dr.^a Ana Paula Sarmiento e Dr.^a Williany Miranda da Silva, saibam que foi um prazer participar de um projeto tão especial como este. Agradeço a todos os supervisores que auxiliaram ou auxiliam no desenvolvimento desse projeto, em especial quero agradecer as supervisoras com quem trabalhei diretamente Iomar, Dayena, Sara e a Ivania, muito obrigada por cada reunião, por cada orientação, por cada reflexão, pela abertura e pela amizade. Agradeço

a todos os bolsistas, vocês fizeram e fazem a diferença no PIBID e na minha vida, em especial gostaria de agradecer as ex-bolsistas Dízia e Katianny e aos bolsistas Albenize e Elton com quem colaborei de forma mais efetiva.

Agradeço imensamente a minha orientadora professora Dr^a Márcia Candeia Rodrigues, pelo suporte, pelas orientações, pelos incentivos, pelos puxões de orelhas, por todo apoio, pelos conselhos, por ter acreditado em mim e nesse trabalho, meu muito obrigada.

Agradeço a minha família, em especial, aos meus pais, Carlos e Suely, por todo amor, carinho, compreensão, incentivo e por todo apoio, saibam que sem vocês nada disso seria possível. Agradeço também as minhas irmãs, Pamella e Karen, por serem as melhores irmãs que eu posso ter. Agradeço a minha sobrinha, Maria Eduarda, pelo simples fato dela existir e fazer toda a diferença em minha vida.

Agradeço imensamente a minha filha, Emilly Caroline, pelo carinho, pelo amor, pelos beijos, pelos abraços, pelas brincadeiras, por me dar forças para seguir em frente, por me impulsionar a ser sempre a melhor, por entender as minhas faltas e as minhas ausências, por ser a melhor filha que eu poderia ter. Muito obrigada por ser o meu anjo na terra.

Agradeço a todos os familiares em especial a Tia/madrinha Socorro e a meu padrinho Severino, a Tia Suleide, a Tia Mércia, a Tia Maria que sempre me apoiaram e por acreditarem em mim. Agradeço em especial ao meu primo/tio Danilo por todo apoio e pelo incentivo. Agradeço a meu primo/compadre Luís e a sua esposa/comadre Kely por serem meus grandes amigos e por todo o carinho comigo e com minha filha.

Agradeço de forma muito especial a duas pessoas que não estão mais presentes fisicamente em minha vida, a minha avó materna Estela e a meu avô paterno Sebastião (Zizi). É difícil falar deles sem me emocionar, Vô Zizi sempre foi e será um exemplo de homem íntegro, forte e temente a Deus, um homem como poucos e que tive o prazer de conviver durante grande parte de minha vida. Vô Estela, mulher forte, determinada, amável, que por onde passou plantou a semente da esperança e da fé, mulher guerreira, Mulher com m maiúsculo. Agradeço imensamente os ensinamentos, as conversas, os conselhos e por tudo que me ensinaram e que ainda me ensinam, mesmo após suas partidas.

Agradeço aos meus amigos Gilssara, Caroline, Sandra, Taizy e Rangel que me acompanham desde o ensino básico, obrigada por me mostrarem como a nossa amizade é forte, verdadeira, sincera. Agradeço as amizades que foram construídas no decorrer da graduação, em especial a Sandoval e a Renata, saibam que esta jornada foi bem mais leve e proveitosa por ter pessoas como vocês ao meu lado.

Agradeço também a meu ex-marido, Júnior, que enquanto estávamos juntos sempre me incentivou a estudar, obrigada também pelo meu melhor presente, Emilly, a nossa filha.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO: Este trabalho busca refletir acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, nas ações de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, particularmente, da leitura e da escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental de duas escolas públicas da cidade Campina Grande, estado da Paraíba. Para tanto, elege os seguintes objetivos: 1) Descrever as práticas de leitura e escrita realizadas por professores e alunos envolvidos no PIBID e 2. Identificar as contribuições do PIBID na execução de práticas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental anos finais. Para alcançar os objetivos propostos ancora-se teórica e metodologicamente em Kleiman (1995; 2005, 2007), Rojo (2000; 2001), Oliveira (2011), Geraldini (2013), entre outras contribuições que ampliarão o conceito de letramento, letramento escolar e como documentos oficiais da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, PCNLP, (1998) concebem o ensino de Língua Portuguesa (LP) a partir da perspectiva do letramento. Metodologicamente, a pesquisa enquadra-se como quanti e qualitativa, e conta com a interpretação de dados gerados a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. A partir dele, reconheceu-se modos de ler, de escrever e de interagir em aulas de língua portuguesa antes e depois da atuação dos bolsistas do programa nas escolas participantes. Nas considerações finais verifica-se o reconhecimento, mesmo que discreto, de diferentes gêneros textuais introduzidos pelos bolsistas do PIBID-Letras/UFCG, assim como maiores possibilidades de interação professor e aluno em sala de aula. Outros aspectos relativos ao próprio modo de ler ficam imprecisos nas declarações dos alunos, o que não necessariamente revela que não houve mudança, mas que os alunos também têm pouca prática de avaliação do trabalho docente.

Palavras-chave: PIBID. Língua Portuguesa. Leitura e Escrita.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Quantitativo Geral	42
Gráfico 2: Quantitativo por respostas – Turma 1	42
Gráfico 3: Quantitativo por respostas – Turma 2	43

SUMÁRIO

Considerações iniciais	12
1 O ensino de Língua Portuguesa e de Letramento	16
1.1 História da disciplina Língua Portuguesa	16
1.2 O ensino de Língua Portuguesa a partir dos PCN	19
2 Letramento	27
2.1 Letramento: um breve histórico	27
2.2 Práticas e eventos de letramento	31
3 Procedimentos Metodológicos	34
3.1 Área de inserção da pesquisa	34
3.2 Contexto da pesquisa	34
3.3 Colaboradores da pesquisa	36
3. 4 Instrumentos e técnicas de pesquisa	36
4. Análise dos Dados	39
4.1 Modos de ler e de escrever	41
4.2 Modos de interagir na aula	46
4.3 Modos de avaliar	49
Considerações Finais	53
Referências Bibliográficas	55
Apêndice	57

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, é uma iniciativa do Governo Federal e do Ministério da Educação, que tem por objetivo a valorização e o aperfeiçoamento de professores para a educação básica. Para que isso ocorra, o “programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”¹, isto é, o projeto visa à inserção dos graduandos em contextos escolares, sobretudo em escolas públicas, para que assim os discentes possuam maior contato com a sua futura realidade profissional desde o início de sua formação acadêmica. Os bolsistas contam com o apoio e orientações pedagógicas de um docente de licenciatura e de um professor da escola, o supervisor.

A região nordeste contabiliza o número de 56 projetos atendidos pelo PIBID, em meio a esse número encontra-se o subprojeto PIBID/Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Este subprojeto contém duas coordenadoras de área (docentes do ensino superior, que orientam tanto os bolsistas como as supervisoras), três supervisoras (professoras do ensino básico, que trabalham de forma direta com os bolsistas em sala de aula), vinte e quatro bolsistas (alunos do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa) e todo esse quadro quantitativo de coordenadoras, supervisoras e discentes são distribuídos em três escolas do estado, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso Silveira e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira.

A partir do que foi explanado, verificamos que um dos principais objetivos do PIBID é a articulação entre o ensino superior e o ensino básico, colocando em prática, na sala de aula, as teorias aprendidas no decorrer de sua formação acadêmica. No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, constatamos que o PIBID/Letras-UFCG tem influenciado no ensino de LP.

Portanto, adotando como ponto de partida as ações desenvolvidas por bolsistas do subprojeto PIBID/Letras-UFCG e tomando como objeto de pesquisa a leitura e a escrita

¹ Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

em aulas de Língua Portuguesa, este trabalho elege a seguinte questão de pesquisa: *Quais são as contribuições do PIBID no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental dos anos finais?* Tendo em vista que as práticas de letramento estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade, compreendemos que as práticas de letramento são um conjunto de práticas de uso da leitura e da escrita que são vinculados ao meio social.

Visando a atuação do subprojeto PIBID/Letras-UFCG na educação básica em escolas estaduais no município de Campina Grande/PB e buscando observar como as práticas, de leitura e escrita, estão vinculadas às aulas de Língua Portuguesa, tomamos como objetivo geral desta pesquisa analisar as contribuições do PIBID, no que se refere, ao desenvolvimento de práticas letradas no Ensino Fundamental anos finais. Para atingir tal objetivo, elencamos alguns objetivos específicos:

- Descrever as práticas de leitura e escrita realizadas por professores e alunos envolvidos no PIBID;
- Identificar as contribuições do PIBID na execução de práticas de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental anos finais.

A pesquisa se justifica dada a importância do projeto PIBID, no que diz respeito à articulação do conhecimento tanto para os graduandos em Letras, como para os docentes do ensino básico, bem como para os discentes do ensino básico que são assistidos por tal projeto. Além disso, é de suma importância observar as práticas de letramento que são utilizadas na sala de aula e como os discentes as concebem, para tanto, observamos como ocorre o ensino de leitura e escrita na escola, e como o projeto PIBID ajuda nesse processo.

Para responder nossa pergunta ancoramos teórica e metodologicamente em Kleiman (1995; 2005, 2007), Rojo (2000; 2001), Oliveira (2011), Geraldi (2013), entre outras que ampliam esta pesquisa quanto à compreensão do ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental, particularmente, nos anos finais.

No que se refere à estrutura deste trabalho, além dessas considerações iniciais temos mais quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “O ensino de Língua Portuguesa e de letramento”, discutimos acerca do conceito de ensino de Língua Portuguesa e de como os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (1997) abordam o

ensino de LP. Como forma de melhor sistematizar e apresentar nossas reflexões optamos por subdividir este capítulo em dois momentos: no primeiro intitulado “História da disciplina Língua Portuguesa” apresentamos como o conceito de ensino de LP mudou no decorrer dos anos 60 até o presente momento, para tanto, utilizamos as contribuições de Geraldi (2013). Já no segundo, “O ensino da Língua Portuguesa a partir dos PCN”, refletimos como tal documento apresenta o ensino de LP.

No segundo capítulo deste trabalho, intitulado “Letramento”, discutimos o conceito de letramento. Para tanto, apresentamos este capítulo em dois momentos: no primeiro, “Letramento: um breve histórico”, traçamos um percurso histórico afim de conceituar o letramento, enquanto campo científico, com intuito de compreender o letramento escolar e como ele funciona; e no segundo momento, “Práticas e eventos de letramento”, apresentamos as práticas de letramento e como elas são apresentadas no ambiente escolar. Neste capítulo, utilizamos as contribuições de Kleiman (1995; 2005, 2007), Rojo (2000; 2001), Oliveira (2011).

Em nosso terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos deste trabalho. Subdividimos este capítulo em quatro momentos: no primeiro, “Área de inserção da pesquisa” apontamos como nossa pesquisa está inserida nos estudos da Linguística Aplicada; no segundo momento, “Contexto da pesquisa”, explicitamos como a nossa pesquisa foi desenvolvida; no terceiro momento, “Colaboradores da pesquisa”, comentamos sobre as contribuições dos professores supervisores, dos bolsistas PIBID e dos alunos que corroboraram para a realização deste trabalho; no quarto e último momento, “Instrumentos e técnicas de pesquisa”, apresentamos quais foram os instrumentos e as técnicas que utilizamos para que esta pesquisa fosse realizada. No decorrer deste capítulo, utilizamos as contribuições teóricas de Lokatos (2005), Silveira e Córdova (2009),

No quarto capítulo deste trabalho, contemplamos a análise dos nossos dados. Como forma de melhor apresentar e discutir nosso *corpus*, elencamos três categorias de análise: a primeira é “Modos de ler e de escrever” em que discutimos como os discentes concebem a leitura e a escrita; a segunda é “Modos de interagir” em que apontamos como os alunos veem/concebem a interação em sala de aula; e a terceira categoria de análise é “Modos de avaliar” momento que apresentamos quais as concepções de avaliação que subjazem as respostas obtidas nos questionários analisados.

Nas considerações finais retomamos nossa questão de investigação: “*Quais são as contribuições do PIBID no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental dos anos finais?*” e de forma clara e objetiva a responderemos. Após esse último momento, apresentamos nossas referências e o nosso apêndice.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LETRAMENTO

Este capítulo tem por objetivo discutir o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, traçando assim um percurso histórico que vai desde os anos 60 até o presente momento, bem como observar como o ensino de língua portuguesa é tratado em um dos documentos parametrizadores que regem a educação nacional. Para tanto, está subdividido esse capítulo em dois momentos, o primeiro momento é intitulado “História da Língua Portuguesa” e o segundo momento “O ensino da Língua Portuguesa a partir dos PCN”, para nos auxiliar nas discussões contamos com as contribuições teóricas de Geraldi (2013) e das contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (1997) de Língua Portuguesa.

1.1 HISTÓRIA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, durante o século XX passou por diversas transformações e mudanças, em função de adequar as necessidades para os diversos contextos e situações que perpassaram o campo educacional. Tomando como objetivo contextualizar a história do ensino de Língua Portuguesa, fizemos um recorte de tempo na história educacional, para tanto, iniciamos as nossas reflexões em meados da década de 60 até os dias atuais.

Pensar no ensino de língua portuguesa até a década de 60 é, basicamente, pensar no ensino pautado na gramática normativa, pois todo o conhecimento era aferido a partir dela. Quem dominava as normas e regras da gramática tradicional era conhecido ou classificado como inteligente/sábio. Geraldi (2013) traz um conceito de “inteligência nacional”², em que o purismo linguístico é tratado como o reflexo da inteligência e do conhecimento, como um dos aspectos que pode classificar ou nivelar como se dá a educação brasileira.

Segundo este estudioso, entre meados da década de 1940 e o fim da década de 60, o que aferia a inteligência nacional era o domínio da gramática normativa, pois através do conhecimento das regras gramaticais os discentes poderiam ascender socialmente e

² Segundo Geraldi (2013, p. 5) a inteligência nacional era pautada no purismo linguístico, em que a gramática consiste ou deveria consistir no conhecimento dominado nacionalmente.

seriam considerados como inteligentes e capazes. Em meio a esse contexto o ensino de Língua Portuguesa foi reorganizado, pois, se acreditava que o ensino e, principalmente, o domínio da gramática normativa era o suficiente para que os alunos estivessem prontos para a vida adulta e para a sua formação escolar e cidadã.

A década de 1960 foi marcada por grandes transformações no cenário educacional. Destacamos no campo da educação a democratização do acesso à escola, momento em que houve a ampliação e abertura para que pessoas de classe social menos abastadas conseguissem ingressar na educação básica. Além disso, houve a ampliação da escolaridade do ensino básico que de quatro passou a ser oito anos, Geraldi (2013).

As mudanças que aconteceram na educação refletiram no ensino de Língua Portuguesa, as teorias da comunicação (para quem eu falo, com quem eu falo, como eu falo), nesse sentido a comunicação espaço, resultando, assim, na renomeação da disciplina que passou a ser chamada de *Comunicação e Expressão*. Tal disciplina buscou a liberalização da linguística e da fala, deixando de lado o espírito gramatiquero que predominava até então. A partir da renomeação desta disciplina houve uma mudança no objeto de estudo:

Elementos da teoria da comunicação passam a fazer parte do que se ensina e se aprende; busca-se a expressão criativa (há manuais de criatividade publicados nesta época!) e também entram para dentro da sala de aula textos de leitura (GERALDI, 2013, p 6)

A partir dessa citação, podemos compreender que a leitura e, de certa forma, a oralidade ganharam força e voz no ambiente escolar, que até então só tinha como principal material de ensino a gramática tradicional. Mesmo com todo o empenho em mudar a realidade da educação brasileira, ainda havia muita resistência dos profissionais da educação em relação ao novo que lhes era apresentado, por isso, a gramática ainda predominava no ensino de LP até a década de 70.

A Linguística parece ser uma das grandes responsáveis pela mudança no cenário educacional, pois, através dela buscou-se repensar o que se entendia por língua, por linguagem, por conhecimento, por ensino, e a partir dessas reflexões as aulas de Língua Portuguesa foram adaptadas as novas realidades encontradas.

O ensino de Língua Portuguesa foi repensado a partir de críticas feitas por linguistas ao ensino baseado na perspectiva tradicional. Segundo os PCN (1998), dentre as principais críticas feitas ao ensino pautado na perspectiva gramatical, destaca-se o fato de que havia/há uma grande ruptura ou descontextualização entre a realidade e os interesses dos alunos com o que lhes é ensinado, por exemplo, as atividades de leitura e de produção textual são, em sua maioria, distantes da realidade vivida, muitas vezes são utilizados clássicos da literatura que no lugar de aproximar o aluno do texto faz com que ele se distancie.

Os linguistas também criticaram o fato de o texto, muitas vezes, ser tomado como pretexto para se trabalhar aspectos gramaticais, os docentes utilizavam textos da literatura clássica para trabalhar/estudar classes gramaticais como o substantivo, por exemplo. Para tanto, no texto os discentes deveriam reconhecer a classe gramatical estudada e a leitura, bem como a apreciação da obra lida, eram consideradas atividades secundárias, Geraldi (2013).

Tais reflexões acerca do ensino de língua portuguesa foi possível devido a inserção dos conhecimentos linguísticos nos cursos de formação docente aconteceu de forma mais clara e precisa no fim da década de 1980. A partir dessa inserção houve uma remodelação dos cursos de Letras, pois era necessário dar maior enfoque a “um conjunto de informações e perspectivas sobre a língua, levando a um conjunto de produção nas áreas de sociolinguística, gramáticas descritivas e, sobretudo, uma reação ao normativismo” (GERALDI, 2013, p. 7), ou seja, houve a necessidade de pensar o ensino para além da gramática normativa, pois, língua e gramática não podem ser consideradas como sinônimas, já que a gramática é considerada uma das muitas facetas da língua.

O ensino da língua portuguesa passa a refletir cada vez mais sobre as mudanças linguísticas, principalmente, no que se refere ao que se concebe por língua e por ensino de língua portuguesa. Foi nesse período que a influência dos gramáticos foi sendo deixada em segundo plano, pois a língua deixou de ser vista de maneira estática e imutável, uma vez que já se tinha consciência da instabilidade e das variações/mudanças que ocorrem no tocante a concepções, por exemplo de língua, conhecimento, fala, oralidade dentre outros.

A década de oitenta impulsiona, no cenário educacional, a publicação de referências que buscassem a melhor articulação do ensino básico no Brasil. A partir de todo

esse cenário de inquietações, críticas e reformulações do ensino brasileiro, nos anos 90 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, como uma forma de orientar e de unificar o ensino em todo o território nacional. No próximo subtópico discutiremos como o ensino de língua portuguesa é pautado a partir dos PCN.

1.2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS PCN

Os PCN (1997) sistematizam uma nova compreensão nacional no que se refere à educação brasileira, pois, até então os estados e municípios eram responsáveis por seus próprios currículos de ensino e com os PCN houve um direcionamento para orientações a serem seguidas com o intuito principal de unificar o ensino em todo o país.

Os PCN foram elaborados para de “um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (PCN, 1998, p. 5), ou seja, o documento surgiu como uma forma de repensar a educação, principalmente, busca a igualdade educacional em todo o país, e mesmo assim deve respeitar diversidades e especificidades de cada região.

Os PCN também têm a “intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (PCN, 1998, p. 5), assim, o documento busca dar orientações para que haja maior integração da família e da sociedade no processo educacional.

Pensando na unificação e na parametrização da educação nacional, os PCN (1997) propõem alguns objetivos a serem alcançados ao final do Ensino Fundamental o discente seja capaz de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCN, 1997, p. 66)

Os PCN surgem como parâmetros que podem contribuir para o ensino, para tanto, é necessário que o docente o leia, interprete, adapte e ponha em prática as orientações dadas neste documento. Nesse sentido, propõe que o discente deva ser capaz de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCN, 1997, p. 66), isto é, ele deve saber como utilizar a linguagem em diferentes situações sociais, tomando como princípio a mediação e a resolução de conflitos. Uma das formas de trabalhar com os discentes o posicionamento e a mediação é trabalhar com gêneros textuais que tenham como principal fundamento a argumentação, a exemplo do debate, em que o discente deve aprofundar-se em uma temática e depois emitir seu juízo de valor sobre ela, para que haja um julgamento justo; o aluno deve ter acesso ao maior número de informações possíveis, pois assim ele poderá fundamentar sua fala para não ficar apenas no já dito e que, muitas vezes, é reflexo do senso comum.

O objetivo geral a ser atingido pelo aluno é “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País” (PCN, 1997, p. 66), pois, a partir desse conhecimento, o discente poderá apropriar-se de sua identidade nacional e assim lutar por ideais e por mudanças. Além disso, o aluno poderá posicionar-se criticamente em relação ao que aconteceu ou ao que acontece no cenário histórico, cultural ou político do país. Ainda segundo o documento, o aluno deve:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1997, p. 66)

Pois a partir desse conhecimento sociocultural poderá reconhecer as diversas culturas e, assim, ter consciência de como combater o preconceito e a discriminação que ocorre de maneira tão recorrente em nossa sociedade. Através desse conhecimento, o discente se reconhecerá como integrante de uma sociedade diversa e múltipla e entenderá como o seu papel de “agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (PCN, 1997, p. 66). O próximo objetivo elencando afirma que o discente deve:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (PCN, 1997, p. 66)

Para esse objetivo, fica claro que o aluno deve desenvolver sentimentos diversos que o permitam conviver socialmente, de modo que aprenda a respeitar as diferenças. Uma das atividades que podem ser propostas pelo docente é trabalhar com temas que geram “polêmicas” e posicionamentos opostos, pois, assim, os alunos deverão atentar para a argumentação do outro.

Além disso, a partir desse desenvolvimento de sentimentos, o discente pode adquirir autoconhecimento e autoconfiança. Para que haja a descoberta de sua confiança e de seu conhecimento, o discente deve “conhecer e cuidar do seu próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (PCN, 1997, p. 66)

Os PCN (1997) propõem que os alunos devem saber:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações comunicativas” (PCN, 1997, p. 66)

Ao saber utilizar as diferentes formas de linguagem, o aluno estará mais capacitado para atuar de forma ativa socialmente, além disso, estará mais preparado para escutar o outro e posicionar-se contrário ou favorável e assim emitir o seu posicionamento de maneira consciente e coerente.

Além de saber utilizar as diferentes linguagens, o discente deverá “saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento” (PCN, 1997, p. 66), pois com a tecnologia, o acesso a informações poderá construir de maneira crítica o seu conhecimento e sua opinião sobre assuntos comuns à sociedade. Por fim, no que se refere aos objetivos gerais, os PCN (1997) pretendem que o discente ao fim do ensino fundamental deve “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (PCN, 1997, p. 66), isto é, o aluno deve ser crítico, usar o

raciocínio lógico, seus conhecimentos e buscar questionar a sua realidade e, principalmente, buscar soluções para tais problemas.

Podemos perceber que os PCN organizam o ensino em torno de um movimento contínuo no qual ocorre a reflexão, a ação e novamente a reflexão e para tanto, deve-se utilizar de atividades epilinguísticas³ que buscam refletir sobre as várias formas de linguagem e de uso da língua portuguesa. Além disso, é possível verificar que ao final do ensino fundamental, o aluno deve compreender o conceito de cidadania e exercê-la, saber utilizar o conhecimento formal e informal em situações comunicativas diversas e ser capaz de reconhecer o tipo de aprendizagem adquirida para conseguir pleno desenvolvimento nos aspectos de inter-relação pessoal e de inserção social. Para que se consiga atingir tais objetivos é necessário que os discentes tenham o domínio da linguagem e da língua, pois é através delas que eles podem se comunicar e conviver em sociedade.

Quanto a função da escola, segundo os PCN (1998, 19), é papel dela “contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. Nesse sentido, a escola deve utilizar de diferentes tipos de textos que circulam socialmente para fazer com que os alunos reflitam e compreendam, através de atividades epilinguísticas, os diferentes modos de utilizar a língua e a linguagem. Desse modo, acredita-se que é necessário saber adequar o ensino aos diferentes níveis de letramentos⁴ encontrados em salas de aula.

A partir da explanação dos objetivos gerais que os PCN propõem, podemos compreender que a maior preocupação que este documento apresenta em relação à linguagem é fazer com que o discente compreenda que é a partir dela que ele expressa suas ideias, pensamentos e intenções, bem como estabelece relações pessoais, sociais e comunicativas.

As áreas de conhecimento foram reestruturadas com o intuito de adequar-se às novas propostas para o ensino na educação básica. Os PCNLP trazem reflexões que influenciam diretamente na área da linguagem, além disso, tal documento traz objetivos

³ As atividades epilinguísticas devem propiciar aos alunos a oportunidade de refletir sobre o processo de escrita e de criação, tanto em seus textos escritos como em textos orais.

⁴ Os PCN definem letramento como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (PCN, 1998, p. 19)

a serem alcançados pelos alunos ao fim do ensino fundamental e para que eles sejam alcançados o documento sugere algumas atividades a serem feitas em sala de aula.

Apresentaremos a seguir as considerações que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), neste documento são apresentadas orientações que buscam auxiliar os docentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Como desmembramento dos objetivos gerais para o ensino básico são elencados alguns objetivos mais específicos para o ensino de LP, segundo os PCN (1998) ao final do ensino fundamental o discente deve ampliar:

O domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1998, p. 32)

Para atingir tal objetivo espera-se que o aluno adquira progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhe possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Como forma de auxiliar os docentes a alcançar o objetivo geral proposto, os PCN de Língua Portuguesa indicam seis atividades a serem feitas em sala de aula. Essas atividades devem possibilitar ao aluno o uso da linguagem em diferentes contextos e situações comunicativas.

A primeira atividade proposta pelos PCN (1998) é:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar diferentes condições de produção do discurso. (PCN, 1998, p. 32)

Nessa atividade proposta, o professor deve proporcionar ao aluno a possibilidade de utilizar os textos orais e escritos em diferentes tipos de situações comunicativas, tendo em vista atender as diferentes demandas sociais em que o discente está inserido.

A segunda atividade proposta pelo documento estabelece que o aluno deve saber “utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento” (PCN, 1998, p. 32), ou

seja, ele deve saber utilizar a linguagem de modo que possa compreender e fazer uso de informações que são/estão contidas nos textos, como por exemplo, ao ler uma bula de remédios, o discente deve saber ler de modo que ultrapasse a decodificação e chegue ao entendimento, assim saberá quais procedimentos deve seguir para a utilização de tal medicamento. Além de saber utilizar a linguagem, o aluno deve também saber articular esse conhecimento sobre a linguagem em diferentes áreas do conhecimento de modo que “facilite” a sua inserção e sua comunicação em sociedade.

A terceira atividade proposta no documento é “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (PCN, 1998, p. 33), pois, desse modo, o discente poderá analisar o texto observando aspectos como a intertextualidade, as possíveis intenções do autor, o processo da escrita e relação entre autor-texto-leitor e, principalmente, a partir dessa atividade ele deve saber se posicionar e emitir seu juízo de valor de modo consciente, claro e crítico seja em relação a atividades escolares, como a leitura de textos ou em situações sociais em que ele deve emitir sua opinião.

A quarta atividade proposta busca conscientizar os discentes sobre o preconceito linguístico, tal preconceito pode ser materializado através de atos de ridicularização em que menosprezam o falar do outro. Como forma de combate ao preconceito e a discriminação, o documento propõe que os alunos devem “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português” (PCN, 1998, p. 33), pois através desse conhecimento, os discentes poderão compreender e ter acesso às diferentes maneiras de usar a língua, e, portanto, serão conscientizados para respeitar as diferenças linguísticas presentes em nosso país.

A quinta atividade proposta é aquela que faz com que o aluno reconheça e valorize a linguagem de seu grupo social, pois é através dessa linguagem que ele se comunica no seu dia a dia com os seus semelhantes, PCN (1998).

A sexta e última atividade proposta pelo documento é que o discente deve saber usar “os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para a sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (PCN, 1998, p. 33), isto é, o aluno deve ter a consciência de sua importância na sociedade em que convive e de como ele deve utilizar a linguagem buscando sempre uma visão crítica e consciente.

Através dessas seis propostas de atividades percebemos que o foco do documento é em relação ao uso da língua e, portanto, há a preocupação com os saberes sobre a língua, metalinguísticos⁵, como o ensino baseado na gramática tradicional em que o discente era “obrigado” a saber as normas gramaticais. A partir deste documento, podemos perceber uma maior inclinação ao ensino pautado no uso e no entendimento de como pode-se usar a língua, sendo assim, os PCN pensam no ensino pautado nos saberes epilinguísticos da língua.

A partir dos PCN foram pensados os eixos do ensino que podem auxiliar o docente no ensino de LP, sendo eles: leitura, escrita, análise linguística e oralidade. Sobre o eixo de leitura, o PCN (1998) pretende que o aluno seja capaz de ir além do nível de leitura da decodificação, ou seja, interpretar o que está explícito no texto, para chegar a um nível de leitura inferencial o que significa compreender as entrelinhas do texto (intralinguístico), como também o que está fora do texto (extralinguístico).

No que se refere à escrita destaca-se que o aluno precisa produzir textos tanto orais como escritos coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados, para que os discentes atinjam tal feito é necessário a colaboração do professor mediador. Em relação à análise linguística é necessário que os discentes reflitam sobre a língua, sabendo utilizá-la em diferentes situações comunicativas. Quanto a oralidade, o documento propõe que ela deva estar cada vez mais presente na sala de aula, pois assim aproxima o discente de sua realidade vivida.

É importante salientarmos que o documento tem como principal foco apresentar as expectativas a serem atingidas pelos discentes, e sendo assim, os objetivos e as estratégias foram desenvolvidos pensando nas possibilidades de ampliação do conhecimento dos alunos. Neste sentido, o documento prevê que o Ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura, de escrita, de análise linguística e de oralidade.

⁵ Atividades metalinguísticas “são realizadas pelos alunos para provarem seu conhecimento sistemático e classificatório dos fatos de uma língua (bem ao estilo do ensino tradicional da gramática). Cabe ao professor trabalhar de maneira progressiva essas atividades para que o aluno por si só possa chegar a conclusões sobre uma teoria gramatical” (NASCIMENTO, 2015, p. 182)

Os PCN afirmam que:

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (PCN, 1998, p. 34)

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve ser contextualizado e sempre pautado em práticas sociais do uso da língua. Mesmo tendo essa noção da importância das práticas de linguagem, o documento apresenta a sua preocupação ao refletir sobre as diferenças existentes as práticas escolares e as práticas não-escolares⁶.

Pensando em ajustar o distanciamento entre as práticas escolares e as práticas não-escolares, os PCN propõem que os conteúdos de LP devem se articular em torno de dois eixos básicos “O uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (PCN, 1998, p. 34), a partir desse ajuste o ensino de LP passa a compreender que o ponto de partida e de chegada é a “produção/recepção de discursos”.

O processo de mudança na educação brasileira e no ensino de língua portuguesa se deu e ainda se dá de maneira lenta. A partir das mudanças sofridas no campo educacional, a sociedade começou a refletir e a se envolver mais com a educação, passando a refletir sobre qual escola quer para seus filhos, como é dado o ensino e qual a língua quer aprender.

Como os PCN inauguram discussões extremamente pertinentes sobre o papel do texto, do gênero textual, sobre a vinculação dos textos e dos gêneros as situações cotidianas, a partir deste cenário, no Brasil, surge o que consideramos de letramento, tópico que será discutido no próximo capítulo.

⁶ Tais conceitos serão abordados no próximo capítulo.

2 LETRAMENTO

Este capítulo tem por objetivo discutir o Letramento e como ele reflete no ensino de Língua Portuguesa e, para tanto subdividimos esse capítulo em dois momentos. No primeiro subtópico, "Letramento: um breve histórico", refletimos acerca do conceito de letramento, a existência de diversos tipos de letramentos, tendo como principal foco o letramento escolar. Para nos auxiliar nestas discussões, contamos com as contribuições teóricas de Kleiman (1995; 2005), Rojo (2000, 2001).

2.1 LETRAMENTO: UM BREVE HISTÓRICO

Segundo Kleiman (1995) até meados dos anos 90 a palavra letramento não era dicionarizada devido à complexidade de conceituar e por haver uma grande variação de estudos que contemplem esse termo. Para esta estudiosa da língua, não existe apenas um único tipo de letramento, mas diversos tipos de letramentos⁷ que são adequados aos diferentes tipos de situação comunicativa, educacional, social.

Mesmo com toda a dificuldade de definir de maneira precisa o letramento, Kleiman (1995), ao retomar os estudos de Scribner e Cole (1981), define o “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19), a partir dessa definição percebemos que o letramento é visto a partir do contexto social em que a escrita e a leitura eram utilizadas e a escola passou a ser a grande responsável pela parametrização do uso da escrita e da leitura, por causa disso, ficou cada vez mais intensa a dicotomia entre os sujeitos alfabetizados e os sujeitos não-alfabetizados havendo, assim, uma separação entre aquele que era alfabetizado e aquele que não era.

É importante ressaltarmos que pode haver letramento sem que haja a alfabetização, por exemplo, uma criança que ainda não está no processo de alfabetização pode muito bem utilizar do letramento para interagir em sua casa, em seu bairro, em meio a comunidade em que vive, pois, o letramento vai além da prática da escrita, principalmente, a escrita escolar que baseia todo o processo de alfabetização dos

⁷ Mais à frente discutiremos de maneira mais detida os diversos tipos de letramento.

indivíduos. Enquanto o processo de alfabetização é restrito ao espaço escolar, o letramento perpassa os muros escolares, pois tem a concepção de que a e a leitura e a escrita devem ser situadas socialmente.

Para Kleiman (1995) os estudos sobre letramento no Brasil é uma das vertentes de pesquisa que melhor “caracteriza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social” (KLEIMAN, 1995, p. 15), pois não fica pautado apenas na explicação de um fenômeno a partir de uma teoria, mas como esta explicação reflete no social. Por exemplo, ao estudar um determinado aspecto da língua, não fica apenas na explicação deste fato, mas como explicar este fato reflete na sociedade.

Para esclarecer e distinguir letramento daquilo que ocorria no Brasil em termos de alfabetização, foi necessário a separação entre o que é letramento e o que alfabetização. Enquanto o letramento prioriza a escrita como uma competência social, portanto grupal, a alfabetização considera a escrita como uma competência individual em que deve-se “organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (KLEIMAN, 1995, p. 16), assim o processo de alfabetização seria a princípio uma competência individual, já que o sujeito deve refletir sobre seu pensamento para que assim consiga posicionar-se criticamente acerca do que lhe rodeia e em seguida consiga inserir-se no processo real de democratização, ou seja, sair de sua visão individual para encontrar com o coletivo/social.

O letramento acompanha o desenvolvimento social do uso da escrita desde o século XVI, isto é, as mudanças sociais, políticas, econômicas e cognitivas influenciaram diretamente ao tratamento e ao uso da escrita e da leitura. Com o passar do tempo, os estudos sobre o letramento foram ampliando e com isso passou a “descrever o uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários” (KLEIMAN, 1995, p. 16), ou seja, os estudos do letramento passaram a se preocupar com os efeitos que a escrita causava na sociedade e na cultura de diversos grupos que utilizavam a escrita, até mesmo aqueles grupos que não tinham o domínio da escrita.

Kleiman (1995), ao refletir sobre letramento, embasou-se fortemente nos estudos de Street (1984), tal estudioso da língua faz uma interessante distinção entre os modelos de letramento, ele apresenta o letramento segundo o modelo autônomo e o modelo

ideológico. O letramento autônomo é baseado em uma única maneira de desenvolver o letramento, portanto, é de caráter individual, uma vez que o sucesso ou insucesso do processo de letramento depende unicamente do sujeito que o pratica. Nesse modelo, a escrita é um produto completo em si mesmo, e que, portanto, o contexto de sua produção é deixado de lado. Sendo assim, o que importa verdadeiramente para esse modelo de letramento é a interpretação que se dá a partir do funcionamento estrutural interno do texto.

Já o modelo ideológico de letramento pressupõe que as práticas de letramento devem ser socialmente e culturalmente determinadas e determinantes para a sociedade. Esse modelo não nega a importância do modelo autônomo, mas busca ir mais a fundo nas relações entre escrita e sociedade. Alguns estudiosos da língua, inclusive Kleiman e Street, acreditam que o modelo ideológico de letramento é o que mais caracteriza uma relação harmônica entre escrita e sociedade, pois é através desse modelo que é possível a investigação de “práticas (plurais) de letramento” contextualizadas, Rojo (2000).

A partir desta pequena exposição chegamos à conclusão que o letramento é caracterizado, basicamente, por buscar conhecer e refletir sobre os aspectos e impactos do uso da escrita socialmente, Kleiman (2007). E como forma de apresentar o letramento surgem dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico, o primeiro voltado para o processo individual e o segundo para o processo coletivo/social.

Pensando no segundo modelo proposto, o ideológico, é perceptível a prática de diferentes tipos de letramento, pois para cada situação social há uma maneira/modo diferente de letramento sendo utilizado. Pensando nessa diversidade de práticas de letramento que alguns estudiosos como Street, Kleiman e Rojo acreditam que na verdade não há um modelo de letramento, mas diversas práticas de letramento⁸.

Dentre os mais variados tipos de letramento, encontramos o letramento religioso, há também o letramento familiar, há ainda os letramentos profissionais, os disciplinares, os midiáticos, os digitais, os escolares e muitos outros. Para este trabalho, focamos no letramento escolar, pois a nossa pesquisa se deu neste ambiente.

⁸ No tópico 2.2 “Práticas de letramento” explicitaremos de maneira mais detida a conceituação de tal termo.

Para Oliveira (2011), o letramento escolar tem grande importância e espaço em nossa sociedade, visto que:

Como a escola é considerada uma das maiores agências de letramento, é imprescindíveis políticas públicas que busquem solucionar os graves problemas que o país vem enfrentando na área de educação para propiciar à população o direito à alfabetização e ao letramento que permitam o pleno exercício da cidadania, de modo a facilitar sua vida na sociedade, de usufruir dos benefícios que os resultados da escrita e da leitura derramam em seu meio social. (OLIVEIRA, 2011, p. 5)

Observando a importância do letramento escolar, Kleiman (2005) afirma que as práticas de letramento escolares, que auxiliam “o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante” (KLEIMAN, 2005, p.33). Para esta autora, as práticas escolares são importantes para que um sujeito, seja sempre o beneficiário de modo que aprenda a ler e a escrever em meio a sua comunidade

Segundo Rojo (2001), o processo de letramento e escolarização no modelo autônomo de letramento se dá muitas vezes de maneira concomitante, ao mesmo tempo que o discente desenvolve a sua escrita (letramento) há o processo de escolarização/aquisição de saberes, e devido a essa simultaneidade a escola é considerada a maior agência de letramento. Quanto o processo de letramento e escolarização no modelo ideológico de letramento, Rojo (2001) ao refletir os estudos de Scribner & Cole (1981), é possível diferencia-los a partir de diferenciadas capacidades de processos de letramento que estão entre o formal e o informal. Com essa diferenciação há o reconhecimento que existem processos e práticas de letramento distintos e que, portanto, há diversas agências de letramento (escola, igreja, família, sindicato, universidade dentre outros) e cada uma delas têm sua importância na formação do sujeito letrado.

Para Rojo (2001) o letramento escolar é uma das vertentes das práticas sociais de letramento. Como uma forma de tentar justificar a prática do letramento escolar, tal estudiosa diz que “escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula” (ROJO, 2001, p. 244), ou seja, é preciso focalizar como se dá o processo, o funcionamento, bem como os resultados adquiridos a partir do letramento escolar.

Segundo Kleiman (2007) a escola, enquanto agente de letramento, tem ou tende a ter como principal foco os letramentos múltiplos (que são embasados no modelo

ideológico de letramento proposto por Street), para que o letramento escolar seja contemplado de maneira satisfatória é necessário a criação de espaços que possibilitem a experimentação de diversos tipos de participações nas práticas sociais letradas, Kleiman (2007). Esses espaços ou situações podem ser criadas a partir da realidade vivida pela comunidade que frequenta a escola, por exemplo, se pensarmos na modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA), deve-se pensar em atividades, leituras, produções escritas e orais que tenham ligação com o contexto dos alunos que frequentam tal modalidade de ensino.

É importante ressaltar que o letramento escolar se destaca devido a sua institucionalização, o que corrobora para uma certa regularidade e reconhecimento social. A regularidade ocorre na medida em que as práticas são feitas de maneiras constantes e sistemáticas no ensino e a partir dessa recorrência o reconhecimento social acontece de maneira satisfatória, uma vez que a escola já é um espaço que legitima uma ação para o conhecimento e devido a essa legitimação o letramento que ocorre em ambiente escolar fica mais visível aos olhos da sociedade o que acarreta certo reconhecimento dado ao letramento escolar.

Através do letramento escolar o discente tende a ter mais oportunidades, como: concorrer a vestibular, passar em concurso público, ascender em sua profissão entre outras. Tal letramento é caracterizado por práticas e eventos de leitura e escrita, que serão abordados em nosso próximo subtópico.

2.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Kleiman (2005, p. 12) conceitua práticas de letramento como “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para o alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Neste conceito, a estudiosa ressalta como a língua escrita deve ser/estar associada a atividades que utilizem de situações sociais auxiliando no desenvolvimento da escrita.

As práticas sociais de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana de, praticamente, toda sociedade, seja a leitura de um livro, seja ao pegar o ônibus correto, seja na orientação de placas de trânsito, seja ao ler uma bula de remédios, seja ao compor uma música ou a escrever uma lista de compras etc. Tais atividades constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, e, portanto, são consideradas práticas de letramento.

A escola por ser considerada a maior agência de letramento deve criar situações que simulam práticas sociais letradas como as que citamos anteriormente. O trabalho com gêneros textuais⁹ auxilia no desenvolvimento das habilidades (rotinas de como fazer) e competências (capacidades concretas de como fazer algo) de leitura e escrita dos discentes, Kleiman (2005, p. 16). Para que haja tal desenvolvimento se faz necessário a criação de situações que façam com que os discentes utilizem a língua, tanto na sua forma escrita como na oral.

O letramento pressupõe o tratamento da escrita por uma visão social e pensando nisso deve-se ter em mente a heterogeneidade, já que os grupos sociais e as pessoas que deles fazem parte são diferentes, heterogêneos e perpassados por ideologias, histórias e por outros sujeitos, portanto, é imprescindível o trabalho com diversas atividades. Para que a heterogeneidade seja contemplada de maneira mais concreta no ensino, se faz necessário uma aula que fuja dos padrões tradicionais e para isso deve-se repensar o currículo escolar, pois “os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades” (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Ao repensar o currículo, o docente terá mais liberdade para planejar e sistematizar as suas aulas e, assim, ele terá condições de flexibilizar seu currículo para adequar as necessidades dos discentes. Com essa liberdade será possível, também, a adequação dos textos que são lidos em sala, uma vez que poderá ser ampliado o repertório de textos e assim os discentes terão condições para ampliar a sua formação letrada.

Para que as práticas de letramentos sejam efetivadas no ambiente escolar, muitas vezes se faz uso de eventos de letramentos. Evento de letramento é “uma situação

⁹ Gêneros textuais, segundo Bezerra (2017, p. 37), são construções e/ou materializações de situações comunicativas em textos. O trabalho com gêneros textuais ganha espaço, no ensino brasileiro, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social” (KLEIMAN, 2007, p. 5). Por não se diferenciar de outras atividades sociais, entendemos que o evento de letramento é uma atividade coletiva e com vários participantes, essa atividade envolve diferentes saberes, mas, geralmente, tem as mesmas metas em comum.

Pensando no ensino pautado nos estudos de letramento, percebemos que o coletivo perpassa a prática individual, uma vez que prima pela prática coletiva e social da escrita. É comum o trabalho com a escrita de gêneros textuais de maneira individual. No próximo tópico, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para que esta pesquisa fosse realizada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer deste trabalho. Para tanto, está subdividido nos seguintes tópicos: área de inserção da pesquisa, contexto de pesquisa, colaboradores da pesquisa, instrumentos e técnicas de pesquisa.

3.1 ÁREA DE INSERÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se na Linguística Aplicada (LA), pois a mesma busca investigar a linguagem como prática social, assemelhando-se assim com as práticas de letramento. A LA em sua essência procura articular os múltiplos domínios do saber com as diversas áreas que têm preocupação com a linguagem.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, é uma iniciativa do Governo Federal e do Ministério da Educação, que tem por objetivo a valorização e o aperfeiçoamento de professores para a educação básica. Para que isso ocorra o “programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”¹⁰. Desse modo, o projeto visa à inserção dos graduandos em contextos escolares, sobretudo em escolas públicas, para que assim os discentes possuam maior contato com a sua futura realidade profissional desde o início de sua formação acadêmica. Os bolsistas contam com o apoio e orientações pedagógicas de um docente de licenciatura e de um professor da escola, o supervisor.

O PIBID-Letras da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, atualmente conta com um total de vinte e nove participantes, entre eles estão: duas coordenadoras de área (docentes do ensino superior, que orientam tanto os bolsistas como as supervisoras), três supervisoras (professoras do ensino básico, que trabalham de forma direta com os

¹⁰ Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

bolsistas em sala de aula), vinte e quatro bolsistas (alunos do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa) e todo esse quadro quantitativo de coordenadoras, supervisoras e discentes são distribuídos em três escolas do estado, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso Silveira e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira.

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas das três escolas que são assistidas pelo projeto, o principal critério que utilizamos para a escolha das escolas foi o tempo de contribuição do PIBID-Letras/UFCG, pois elas são as que tem menos tempo de assistência já que passaram a integrar tal projeto no ano passado, 2016.

Após a seleção das escolas, entramos em contato com as supervisoras e com os bolsistas que assistiram as turmas no decorrer do ano de 2016, para que pedirmos autorização para a realização da pesquisa. A partir desse contato, tivemos acesso ao quantitativo de turmas assistidas pelo PIBID-Letras/UFCG, no referido ano havia turmas do ensino regular bem como do ensino de jovens e adultos. Como nossa pesquisa tem como foco o ensino regular, optamos por não aplicar o questionário nas turmas que fazem parte do ensino de jovens e adultos, desse modo, aplicamos nosso em quatro turmas, sendo elas dois sextos anos, um sétimo ano e um oitavo ano.

A aplicação do questionário foi realizada com a colaboração das professoras supervisoras e dos bolsistas¹¹ que fazem parte do projeto. A partir do momento em que os dados foram gerados e coletados e repassados para a pesquisadora, pudemos observar que as duas turmas de sexto demonstraram grande dificuldade para respondê-lo, o que pode ser justificado pelo fato de ser o primeiro contato dos discentes com o PIBID-Letras/UFCG ou por questão de maturidade, já que o sexto ano é o primeiro contato com o Ensino Fundamental II. Devido a essa dificuldade, optamos por analisar as turmas de sétimo e oitavo ano, pois acreditamos que elas contemplem de maneira mais significativa o nosso objetivo geral, “analisar as contribuições do PIBID, no que se refere, ao desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita no Ensino Fundamental anos finais”.

¹¹ Ver o subtópico deste capítulo “Colaboradores da Pesquisa”.

3.3 COLABORADORES DA PESQUISA

Para que esta pesquisa fosse realizada contamos com a colaboração de professoras supervisoras foram de grande importância para a aplicação de nosso questionário, pois as mesmas permitiram que o instrumento de pesquisa fosse aplicado durante a realização de suas aulas, o que nos ajudou no que diz respeito à coleta e, posteriormente, discussão dos dados. O questionário estava composto por dez questões abertas que auxiliaram aos discentes a refletir sobre o ensino de LP e sobre as contribuições ou não do PIBID-Letras/UFCG.

Além das professoras supervisoras, outros sujeitos importantes para a realização desta pesquisa foram os bolsistas de iniciação à docência, pois, de maneira colaborativa, aplicaram o questionário nas turmas em que atuavam. Solicitamos a colaboração dos bolsistas por dois motivos, o primeiro motivo porque acreditamos que deve haver um certo distanciamento entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, evitando assim certos tipos de influências; e o segundo motivo se deu pelo fato de haver uma certa interatividade entre os sujeitos que aplicaram o questionário e os discentes que o responderam, nesse sentido, não haveria a inserção de um terceiro estranho (no caso a pesquisadora) no ambiente escolar.

Por fim, e não menos importante, contamos com a colaboração dos discentes que responderam ao questionário de maneira espontânea. Para tanto, foi explicado para eles que este questionário era parte de uma pesquisa de conclusão de curso de uma das bolsistas de iniciação à docência que fazia parte do projeto PIBID/Letras-UFCG e que com as respostas deles poderíamos compreender de maneira mais concreta a importância do projeto para o ensino da Língua Portuguesa.

3.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.

A pesquisa será de cunho quanti-qualitativo, pois além de descrever o número de respostas que conseguimos com a coleta dos dados, o número de respostas demonstra que há implicações nas aulas de LP a partir da intervenção do PIBID-Letras/UFCG. A partir do quantitativo levantado vamos observar de maneira qualitativa como se dá o ensino de leitura e de escrita na sala de aula. Para Silveira e Córdova (2009, P.32) “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser

quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”. Neste sentido, uma pesquisa qualitativa é aquela em que os pesquisadores buscam explicar, através de métodos qualitativos, o porquê das coisas.

Além de ser qualitativa, a pesquisa foi de campo, pois os dados foram gerados em ambiente escolar, mais precisamente em turmas do ensino fundamental anos finais, a escolha de tais escolas, como já foi explanado, justifica-se, pois, as mesmas são assistidas pelo projeto PIBID-Letras/UFCG. Para gerar os dados de nossa pesquisa, utilizamos como principal instrumento de coleta questionário.

O questionário, segundo Lokatos (2003, p. 201), é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma séria ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Acreditamos que o questionário por ser simples e rápido seria a melhor maneira de gerar e coletar os dados, já que os discentes poderiam responder de maneira objetiva, além disso, pensamos na aplicação de questionário para que os alunos não ficassem desassistidos ou até mesmo desorientados em relação ao que lhes foi solicitado.

A elaboração do questionário foi de total responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora. O processo de elaboração do questionário é de suma importância para que a pesquisa seja realizada com sucesso, por isso, atentamos para as nossas necessidades (no que se refere à pesquisa) e atentamos também para o público alvo de nosso questionário para que nos norteassem para a elaboração do mesmo.

Para Lakatos (2003, p. 203) “o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade”, pois assim, evita o cansaço e a fadiga de quem o responde. Além disso, deve-se ficar atento ao tipo de pergunta que será utilizado, em nosso questionário utilizamos as questões abertas, pois, queremos analisar quais são as concepções que os discentes do ensino básico têm sobre as práticas letradas e também objetivamos analisar como o PIBID influência nas aulas de língua portuguesa. Questões abertas são “as que permitem ao informante responder livremente usando linguagem própria, e emitir opiniões” (LOKATOS, 2003, p. 204).

No primeiro momento, solicitamos que os discentes apontassem considerações comparando o que acontecia antes e depois da inserção do projeto PIBID em sua sala de aula. Para tanto, elaboramos sete perguntas que fizessem com que os alunos refletissem

acerca das mudanças que podem ou não ter acontecido a partir da intervenção do PIBID em sua sala de aula, as perguntas são: “Como são realizadas as aulas de leitura?”, “O que você costuma ler?”, “Que materiais são utilizados para aula de leitura?”, “Quais textos você produz na escola?”, “Por que esses textos são produzidos?”, “Como esses textos são trabalhados na escola?”, “O que você entende sobre esses textos?”.

No segundo momento, solicitamos que os discentes façam seus comentários acerca do ensino de LP, para tanto, elaboramos três questões em que os alunos deveriam apresentar seu posicionamento acerca do ensino de Língua Portuguesa, quais as mudanças que aconteceram após as contribuições do PIBID e, por fim, solicitamos indicações de como o projeto pode melhorar as aulas de LP. As perguntas elaboradas são: “Que tipo de dificuldades você tinha nas aulas de língua portuguesa?”, “O que você considera que mudou nas aulas de língua portuguesa após a entrada do PIBID na escola?”, e “O que o PIBID pode fazer nas aulas de língua portuguesa?”

Tomando como base as questões que apresentamos acima, elencamos três categorias de análises que contribuirão para a discussão de nossos dados. As categorias pensadas foram: “Modos de ler e escrever”, “Modos de interagir/participar da aula”, e “Modos de avaliar”. Nossa análise será feita a partir das categorias explanadas, por tanto, não há uma ordem no tratamento dos dados, pois as questões serão tratadas a partir das categorias e não uma a uma. No próximo capítulo, analisamos de forma mais clara e detida os dados gerados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados, a qual está alicerçada nos pressupostos teóricos do letramento. Eles estão organizados em: “Modos de ler e escrever”, “Modos de interagir/participar da aula”, e, “Modos de avaliar”.

Como já explicitamos no capítulo anterior, utilizamos apenas uma parte dos dados coletados nas turmas de sétimo ano e de oitavo ano, tais turmas são de escolas distintas. Como este instrumento foi respondido de maneira espontânea, consideramos, em termos quantitativos, que atingimos um bom número de respostas, pois, a turma de oitavo ano continha em torno de trinta e cinco alunos matriculados e desses, vinte e quatro responderam ao nosso questionário; já a turma de sétimo ano tinha cerca de vinte e cinco matriculados e desses, quatorze colaboraram com nossa pesquisa. A seguir, apresentamos em tabelas os dados coletados:

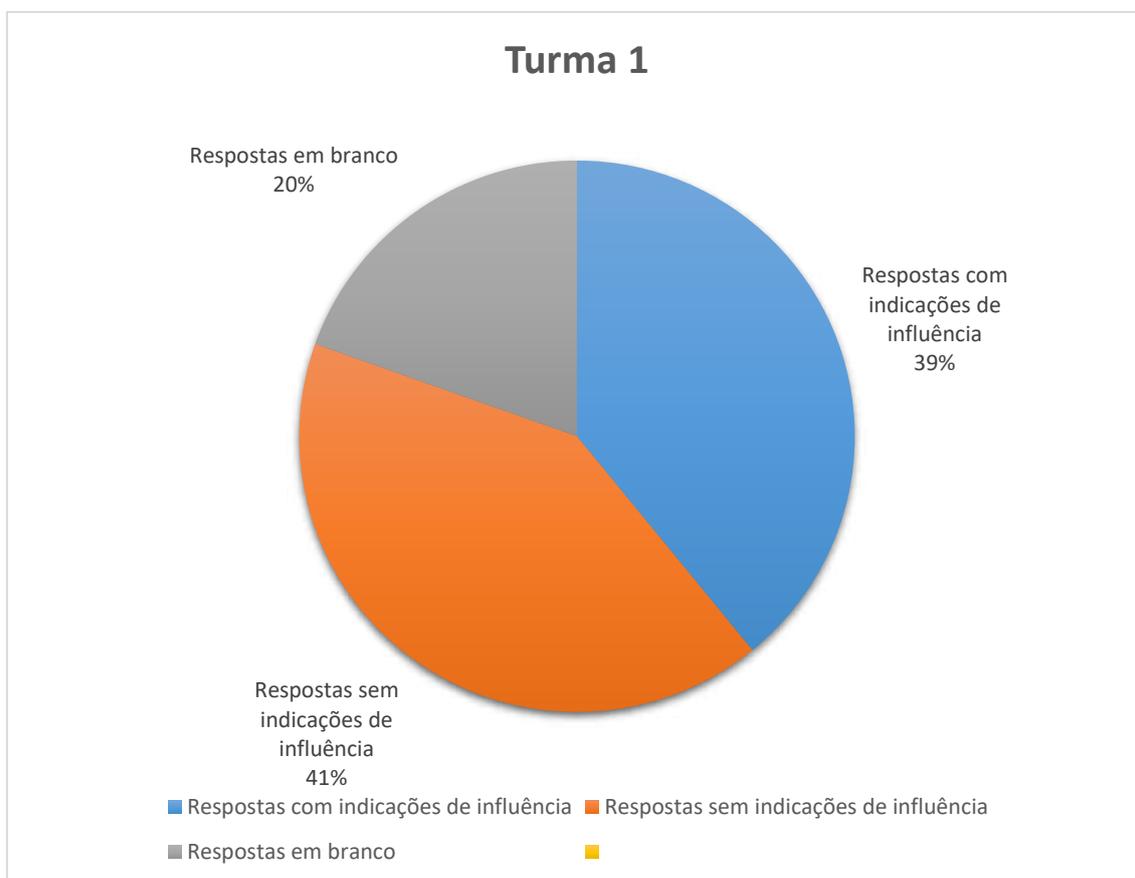
Tabela 1: Quantitativo Geral

Turmas	Total de questionários respondidos
Turma 1	14 questionários
Turma 2	24 questionários
Total:	38 questionários

Fonte: Tatianna Issa Arruda Pessoa – CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa anos finais do Ensino Fundamental

Ao olhar mais atentamente para os nossos dados, podemos observar que encontramos três respostas regulares que revelam as contribuições do PIBID nas aulas de Língua Portuguesa: uma reconhece algum tipo de influência; outra não; e outra encontra-se em branco, como vemos no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Quantitativo por respostas - Turma 1¹²

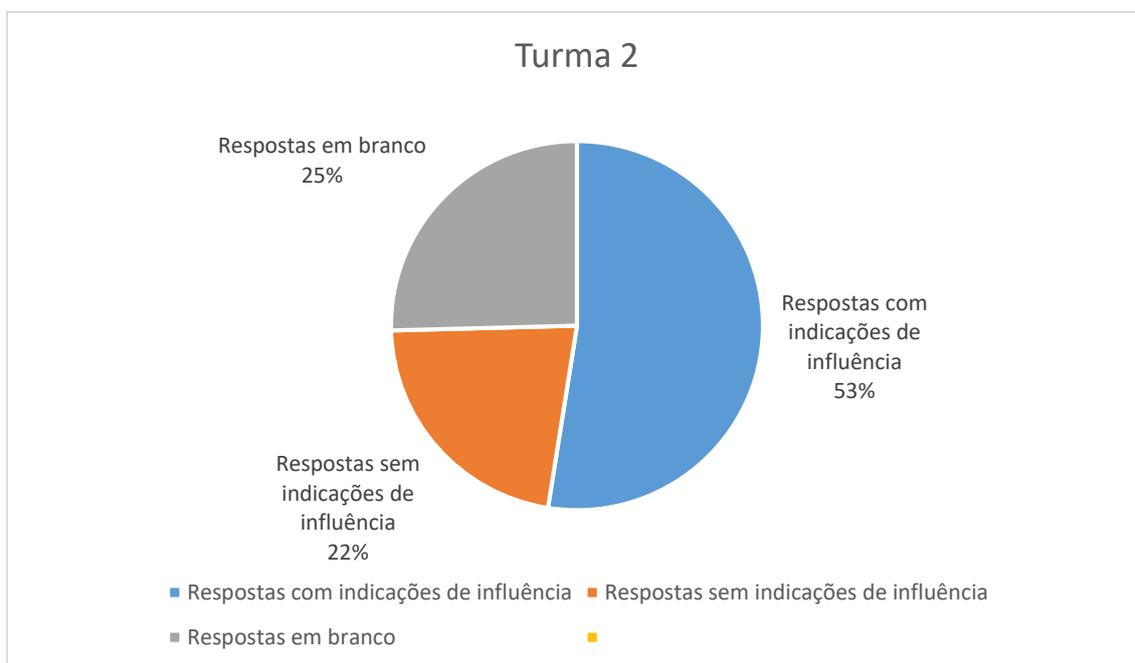


Fonte: Tatianna Issa Arruda Pessoa – CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa anos finais do Ensino Fundamental

Como podemos observar na gráfico 2, os discentes da turma 1 apresentam três respostas recorrentes para as questões propostas, contabilizamos: cinquenta e quatro respostas que apontam uma avaliação dos alunos sobre os impactos do PIBID nas aulas de LP; cinquenta e sete respostas que não apontam grandes impactos do PIBID, no máximo, os discentes acreditam que o projeto continuou com as mesmas práticas que até então estavam presentes na sala de aula; e vinte sete respostas que foram deixadas em branco. Apresentamos a seguir o quadro de respostas obtidas com a turma 2:

¹² A turma 1 corresponde ao 7 ano do ensino fundamental.

Gráfico 3: Quantitativo por respostas – Turma 2¹³



Fonte: Tatianna Issa Arruda Pessoa – CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa anos finais do Ensino Fundamental

Como podemos perceber no gráfico 3, assim como no gráfico 2, encontramos três respostas recorrentes: 126 respostas indicam a influência do PIBID nas aulas de LP; 53 indicam a ausência de influência, e 61 respostas foram deixadas em branco. Este quantitativo nos revela que os discentes, de modo geral, perceberam mudanças em suas aulas a partir das intervenções do PIBID.

4.1 Modos de ler e escrever

Além do quantitativo apresentado em que percebemos a recorrência de três respostas, a saber: uma reconhece algum tipo de influência; outra não; e outra encontra-se em branco. Ao refletir sobre as respostas em branco levantamos a hipótese de que os discentes podem ter sentido dificuldades de responder ao questionário, revelando assim, uma possível falta de compreensão do material aplicado. Tal dificuldade pode ser pelo

¹³ A turma 2 corresponde ao 8 ano do ensino fundamental.

fato do pouco tempo de atuação do PIBID-Letras/UFCG em sala de aula ou pela prática de silenciamento, que pode revelar a falta de hábito dos alunos para avaliar a participação e as influências do PIBID.

Ao observarmos as respostas com e sem indicativos de contribuições do PIBID, percebemos que elas podem ser lidas de diversas maneiras, por isso optamos por lê-las segundo as nossas categorias de análise.

A questão número um solicita que os alunos respondam "Como são realizadas as aulas de leitura?" obtivemos respostas que contemplam a mudança de gênero textual, o espaço físico em que as aulas eram realizadas e o modo de como era o momento da leitura mediante a intervenção do PIBID. Vejamos o que nos revela algumas respostas da turma 1:

Ex:1 - Turma 1

Fonte	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q ¹⁴ . 3	Poema	A biografia
Q. 9	Poemas	Biografias

No exemplo 1 fica evidente a mudança do gênero textual trabalhado em sala de aula, antes das intervenções do PIBID as aulas de leitura tomaram como base os poemas, mas com a chegada do PIBID a escola, foi pensado o trabalho com a biografia, este gênero assim como toda e qualquer atividade que os bolsistas realizem são planejadas pelo professor supervisor. A escolha do gênero biografia, se deu a partir do currículo escolar, pois já havia sido planejado o trabalho com tal gênero, além disso, os discentes estavam sendo preparados para a participarem da Provinha Brasil¹⁵

Ainda na turma 1, além da mudança de gêneros, a partir de nossos dados chegamos a constatação de que os discentes apontam mudanças no espaço físico em que as aulas ocorriam, vejamos:

¹⁴ Q. corresponde Questionário

¹⁵ Provinha Brasil trata-se de uma avaliação diagnóstica que tem por principal objetivo "avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos" (fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>)

EX 2 – Turma 1

Fonte	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q. 7	Na biblioteca	No laboratório de informática
Q. 12	Na biblioteca	Na sala de informática

Tal mudança implica na movimentação da aula, o que tende a resultar em uma maior atenção dos alunos, pois ao saírem de sua sala de aula há um novo ambiente pode ser criada toda uma situação em que a leitura é inserida e assim os alunos podem entender a finalidade do texto lido. Vale observar que mesmo antes da inserção do PIBID, a professora supervisora já praticava a movimentação do espaço físico das aulas, uma vez que saía da sala de aula para ir à biblioteca.

Com a intervenção do PIBID, segundo as respostas obtidas, podemos observar que a sala/laboratório de informática ganhou mais visibilidade para os discentes, uma vez que eles passaram a utilizar de maneira mais recorrente as tecnologias disponíveis no espaço escolar, como o uso da internet e dos computadores para realizar as pesquisas acerca das personalidades que usaram como base para a suas biografias.

Refletindo a mesma questão na turma 2, "Como são realizadas as aulas de leitura?", encontramos respostas que apontam maior envolvimento dos discentes com a leitura, vejamos:

EX 3 – Turma 2

Fonte	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q. 1	Antes a leitura não tinha sintonia mesmo que todos lessem era "parado" deixando tédio etc	Começamos enxega através do texto e quando mais temos aulas de leitura mais da vontade de ler mais.

Q. 8	Antes a professora fazia a leitura individual	Depois passamos a ler oralmente na sala de aula
Q. 14	Eram realizadas pela professora, as vezes os alunos liam também	Com todos os alunos lendo os seus livros e interpretando
Q. 20	Cada aluno lia em voz baixa só para você e depois a professora passava a atividade	A gente lia para toda a turma, lia de novo e fazia a história

A partir dessas respostas podemos perceber que os discentes reconhecem que a leitura com os bolsistas do PIBID tende a privilegiar gêneros textuais, espaços e modos de interação antes pouco atentados. Numa perspectiva de letramento, de fato, o tratamento da leitura se dá de modo contextualizado, situado, buscando refletir sobre quem lê, o que se lê, para que se lê e ao refletir sobre essas práticas, a leitura terá uma significação para o discente.

É perceptível, também, que tais aulas ultrapassaram a leitura como modo de identificar e retirar informações do texto lido, e passaram a conceber a leitura como um processo de compreensão textual. A leitura compartilhada teve grande destaque nas respostas dos alunos, tal prática tende a fazer com que os alunos se envolvam de maneira mais efetiva com a leitura, uma vez que é preciso a participação de todos.

Sobre o trabalho com gêneros textuais, apenas um dos vinte e quatro alunos apontou o trabalho com gêneros textuais, especificamente, a biografia e a resenha:

EX 4 – Turma 2

Fonte:	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q. 3	Biografia para sabermos mais sobre os autores	Resenha para da minha opinião

O fato de apenas um dos alunos atentar para o gênero textual nos chamou a atenção, pois fazendo um comparativo com a turma 1, a turma 2 tende a observar com

mais clareza os modos de leitura e como elas interferem nas aulas, já a turma 1 observou a mudança de gêneros textuais e de ambiente onde as aulas foram realizadas.

Ao fazer a primeira pergunta “como são realizadas as aulas de leitura?”, os discentes em suas respostas apontam a mudança de gêneros textuais, tal mudança fica evidente com mais clareza na questão dois "O que você costuma ler?", nessa questão os discentes elencam uma série de gêneros textuais que são lidos, como por exemplo, gibis, poemas, contos, romances, biografias. Percebemos, também, que há uma certa confusão dos alunos entre o que é gênero textual e o que o suporte em que esse gênero é publicado.

Diante das respostas dos alunos, percebemos que coincidentemente as duas turmas, a 1 que corresponde ao sétimo ano e a 2 ao oitavo ano, apresentam gêneros semelhantes, levantamos em consideração o fato das turmas ser de escolas diferentes e como cada instituição de ensino segue um planejamento específico, os conteúdos são distribuídos de acordo com o planejado. A proposta do ensino de gênero a partir da perspectiva do letramento, tende a pensar o ensino a partir de diversos gêneros e que a cada ano o aluno deve ter contato com gêneros distintos, para que assim haja ampliação do conhecimento de gêneros para os discentes.

No modo de ler podemos, então, dizer que os discentes tendem a ter familiaridade com diversos tipos de gêneros que propiciem os diferentes modos de ler. Uma das práticas de leitura que os discentes destacaram em suas respostas foi a leitura compartilhada, que faz com que a turma consiga maior entrosamento e atenção ao momento da leitura.

Ao responder à pergunta "Quais textos você produz na escola?", as respostas que obtivemos indica o trabalho com gêneros textuais, vejamos os exemplos abaixo:

EX 5 – Tuma 1

Fonte	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q. 1	Biografia	Biografia
Q. 12	Textos	Biografia
Q. 14	Charge	Biografia

EX 6 – Turma 2

Fonte	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q. 1	Memórias do passado, textos aleatórios	Resenha sobre textos filmes etc
Q. 2	Biografia	Biografia, resenha
Q. 23	Textos normais	Resenhas e opiniões

A partir dessas respostas podemos perceber que o trabalho com gêneros textuais é a base para as aulas de escrita, assim, como acontece com as aulas de leitura. Para a perspectiva do letramento, a escrita deve ser vista a partir de uma visão social, Kleiman (1995), para que haja essa visão social da escrita é preciso que o discente tenha uma finalidade, seja baseada em um contexto.

Do mesmo modo que a leitura, as aulas de escrita apresentam gêneros parecidos nas duas turmas em análise, o que nos revela que o trabalho com esses gêneros tende a estar semelhante nas duas turmas. Considerando que são turmas diferentes (7º e 8º ano), os nossos dados revelam que o trabalho com gêneros se dá de maneira equivalente, os discentes indicaram gêneros como: resenha, conto, biografia.

4.2 Modos de interagir/participar da aula

Para identificar como se dá a interação em sala de aula, observamos as indicações feitas pelos discentes durante todo o questionário. Foi perceptível, a partir dos apontamentos feitos, que houve uma maior interação em sala de aula e maior participação, principalmente, nas aulas de leitura.

Ao questionarmos aos discentes “Como esses textos são trabalhados na escola?”, os discentes apontaram uma maior participação dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem. Observemos os exemplos abaixo:

EX 7 – Turma 1

Fonte	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q. 2	Com ajudas dos materias da escola	Com auxilio dos professores
Q. 3	Mais devaga	Mais avançados

Como podemos observar, o aluno do questionário 2, atribui uma maior interação nas aulas a partir do auxílio dos professores o que melhorou de certa forma o trabalho com textos no ambiente escolar. O discente do questionário 3 também apontou essa maior interação, uma vez que, ele atribui um maio avanço nas aulas com texto a partir das intervenções do PIBID.

Já quando questionados em relação as aulas de leitura, “como são realizadas as aulas de leitura?”, os discentes da turma 1 apontaram:

EX 8 – Turma 1

Fonte	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q. 7	Na biblioteca	No laboratório de informática
Q. 11	Diariamente a professora realizava na sala de aula leituras	E com o PIBID melhorou muito mais a aprendizagem

Para o discente do questionário 7, a interação maior se deu devido a mudança de espaço em que as aulas ocorriam, saindo da biblioteca para o laboratório de informática, é importante frisar que os discentes já mudaram de ambiente anteriormente, mesmo antes do PIBID, pois a professora supervisora realizava as aulas de leitura na biblioteca e não na sala de aula. Já o aluno do questionário 11 apontou que houve uma melhora na aprendizagem a partir das ações do PIBID, mas o mesmo não foi capaz de explicitar como e quais foram essas ações. Esta dificuldade, em apontar com precisão as ações do PIBID,

pode estar relacionada a má compreensão do questionário, pois sem entender as perguntas, os discentes não conseguem responder com clareza o que lhes foi solicitado.

Ao fazermos a mesma pergunta aos discentes da turma 2, “Como são realizadas as aulas de leitura?”, obtivemos as seguintes respostas:

EX 9 – Turma 2

Fonte	Antes do PIBID	Depois do PIBID
Q. 1	Antes a leitura não tinha sintonia mesmo que todos lessem era "parado" deixando tédio etc	Começamos enxega através do texto e quando mais temos aulas de leitura mais da vontade de ler mais.
Q. 8	Antes a professora fazia a leitura individual	Depois passamos a ler oralmente na sala de aula
Q. 14	Eram realizadas pela professora, as vezes os alunos liam também	Com todos os alunos lendo os seus livros e interpretando
Q. 20	Cada aluno lia em voz baixa só para você e depois a professora passava a atividade	A gente lia para todo interagia, relia de novo e fazia a história

Podemos observar, através de uma leitura rápida, que diferentemente dos discentes da turma 1 os da turma 2 apontam com maior propriedade quais foram os impactos que aconteceram nas aulas de leitura a partir das intervenções do PIBID. Vejamos, por exemplo, que o aluno do questionário 1 aponta para a leitura que vai além da decodificação, pois em suas próprias palavras “começamos enxega através do texto”, além disso, houve o disp

4.3 Modos de avaliar

A questão oito "Que tipo de dificuldade você tinha nas aulas de língua portuguesa?", solicitamos que os discentes explanassem acerca de suas dificuldades, antes da intervenção do PIBID, vejamos as respostas:

EX 7 – Turma 1

Fonte	8. Que tipo de dificuldade você tinha nas aulas de língua portuguesa?
Q. 3	Gênero textuais
Q. 4	Os assuntos difíceis
Q. 8	Leitura
Q. 12	A explicação

Para fazer um contraponto com o a pergunta anterior, solicitamos que os discentes respondessem à questão número nove "O que você considera que mudou nas aulas de língua portuguesa após entrada do PIBID na escola?", vejamos as respostas alunos:

EX 8 – Turma 1

Fonte:	9. o que você considera que mudou nas aulas de língua portuguesa após entrada do PIBID na escola?
Q. 3	Ter passado na materia de português
Q. 5	Agora fazemos biografia e uzamos o computador
Q. 10	Muita coisa aprendemos coisas novas
Q. 11	A escrita, a leitura e o desenvolvimento

Podemos constatar que o trabalho com gêneros textuais é um ponto comum nas duas questões, na questão oito o Q. 3 afirma sentir dificuldade em trabalhar com gêneros textuais, mas ao utilizar essa nomenclatura, o discente deixa em aberto o gênero, podendo ser qualquer um, por exemplo, a resenha ou a biografia, gêneros já estudados no decorrer do ano letivo, ou demarca a dificuldade de escrever gêneros textuais diversos, o que nos

revela uma grande dificuldade do discente no momento da escrita. O mesmo aluno revela que a grande contribuição do PIBID foi ajudá-lo na sua aprovação na disciplina de LP.

Ainda em relação ao trabalho com gênero textual, o Q. 5 revela que a partir da intervenção dos bolsistas do PIBID, o trabalho com a biografia fica evidente, além disso, o discente também evidencia a utilização tecnológica, uso do computador. Em tais exemplos, encontramos pontos com mais dificuldade como a leitura e que a partir das ações do PIBID tais dificuldades foram minimizadas.

Ao questionarmos aos discentes da turma 2 sobre as dificuldades que eles tinham nas aulas de LP antes do PIBID, percebemos que as respostas apontam para a dificuldades no que se refere a compreensão dos textos lidos, bem como na produção textual. Vejamos o exemplo 9:

EX 9 – Turma 2

Fonte	8. Que tipo de dificuldade você tinha nas aulas de língua portuguesa?
Q. 1	Eu tinha dificuldade de compreender o que passava no texto o que ele queria mostrar
Q. 5	Nas produções textuais
Q. 7	De entender as coisas e ler bem
Q. 20	Interpretação

Vejamos agora quais foram as principais mudanças relatadas pelos discentes:

EX 10 – Turma 2

Fonte:	9. o que você considera que mudou nas aulas de língua portuguesa após entrada do PIBID na escola?
Q. 3	Muita coisa o desenvolvimento do raciocínio
Q. 6	Consegui ler um livro
Q. 7	Os textos, a leitura, me enriqueceu a ler muito melhor
Q. 8	Mudou que aprendemos coisas novas, como memória literária e resenha
Q. 18	Mudou muito a forma das aulas ficou mais interessante

Q. 20	A leitura a interpretação
-------	---------------------------

Como podemos observar, as principais dificuldades relatadas pelos discentes dizem respeito à leitura, produção textual e interpretação. Ao comparar as respostas da questão oito "Que tipo de dificuldade você tinha nas aulas de língua portuguesa?" com as da questão nove "O que você considera que mudou nas aulas de língua portuguesa após entrada do PIBID na escola?", podemos constatar a melhora no eixo da leitura ficou bem demarcada nos Q. 6, Q. 7, Q. 20.

Diante de tais informações, podemos perceber que o PIBID-Letras está em consonância com os documentos oficiais que regem a educação brasileira, pois os PCN (1998) apontam que o ensino de LP, deve ser dado a partir de diversos gêneros textuais.

Para fazer com que os discentes pudessem auxiliar ao PIBID em práticas futuras, solicitamos que respondessem à questão 10 "O que o PIBID pode fazer nas aulas de língua portuguesa?". Vejamos nos exemplos 11 e 12 quais foram as respostas dos discentes:

EX 11 - Turma 1

Fonte:	10. O que o PIBID pode fazer nas aulas de língua portuguesa?
Q. 2	Falar mais sobre biografia e sobre o assunto que depende
Q. 4	Ajuda pra a gente aprende mais rapido
Q. 5	Entender melhor
Q. 8	Para ajudar os alunos a entender mais
Q. 11	Muitas coisas como a leitura, a escrita e o desenvolvimento

EX 12 – Turma 2

Fonte:	10. O que o PIBID pode fazer nas aulas de língua portuguesa?
Q. 1	Expressar coisas do dia a dia, expressar opinião
Q. 3	Ajuda na escrita
Q. 15	Ajudar na produção de textos

Q. 16	Me ajuda a participar da aula
Q. 17	A participação na aula
Q. 20	Ajudaram a escrever e ler melhor

Como podemos observar no exemplo 11, que corresponde à turma 1, os discentes solicitam a ajuda do PIBID para as aulas de leitura, bem como para auxiliar no momento da escrita, quando o discente retoma um dos gêneros textuais estudado durante o ano letivo, como vemos no Q. 2.

Ainda neste exemplo, percebemos que os discentes entendem o PIBID como um “facilitador” para a aprendizagem para aulas de LP, acreditamos que isso acontece pelo fato dos bolsistas, desde o primeiro contato com a turma, afirmarem que o nosso principal objetivo é auxiliar aos discentes no decorrer do ano letivo. Já no exemplo 12, percebemos que os discentes solicitam a ajuda do PIBID em situações mais pontuais, como a escrita e a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, refletimos acerca dos impactos do PIBID-Letras/UFCG nas aulas de Língua Portuguesa, dando ênfase ao letramento e suas práticas de leitura e escrita. Tomando como base a nossa questão investigativa "*Quais são as contribuições do PIBID no desenvolvimento das práticas de leitura escrita nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental dos anos finais?*", constatamos através dos questionários aplicados que o PIBID contribui para as práticas de leitura e escrita dos discentes do ensino básico que são assistidos por tal projeto. Tal contribuição é dada a partir do momento em que os bolsistas auxiliam, aos discentes, de maneira prática nas aulas de leitura e de produção textual.

Para que esta reflexão fosse possível de ser realizada, utilizamos como material de análise o questionário que foi aplicado em turmas assistidas pelo projeto PIBID-Letras/UFCG no ano de 2016. A partir de tais dados, pudemos chegar aos três momentos destinados as categorias de análise, a saber: modos de ler e de escrever; modos de interagir; e modos de avaliar.

Nos modos de ler e de escrever, percebemos que os discentes apontaram como foco o trabalho com gêneros textuais, tal trabalho corrobora com o que é proposto pelos documentos parametrizadores da educação, isto é, podemos perceber que o programa PIBID vem somando no processo de aprendizagem dos discentes, uma vez que, inclui e amplia as propostas feitas por tais documentos.

Neste tópico de análise, modos de ler e de escrever, observamos também que nas duas turmas, 7º e 8º ano, houve uma grande semelhança nos gêneros estudados em sala de aula, por serem turmas diferentes, a expectativa é que os gêneros sejam distintos, já que são turmas diferentes, mas uma das possíveis explicações para este fato é que além de serem turmas diferentes, cada turma fica em uma escola atendida pelo programa PIBID-Letras/UFCG, portanto, a estruturação e a organização curricular é planejada seguindo o cronograma de cada escola.

Nos modos de interagir em sala de aula, os discentes apontaram uma maior dinâmica, uma vez que nas aulas de leitura, o modo de ler saiu de uma prática individual para uma coletiva, como por exemplo, a leitura que antes era silenciosa passou a ser

compartilhada. Portanto, houve uma mudança significativa nas aulas de LP, uma vez que o estudo da língua deixou de ser um momento mais individualista para uma ação coletiva. Podemos perceber nas falas dos próprios discentes que as aulas de Língua Portuguesa ficaram mais interativas e mais dinâmicas a partir das ações do PIBID-Letras/UFCG.

Nos modos de avaliar, os alunos apresentaram suas principais dificuldades (leitura, produção textual), mas que a partir das intervenções do PIBID e o trabalho com diversos gêneros textuais, como a resenha, a biografia, o resumo, a ficha de leitura, o conto, a entrevista etc., tanto na leitura como na escrita, observamos uma mudança qualitativa nas aulas de LP, principalmente, no que se refere a interação e a dinamicidade das aulas.

Consideramos que, de modo geral, as ações do PIBID têm provocado impactos nas ações letradas dos discentes, principalmente, a partir do trabalho com gêneros textuais, como podemos perceber no decorrer deste trabalho. Observamos também que tal projeto, além da inserção dos licenciandos no ambiente escolar, tem por objetivo maior auxiliar no ensino básico público.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023. Informação e documentação - Referências - Elaboração.** Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. NBR 10520. **Apresentação de citações em documentos.** Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. NBR 14725. **Informação e documentação - Trabalhos Acadêmicos - Apresentação.** Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. NBR 6024. **Numeração progressiva das seções de um documento.** Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

GERALDI, João Wanderley. **A ambiguidade dos letrados e o ensino da língua materna no Brasil.** Palestra no XVII EBEL – Encontro Baiano de Estudantes de Letras, UESC, 16.11.2013

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ler e escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** A. B. Kleiman (org). Campinas – SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15 – 61.

LOKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: **Fundamentos de metodologia científica.** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003. p. 174 – 214.

OLIVEIRA, Derli Machado de. **Análise crítica do discurso e letramento crítico:** relação entre discurso, poder e construção de identidades nas práticas de letramento escolar. Disponível em: <
http://200.17.141.110/forumidentidades/Vforum/textos/Derli_Machado_de_Oliveira.pdf
> acesso 04 de Set de 2016.

ROJO, R. H. R. **Letramento escolar em três práticas:** Perspectivas para a multivocalidade.. Revista da ANPOLL, São Paulo: USP/Humanitas, v. 11, p. 235-262, 2001.

ROJO, R. H. R.. **Discursive Approach to Classroom Interactions as Speech Genres: From heteroglossia and multilingualism to authoritative discourse..** In: 3rd

Conference for Socio-Cultural Research, 2001, Campinas, SP. Anais da 3rd Conference for Socio-Cultural Research.. Campinas: UNICAMP, 2000. v. único

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos da pesquisa**. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SANTOS, Cícera Alexandra de Souza dos. **Uma alternativa para superação do fracasso escolar das séries iniciais do ensino fundamental**. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais15/alfabetica/SantosCiceraAlessandradeSouzados.htm. Acesso 15 de Dez de 2017.

NASCIMENTO, Silvana Schwab. **Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no documento oficial de língua portuguesa do Estado do Rio Grande do Sul**: Educação para crescer – projeto melhoria da qualidade de ensino. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 48, junho de 2014. EISSN: 2236-6385

APÊNDICE

Turma 1 – 7º ano

1. Como são realizadas as aulas de leitura?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Com livros</i> 2. <i>Minha leitura Sempre foi Boa</i> 3. <i>Poema</i> 4. <i>Ela fazia leitura com a gente</i> 5. <i>lia os textos dos livros</i> 6. <i>normal</i> 7. <i>na Biblioteca</i> 8. – 9. <i>Poemas, livros</i> 10. <i>Normalmente e tranquilamente</i> 11. <i>Diariamente a professora realizava na sala de aula leituras.</i> 12. <i>Na biblioteca</i> 13. – 14. <i>Com textos</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Com livros</i> 2. <i>Melhorou mais ainda</i> 3. <i>A biografia</i> 4. <i>E agora tá melhor</i> 5. – 6. <i>Normal</i> 7. <i>No laboratório de informática</i> 8. – 9. <i>Biografias</i> 10. <i>A mesma coisa não mudou nada</i> 11. <i>E com o PIBID melhorou muito mais a aprendizagem</i> 12. <i>Na sala de informática</i> 13. – 14. <i>Com texto</i>

2. O que você costuma ler em sala de aula?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Livros</i> 2. <i>Livros, romance</i> 3. <i>Texto</i> 4. <i>Contos, resenha</i> 5. <i>Lia os textos dos livros</i> 6. <i>Livros</i> 7. <i>História em quadrinho</i> 8. <i>Livro de português</i> 9. <i>Livros</i> 10. <i>Nada</i> 11. <i>Contos, fábulas, histórias em quadrinhos, etc</i> 12. <i>HQS – histórias em quadrinhos</i> 13. – 14. <i>Hq</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Livros</i> 2. <i>Agora costumo ler Biografias</i> 3. <i>Nada</i> 4. <i>E agora agente ler como fazer a biografia</i> 5. <i>A Biografia</i> 6. <i>Livros</i> 7. <i>Biografia</i> 8. <i>Livro de português</i> 9. <i>Biografia</i> 10. <i>Nada</i> 11. <i>Biografias, histórias de personalidades paraibanas, etc.</i> 12. <i>(>>>>>)</i> 13. – 14. <i>Romances</i>

3. Que materiais são utilizados para leitura?

Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Os livros</i> 2. <i>A biblioteca</i> 3. <i>Nada</i> 4. <i>Biblioteca, sala de vídeo</i> 5. – 6. <i>Livros</i> 7. <i>Os livros</i> 8. <i>Livro</i> 9. <i>Eram utilizados os livros</i> 10. <i>Biblioteca, sala de informática</i> 11. <i>A biblioteca, a sala de informática e a sala de vídeo</i> 12. <i>O livro</i> 13. – 14. <i>livros</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Os livros</i> 2. <i>Sala de informática</i> 3. <i>Sala de informática e biblioteca</i> 4. <i>Sala de vídeo e sala de computação</i> 5. <i>Biografia</i> 6. <i>Livros</i> 7. <i>Os livros</i> 8. <i>Livro, dicionário</i> 9. <i>Salas de informática, biblioteca</i> 10. <i>Biblioteca, sala de informática</i> 11. <i>A biblioteca, a sala de informática e sala de vídeo</i> 12. <i>O livro</i> 13. – 14. <i>livros</i>

4. Quais textos você produz na escola?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Biografia</i> 2. <i>Textos</i> 3. <i>Nada</i> 4. <i>Biografia</i> 5. – 6. <i>Biografia</i> 7. <i>Biografia</i> 8. <i>Por que serve para ajudar na leitura</i> 9. – 10. <i>Biografias, fábulas e poemas</i> 11. <i>Biografia, gêneros textuais, etc</i> 12. <i>Textos</i> 13. – 14. <i>Charge</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Biografia</i> 2. <i>Biografias</i> 3. <i>Sala de informática</i> 4. <i>Biografia</i> 5. <i>Biografia</i> 6. <i>Biografia</i> 7. <i>Biografia</i> 8. <i>Por que serve para ajudar na leitura e na aprendizado</i> 9. – 10. <i>Biografia, fábulas e poemas</i> 11. <i>Biografia</i> 12. <i>Biografia</i> 13. – 14. <i>Biografia</i>

5. Por que esses textos são produzidos?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Para aprender coisas</i> 2. <i>Não sei</i> 3. <i>O desepenho</i> 4. <i>Pra agemte aprende</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Para aprender coisas</i> 2. <i>Não sei</i> 3. <i>Aletura</i> 4. <i>Agemte aprende do mesmo jeito</i>

<ol style="list-style-type: none"> 5. – 6. <i>Não sei</i> 7. – 8. – 9. <i>Não sei</i> 10. <i>Para nos trabalharmos a mente</i> 11. <i>Para melhorar a aprendizagem na sala de aula e entender mais sobre a biografia</i> 12. <i>Para desenvolver a leitura e a escrita</i> 13. – 14. <i>Não sei</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Biografia</i> 6. <i>Não sei</i> 7. – 8. – 9. <i>Não sei</i> 10. <i>A mesma coisa</i> 11. <i>Para melhorar a aprendizagem na sala de aula e entender mais sobre a biografia</i> 12. <i>A mesma coisa</i> 13. – 14. <i>Não sei</i>
---	---

6. Como esses textos são trabalhados na escola?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Com livros</i> 2. <i>Com ajudas dos materias da escola</i> 3. <i>Mais devaga</i> 4. – 5. – 6. <i>Lidos</i> 7. – 8. – 9. <i>Lidos</i> 10. <i>São trabalhados com muito esforços</i> 11. <i>Com vários temas para a gente entender</i> 12. <i>Com auxílio dos professores</i> 13. – 14. <i>Lidos</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Com livros</i> 2. <i>Com auxilio dos professores</i> 3. <i>Mais avançados</i> 4. – 5. <i>Biografia elba ramalho augusto dos anjo</i> 6. <i>Lidos</i> 7. – 8. – 9. <i>Lidos</i> 10. <i>A mesma coisa</i> 11. <i>Com várias biografias de várias personalidade para a gente entender</i> 12. <i>Com auxílio dos professores</i> 13. – 14. <i>Lidos</i>

7. O que você aprende sobre esses textos?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Coisas</i> 2. <i>?</i> 3. <i>Pouca coisa</i> 4. <i>Aprendia a ser como no texto diz</i> 5. – 6. – 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Coisas</i> 2. <i>?</i> 3. <i>Muita coisa</i> 4. <i>Aprendi mais</i> 5. – 6. –

<p>7. <i>Muitas línguas</i></p> <p>8. <i>A prende a fazer uma biografia</i></p> <p>9. –</p> <p>10. <i>Muitas coisas novas que eu não sabia</i></p> <p>11. <i>Que eles são importantes para o acervo da personalidade escrita</i></p> <p>12. ?</p> <p>13. –</p> <p>14. <i>Piadas e praticar a leitura</i></p>	<p>7. <i>Muitas línguas</i></p> <p>8. <i>A prende a fazer uma biografia</i></p> <p>9. –</p> <p>10. <i>A mesma coisa</i></p> <p>11. <i>Que eles são importante para o acervo da personalidade escrita</i></p> <p>12. ?</p> <p>13. –</p> <p>14. <i>Aprendi sobre a vida de pessoas importantes</i></p>
--	--

<p>8. Que tipo de dificuldade você tinha nas aulas de língua portuguesa?</p> <p>1. <i>Nenhuma</i></p> <p>2. <i>Pouca dificuldades</i></p> <p>3. <i>Genero textuais</i></p> <p>4. <i>Os assuntos difíceis</i></p> <p>5. <i>Não conseguia muito entender as coisas</i></p> <p>6. <i>Nenhuma</i></p> <p>7. <i>Nenhuma</i></p> <p>8. <i>Leitura</i></p> <p>9. –</p> <p>10. <i>Eu não conseguia me consentrar nas aulas.</i></p> <p>11. <i>Nenhuma, mais com o PIBID melhorou mais</i></p> <p>12. <i>A explicação</i></p> <p>13. –</p> <p>14. <i>Nem uma</i></p>

<p>09. O que você considera que mudou nas aulas de língua portuguesa após a entrada do PIBID na escola?</p> <p>1. <i>Nada</i></p> <p>2. <i>Pouca coisas</i></p> <p>3. <i>Ter pasado na materia de portugues</i></p> <p>4. <i>Porque tinha vez que a professora faltava e agora quando uma falta tem a outra e eu gosto muito do PIBIB</i></p> <p>5. <i>Agora fazemos biografia e uzamos o computador</i></p> <p>6. <i>Com tinuou aula normal</i></p> <p>7. –</p> <p>8. <i>A alegria a empogação</i></p> <p>9. –</p> <p>10. <i>Muita coisa aprendemos coisas novas</i></p> <p>11. <i>A escrita, a leitura e o desenvolvimento</i></p> <p>12. <i>A explicação</i></p> <p>13. –</p>
--

14. *sim*

10- O que o PIBID pode fazer nas aulas de língua portuguesa?

1. *Ajuda os alunos*
2. *Falar um pouco sobre biografia e sobre o assunto que depende*
3. *Texto*
4. *Ajuda pra a gente aprende mais rapido*
5. *Entender melhor*
6. *–*
7. *–*
8. *Para ajudar os alunos a entender mais*
9. *–*
10. *Nos ajudar a tirar as duvidas*
11. *Muitas coisas como a leitura, a escrita e o desenvolvimento.*
12. *Explicar mais*
13. *–*
14. *Dar mais ajuda para estudar*

1. Como são realizadas as aulas de leitura?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>Antes a leitura não tinha sintonia mesmo que todos lessem era “parado” deixando tédio etc</i> 2. - <i>lendo</i> 3. - <i>biografia para sabermos mais sobre os autores</i> 4. - 5. - <i>antes disso não lemos nada</i> 6. - <i>lendo</i> 7. - <i>nos lemos e depois discutimos o texto</i> 8. - <i>antes a professora fazia a leitura individual</i> 9. - <i>não lia nada normal</i> 10. - <i>as aulas antes do pibit a professora ajudava e não mandava para casa</i> 11. - <i>normal</i> 12. - <i>antes do estagio rio era mais omenos bom</i> 13. - 14. - <i>eram realizadas pela professora, as vezes os alunos liam também</i> 15. - <i>bom</i> 16. - 17. - 18. - <i>através das professoras minha leitura melhorou muito, interagindo muito</i> 19. - <i>são realizadas araumente para todos</i> 20. - <i>cada um lia em voz baixa só para você e depois a professora passava a atividade</i> 21. - <i>boas</i> 22. - <i>todo mundo em conjunto e as vezes em silencio</i> 23. - <i>nos liamos textos sobre os assuntos</i> 24. - <i>(a metamofose, o gato preto 4) antes era do mesmo jeito</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>começamos enxega através do texto e quando mais nos temos aulas de leitura mais da vontade de ler mais</i> 2. - <i>lendo com mais atenção</i> 3. - <i>resenha para da minha opinião</i> 4. - <i>são realizadas oralmente e com a opinião dos alunos e professores</i> 5. - <i>são realizadas oralmente</i> 6. - <i>lendo</i> 7. - <i>nos lemos e depois discutimos o textos e fazemos atividades resenhas sobre o assunto que ha no texto</i> 8. - <i>depois passamos a ler oralmente na sala de aula</i> 9. - <i>não li nada normal</i> 10. - <i>e agora manda pra casa pra ler direito</i> 11. - <i>normal</i> 12. - <i>agora mudei muito para melhor normal</i> 13. - <i>com todos os alunos lendo os seus livros e interpletanto</i> 14. - <i>com todos os alunos lendo os seus livros e interpetanto</i> 15. - 16. - <i>normal</i> 17. - <i>não ouvi mudanças</i> 18. - <i>agora me aprimorei muito</i> 19. - 20. - <i>a gente lia para todo interagia, relia de novo e fazia o história</i> 21. - <i>otimos</i> 22. - <i>continuam no mesmo jeito que era antes</i> 23. - 24. -

2. o que você costuma ler antes do PIBID?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>Game of thores, poucas coisas entre outras</i> 2. - <i>gibi</i> 3. - <i>historias em quadrinhos</i> 4. - <i>revistas</i> 5. - <i>as vezes lemos em outras matérias, estudamos</i> 6. - <i>nada</i> 7. - <i>nada</i> 8. - 9. - <i>nada</i> 10. - <i>contos, textos grandes</i> 11. - <i>livros</i> 12. - <i>nada</i> 13. - 14. - 15. - <i>apenas a matéria para as provas como história, ciências e português. E o que mais costumo ler são janjics e mangas</i> 16. - <i>dramas</i> 17. - <i>fanfics e livros aleatórios</i> 18. - <i>nada</i> 19. - <i>livros, A.H.Q, texto e etc</i> 20. - <i>livros de filmes e seriados</i> 21. - <i>livros, revistas, resenhas</i> 22. - <i>nada</i> 23. - <i>gibi</i> 24. - 	<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>contos fictícios</i> 2. - <i>livros</i> 3. - <i>livros e charges</i> 4. - <i>livros, revistas, fanfics</i> 5. - <i>livros, as vezes revistas</i> 6. - <i>livro</i> 7. - <i>livros</i> 8. - 9. - <i>nada</i> 10. - <i>gêneros textuais, poemas, literaturas, contos, etc.</i> 11. - <i>livros</i> 12. - <i>a metamofose o gato preto</i> 13. - <i>gêneros textuais, poemas literaturas, contos, etc</i> 14. - <i>gêneros textuais, poemas literatura contos etc</i> 15. - <i>além do comum passei a me interessar mais por livros</i> 16. - <i>dramas</i> 17. - <i>fanfics e livros aleatórios, contos</i> 18. - <i>contos</i> 19. - 20. - <i>livros de literatura</i> 21. - <i>tudo</i> 22. - <i>nada</i> 23. - <i>gibi e livros</i> 24. -

3. Que materiais são utilizados para leitura?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>português</i> 2. - <i>olhos</i> 3. - <i>os olhos</i> 4. - <i>textos</i> 5. - <i>textos</i> 6. - <i>os olhos e a mente</i> 7. - <i>textos</i> 8. - 9. - <i>livro e olhos</i> 10. - <i>livros também</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>português texto sinopse resumos</i> 2. - <i>olhos</i> 3. - <i>os olhos e a mente</i> 4. - <i>resenhas, livros</i> 5. - <i>livros, resenhas</i> 6. - <i>os olhos e a mente</i> 7. - <i>textos resenhas</i> 8. - 9. - <i>livro e olhos</i> 10. - <i>livros</i>

11. - <i>língua portuguesa</i> 12. - <i>textos e atividades</i> 13. - 14. - 15. - <i>apenas livro didáticos ou a internet</i> 16. - <i>pequenos livros e folhas</i> 17. - <i>textos e resumos</i> 18. - <i>não mudou</i> 19. - <i>livro</i> 20. - <i>português</i> 21. - <i>textos</i> 22. - <i>texto, poemas</i> 23. - 24. -	11. - <i>olhos</i> 12. - <i>textos atividade revisão</i> 13. - <i>os livros</i> 14. - <i>os livros</i> 15. - <i>livros e contos da ficção</i> 16. - <i>folhas</i> 17. - <i>livros e textos</i> 18. - <i>não mudou</i> 19. - <i>livro</i> 20. - <i>português</i> 21. - <i>textos</i> 22. - <i>livros</i> 23. - 24. -
--	--

4. Quais textos você produz na escola?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
1. - <i>memórias do passado, textos aleatórios</i> 2. - <i>biografia</i> 3. - <i>por que é muito</i> 4. - 5. - 6. - <i>muitos textos, resenha</i> 7. - 8. - 9. - <i>nenhum</i> 10. - <i>contos</i> 11. - 12. - 13. - 14. - 15. - 16. - 17. - 18. - <i>para a mim não sabia fazer nada</i> 19. - 20. - <i>para aprendemos a fazer textos</i> 21. - <i>tudo</i> 22. - <i>resumo e pesquisas</i> 23. - <i>textos normais</i> 24. -	1. - <i>resenhas sobre textos filmes etc</i> 2. - <i>biografia, resenha</i> 3. - <i>porque é muito importante</i> 4. - 5. - 6. - <i>muitos textos, resenha</i> 7. - 8. - 9. - <i>nenhum</i> 10. - <i>livros</i> 11. - 12. - 13. - 14. - 15. - 16. - 17. - 18. - <i>para minha vida, pois em vestibulares</i> 19. - 20. - <i>depois do PIBID a gente consegue fazer e ate mesmo projetos</i> 21. - <i>tudo que seja texto</i> 22. - <i>agora acrecento resenhas</i> 23. - <i>resenhas e opiniões</i>

	24. -
--	-------

5. Por que esses textos são produzidos?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>para nada</i> 2. - <i>biografia por que ela faiz um relato</i> 3. - 4. - 5. - 6. -<i>por que é importante</i> 7. - <i>cum leitura</i> 8. - 9. -<i>para mais tempo de aula</i> 10. - <i>para ler e escrever</i> 11. - 12. -<i>para conhecimento dos alunos etc</i> 13. - 14. - 15. - <i>para avaliar algo</i> 16. - <i>pra descontrair a aula</i> 17. - 18. - 19. -<i>antes leitura silenciosa</i> 20. - <i>pra ler escrever</i> 21. - <i>com leitura</i> 22. -<i>para nos ajuda</i> 23. -<i>para ser avaliado</i> 24. - <i>não utilizarei para nada</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>para compreendemos e para nota</i> 2. - <i>resenha</i> 3. - 4. - <i>para passar entendimento ao leitor e novos conteúdos</i> 5. - <i>para passar entendimento ao leitor e para dar novos conteúdos</i> 6. - <i>por que é importante</i> 7. - <i>com leituras e trabalhos</i> 8. - 9. - <i>continuo do mesmo jeito</i> 10. - 11. - 12. - <i>normal</i> 13. - 14. - 15. - <i>para argumentar sobre</i> 16. -<i>pra fazer trabalhos</i> 17. - 18. - 19. - <i>livros oral, escrita de resenhas e interação (...)</i> 20. - 21. -<i>depois do PIBID leitura e escrita</i> 22. - <i>nos ajuda</i> 23. - <i>para ser (,...) pelos textos que fizemos</i> 24. - <i>agora para mostrar minha opinião</i>

6. Como esses textos são trabalhados na escola?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>corrigidos em casa e tirar a duvida da escola</i> 2. - <i>com letras dos alunos</i> 3. - <i>com discursos</i> 4. - 	<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>corrijidos em casa e tirado duvida na escola</i> 2. - <i>leitura de alunos</i> 3. - <i>com textos</i> 4. -

<p>5. -</p> <p>6. - <i>com leituras</i></p> <p>7. - <i>que são bons</i></p> <p>8. -</p> <p>9. -</p> <p>10. -</p> <p>11. -</p> <p>12. - <i>com explicação e atividades</i></p> <p>13. -</p> <p>14. -</p> <p>15. - <i>lidos, observados e passado algum exercício</i></p> <p>16. - <i>lendo em voz alta</i></p> <p>17. - <i>por meio da leitura individual</i></p> <p>18. - <i>basico</i></p> <p>19. - <i>ajuda na nota da prova</i></p> <p>20. - <i>leitura</i></p> <p>21. - <i>de forma legal</i></p> <p>22. -</p> <p>23. - <i>leitura e produção</i></p> <p>24. -</p>	<p>5. - <i>em uma leitura oral</i></p> <p>6. - <i>com leituras</i></p> <p>7. - <i>são interessantes e divertidos</i></p> <p>8. -</p> <p>9. -</p> <p>10. - <i>gostei muito do trabalho com os textos que agente aprendemos muitos</i></p> <p>11. -</p> <p>12. - <i>do mesmo jeito</i></p> <p>13. -</p> <p>14. -</p> <p>15. - <i>lidos, melhor entendimento do que o texto quer dizer, e a resenha</i></p> <p>16. - <i>lendo em voz alta e leitura silenciosa</i></p> <p>17. - <i>silenciosa e voz alta</i></p> <p>18. - <i>aprendi a produzir melhor meus textos</i></p> <p>19. -</p> <p>20. - <i>leitura</i></p> <p>21. - <i>de forma otimo</i></p> <p>22. -</p> <p>23. - <i>leitura e (...)</i></p> <p>24. -</p>
--	---

7. O que você aprende sobre esses textos?	
Antes do PIBID	Depois do PIBID
<p>1. - <i>historias legais</i></p> <p>2. - <i>dicas</i></p> <p>3. - <i>que eles são muitos importantes</i></p> <p>4. -</p> <p>5. -</p> <p>6. - <i>dicas</i></p> <p>7. -</p> <p>8. -</p> <p>9. -</p> <p>10. -</p> <p>11. - <i>normal</i></p> <p>12. -</p> <p>13. -</p> <p>14. - <i>nada</i></p> <p>15. - <i>nada</i></p> <p>16. - <i>nada</i></p> <p>17. - <i>nada</i></p> <p>18. -</p> <p>19. - <i>a refletir sobre eles</i></p>	<p>1. - <i>enxergar através do texto</i></p> <p>2. - <i>do dicas</i></p> <p>3. - <i>que eles vale muito</i></p> <p>4. -</p> <p>5. - <i>aprendemos novas coisas e aprendemos o assunto</i></p> <p>6. - <i>muitas coisas, dicas e etc</i></p> <p>7. -</p> <p>8. -</p> <p>9. -</p> <p>10. - <i>muitos são contos fictícios. Romances, contos etc</i></p> <p>11. -</p> <p>12. - <i>normal</i></p> <p>13. - <i>muitos são contos fictícios, romances, contos etc</i></p> <p>14. - <i>muitos são contos fictícios, romances, contos</i></p> <p>15. - <i>nada</i></p>

20. - <i>a importância para nós</i>	16. - <i>nada</i>
21. - <i>muitas coisas</i>	17. - <i>nada</i>
22. - <i>o tipo e outros</i>	18. -
23. - <i>nada</i>	19. -
24. -	20. - <i>a mesma coisa a importância</i>
	21. - <i>tudo</i>
	22. - <i>a interpretar todas as falas</i>
	23. - <i>como (...)</i>
	24. -

8. Que tipo de dificuldade você tinha nas aulas de língua portuguesa
<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>eu tinha dificuldades de compreender o que passava no texto o que ele queria mostrar</i> 2. - <i>nenhuma</i> 3. - <i>a escrita</i> 4. - <i>ainda tenho, produção textual</i> 5. - <i>nas produções textuais</i> 6. - <i>nenhuma</i> 7. - <i>de entender as coisas e de ler bem</i> 8. - <i>eu ainda tenho dificuldade nessa matéria</i> 9. - 10. - <i>nenhuma muitos, para entender, para ler, escrever</i> 11. - 12. - <i>tinha não tenho de aprender a assunto</i> 13. - <i>muitas. Para entender, para ler, escrever e analisar</i> 14. - <i>muitas para entender, para ler, e analisar</i> 15. - <i>dificuldades para entender o que se queria dizer algumas palavras</i> 16. - <i>aprender e lembrar as coisas ensinadas</i> 17. - <i>não tenha dificuldade</i> 18. - <i>leitura</i> 19. - <i>nenhuma</i> 20. - <i>interpretação</i> 21. - <i>em entender os textos, interpertra</i> 22. - <i>produção textual</i> 23. - <i>mostrar opinião</i> 24. -

9. O que você considera que mudou nas aulas de língua portuguesa após entrada do PIBID na escola?
<ol style="list-style-type: none"> 1. - <i>tudo. Compreender escrever melhor</i> 2. - <i>sim</i> 3. - <i>muita coisa o desenvolvimento do raciocínio</i> 4. - <i>ficou diferente</i> 5. - <i>uma ajuda a mais aos professores</i>

6. - *consegui ler um livro*
7. - *os textos, a leitura, me enriqueceu a ler muito melhor*
8. - *mudou que aprendemos coisas novas, como memória literária e resenha*
9. -
10. -
11. -
12. - *muito coisa*
13. -
14. -
15. - *não muita coisa*
16. - *nada*
17. - *nada*
18. - *mudou muito a forma das aulas ficou mais interessante*
19. - *mudou alguma coisa*
20. - *a leitura a interpretação*
21. - *muitas coisas mudou*
22. - *ficou um pouco mais divertido*
23. - *(...) se construir um novo texto*
24. -

10. O que o PIBID pode fazer nas aulas de língua portuguesa?

1. - *expressar coisas do dia a dia, expressar sua opinião*
2. - *nada*
3. - *ajuda na escrita*
4. -
5. - *ajuda aos alunos*
6. - *ajuda a se concentrar*
7. - *ajudar no seu desenvolvimento nas aulas de português*
8. -
9. -
10. - *brincadeiras de textos e etc*
11. -
12. - *tiroteio escrito para leitura*
13. -
14. -
15. - *ajudar na produção de textos*
16. - *me ajuda a participar da aula*
17. - *a participação nas aulas*
18. - *coisas inimagináveis*
19. - *muita coisa*
20. - *ajudaram a escrever e ler melhor*
21. - *muitas coisas boas*
22. - *nada se melhorar estrega*
23. - *nos mostrou novas coisas*
24. -

