



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

GEYSEHELLEN MARCOLINO DA SILVA

**PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE LICENCIANDOS (AS) DE LETRAS NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GUARABIRA**

**GUARABIRA
2016**

GEYSEHELLEN MARCOLINO DA SILVA

**PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE LICENCIANDOS (AS) DE LETRAS NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GUARABIRA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, apresentado como requisito à obtenção parcial do título de graduada em licenciatura plena em Letras-Português.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins.

**GUARABIRA
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586p Silva, Geysellen Marcolino da
Práticas metodológicas de licenciandos (as) de Letras nas aulas de Língua Portuguesa nas Escolas Públicas de Guarabira. [manuscrito] / Geysellen Marcolino da Silva. - 2016. 29 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins, Departamento de Letras".

1.Práticas metodológicas. 2. Licenciandos de Letras. 3. Ensino de Língua Portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 469.507

GEYSEHELLEN MARCOLINO DA SILVA

PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE LICENCIANDOS (AS) DE LETRAS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GUARABIRA

Artigo apresentado ao Programa de
Graduação em Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de graduada
em Letras-Português.

Aprovada em: 21/10/2016

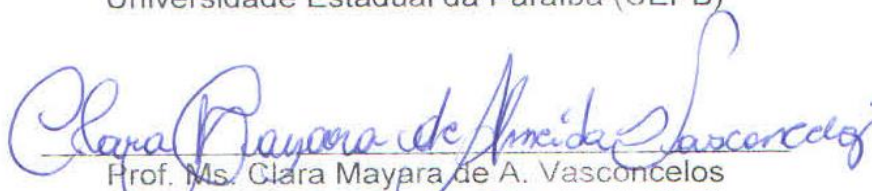
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Clara Mayara de A. Vasconcelos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha família, pela dedicação,
companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRACECIMENTOS

À minha família, que é minha principal fonte de motivação, principalmente à minha mãe, Genilda, que sempre me incentivou a continuar tentando, mesmo mediante a situações adversas, através dela pude alcançar muitas conquistas.

Aos meus amigos e amigas que de forma indireta ou direta me apoiaram no decorrer do curso e na criação desse trabalho. Em especial à Aurylene, sempre me confortando com palavras amigas, companheira de curso que sempre acreditou em mim. E eu também, nela.

À Lucicleide, Leiliane, Wedna, Adriana, Samilly, Suênia e Erialdo, pessoas que me ajudaram de forma significativa, me escutando e me motivando a prosseguir com esse projeto.

A todos os professores que no decorrer curso me inspiraram de algum modo, em especial ao professor Juarez Nogueira Lins por ter contribuído de forma significativa no desenvolvimento desse trabalho.

A Deus que sempre esteve comigo, principalmente nos momentos mais difíceis tem me dado forças e ajudado a superar as dificuldades.

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.
(Paulo Freire).

PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE LICENCIANDOS (AS) DE LETRAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GUARABIRA

Geysehellen Marcolino da Silva*

RESUMO

A partir do Estágio Supervisionado de Letras, o licenciando observa e intervém na realidade das escolas públicas. Tendo em vistas as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa fez-se necessário a seguinte indagação: de que forma essa intervenção acontece na escola? Desse modo, o objetivo desse artigo corresponde a apresentar e discutir as práticas metodológicas dos estagiários de Letras, nas escolas públicas de Guarabira/PB. Como pressupostos teóricos, apresentamos as contribuições dos PCN (1998), de Geraldi (1997) de Antunes (2003) de Lajolo (2001) entre outros autores. Como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, bibliográfica e observação participante. Concluiu-se que os estagiários, apesar do contato mais recente com a teoria, não produziram práticas metodológicas muito distantes das já praticadas.

Palavras-chave: Práticas Metodológicas. Licenciandos de Letras. Ensino de LP.

* Aluna de Graduação em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III
E-mail: helen_r_bd@hotmail.com.br

RESUMEN

Através del *Estágio Supervisionado* en el curso de letras, el licenciario observa e interviene en la realidad de las escuelas públicas. Al considerar las discusiones sobre la enseñanza de la Lengua portuguesa se hizo necesaria la siguiente pregunta: ¿cómo esta intervención ocurre en la escuela? Así, el propósito de este artículo es presentar y discutir las prácticas metodológicas de los aprendices de Letras, en las escuelas públicas de Guarabira / PB. Como supuestos teóricos, se presentan las contribuciones del PCN (1998), Geraldi (1997), Antunes (2003), Lajolo (2001), entre otros autores. Fue abordada la investigación cualitativa, bibliográfica y la observación participante. Se concluyó que los alumnos, a pesar del más reciente contacto con la teoría, no se produjeron prácticas metodológicas muy distintas de las ya practicadas.

Palabras clave: Prácticas metodológicas. Licenciario. Enseñanza LP.

INTRODUÇÃO

Durante o curso de formação de professores de língua portuguesa, os alunos (as) entram em contato com os vários estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP). No período de Estágio, após as discussões e planejamento, no componente Estágio Supervisionado (I, II e III), vão para as Escolas Básicas, observar e reger aulas. A observação é o momento de ver a realidade, tecer a crítica. A regência é momento de colocar em prática a teoria. Sobre esse segundo momento, surgiu a seguinte indagação: de que forma essa intervenção acontece na aula de LP, na escola básica? A partir dos pressupostos teóricos dos PCN (1998) e suas propostas para o ensino de língua portuguesa; de Geraldi (1997) que aborda as dificuldades e apresenta propostas para o ensino de língua portuguesa; de Antunes (2003) que apresenta caminhos para o ensino de leitura, escrita, literatura e análise linguística e de Lajolo (2001) que discute o uso da gramática, buscou-se uma resposta. Para a realização da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, bibliográfica e pesquisa-ação. Este texto, composto de três tópicos, apresenta inicialmente, uma discussão teórica sobre o ensino de língua portuguesa, enfatizando a gramática, a leitura/literatura e produção de texto. No segundo, uma breve discussão sobre o Estágio Supervisionado. No terceiro, uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, regência, a partir de minha experiência no estágio supervisionado de Letras.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP): ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1- Considerações Iniciais sobre o ensino de LP

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir a escola estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (ANTUNES, 2003).

Partindo desta epígrafe podemos inferir que o ensino de língua portuguesa ainda se encontra vinculado às antigas práticas, ditas tradicionais e, em virtude de uma postura classificatória e normativa, não consegue despertar o interesse dos alunos, nas aulas de língua portuguesa. Neste espaço, ainda persistem práticas

inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mudanças socioculturais e os estudos linguísticos. Dessa forma. Pouco contribui para uma aprendizagem significativa, aprendizagem que amplie a competência comunicativa do aluno, no uso oral e escrito da língua portuguesa. Enfim, esse ensino não estimula a formação plena de leitores, não capacita satisfatoriamente para a diversidade literária, e não prepara para uma escrita mais abrangente. E desse modo, o aluno não se prepara, através da linguagem (língua), para uma atuação participante na sociedade em que se encontra inserido.

Em oposição a essa postura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicado em 1998, traz algumas orientações para o ensino de Língua Portuguesa, orientações, mais tarde, revistas pelas Orientações Curriculares Nacionais – OCNEM (2006). Tal instrumento veio dirimir alguns problemas e complementar os PCN. Este documento privilegia a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua, como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. (PCN, 1998, p.19).

Com a finalidade de inserir os sujeitos, através da língua, no contexto social, propõe que o ensino de língua portuguesa se organize em três eixos que devem ou deveriam nortear a prática do professor de língua portuguesa em sala de aula, os quais sejam: leitura, produção (oral ou escrita) e análise linguística (gramática). Eixos voltados para a apropriação da linguagem escrita e das formas públicas formais da linguagem oral para fins de produção e compreensão, desenvolvimento da habilidade escrita na norma – padrão – e apropriação das formas orais públicas na linguagem oral culta e aprendizado da reflexão sobre a língua (PCN, 1998). No entanto, nas aulas de LP, ainda não se leva em consideração que:

(...) A língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita aos homens e mulheres significar o mundo e sociedade. Aprende-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmos (PCN, p. 20).

Apesar de bastante significativo, nas escolas, essa visão de língua não se efetivou de fato. Há talvez certo comodismo que guia os docentes para a repetição, ou repasse, dos conhecimentos já produzidos, inibindo assim, o gosto pela pesquisa, pelo levantamento de hipóteses, pela análise, enfim, pela reflexão sobre a

língua, por parte dos alunos. Trabalhar os três eixos, tornou-se então um desafio para os professores. Por enquanto duas formas de trabalho: o direcionamento para um desses eixos ou, no máximo, para dois deles: a leitura e escrita, desconsiderando que o conhecimento linguístico está presente e é parte constitutiva daqueles, ou as práticas descontextualizadas e isoladas de gramática, leitura e produção de texto.

1.2 - O Ensino de Gramática

O ensino de gramática, parte do ensino de língua portuguesa, e muitas vezes tomado como a aula de português, se apresenta, da mesma forma, descontextualizada (ANTUNES, 2007). Não há, na maioria das escolas, uma articulação, entre os usos reais da língua escrita ou falada e as normas, a língua padrão, ministrada na escola. Aliada a isso, a prática da fragmentação gramatical, dirige o discente a prática de exercícios escritos, lições de uma gramática irrelevante, apoiada em regras e casos particulares, quase sempre fora dos contextos mais previsíveis do uso da língua. Para Leite (1993) a gramática se mostra como conjunto de normas que substitui o comportamento usual da linguagem, ou de regras que simplesmente se acrescentam ao conjunto geral de informações que a escola lhe atribui. Neste contexto, qualquer inadequação é vista como desvio – quem fala diferente fala errado. E a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer. Para Possenti (1983) trata-se de um conceito elitista de língua. É bem verdade que toda língua tem sua gramática, no entanto, nem todos dominam as regras dessa gramática, na maioria das vezes, o que o falante sabe sobre a sua língua é algo intuitivo (ANTUNES, 2003).

Destaque-se então, que a existência da gramática deve desempenhar uma função de levar as pessoas a falar, ouvir, ler e escrever, no convívio social do uso da língua e não em função de si mesma, conforme observado no ensino de gramática praticado nas escolas observadas. Tem-se a convicção de que ela (a gramática) é um instrumento importante da língua, mas não deve ser maior que as outras práticas de linguagem, maior do que o povo que fala. Como afirmou Millôr Fernandes, "Nenhuma língua morreu por causa de gramáticos. Algumas estagnaram por ausência de escritores. Nenhuma sobreviveu sem povo" (1994, p. 344). De forma bem humorada, o autor tece uma crítica a valorização da gramática em detrimento de seu uso social, da sociedade que representa.

Ao longo dos tempos, o ensino descontextualizado vem se tornando mecânico e improdutivo. Logo o ensino de gramática deve ser conduzido pela reflexão acerca da língua e não pela definição, classificação e outros procedimentos da metodologia tradicional. Sobre esta abordagem os PCN (1998, p. 28) tecem algumas críticas sobre a valorização da gramática normativa: Para este instrumento de orientação, “A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades que fogem ao padrão (...)”. Desse modo, não tem como justificar um ensino de LP sem se articular com as outras práticas de linguagem. Em virtude dessas e de muitas outras críticas nos encontros sobre o ensino de LP, nos encontros de formação docente e em outras discussões, é que se põe em xeque o ensino de gramática. Se ela deve ser ensinada ou não. Não há dúvida de sua importância para a aula de língua portuguesa e para o ensino em geral, mas a forma com ela vem sendo trabalhada na escola precisa ser revista.

1.3 - O Ensino de Leitura/Literatura

A leitura só é difícil ou cansativa (...) quando não se sabe ler ou quando se precisa traduzir a escrita para compreendê-la. (FOUCAMBERT, 1994, p.29).

Da mesma forma que o ensino de gramática, o que se percebe, atualmente, em grande parte das escolas, é o uso de metodologias tradicionais em que as atividades de ensino da leitura centram-se nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem despertar no alunado o interesse pela leitura, devido a sua desarticulação com o cotidiano.

O ensino da leitura se tornou, já há bastante tempo, objeto de inúmeras pesquisas. E essas pesquisas constatam que ainda é possível: o ensino de leitura baseado na habilidade de decodificação do código escrito, a leitura como preparação para a escrita, a leitura para trabalhar o vocabulário... Essas abordagens, muito criticadas nas últimas décadas pelos discursos acadêmicos e oficiais, são práticas antigas, mais ainda presente na sala de aula. Nessa perspectiva tradicional, lendo apenas para finalizar as páginas e as lições trazidas pelo livro didático, o processo de leitura passa a ser visto como algo obrigatório,

resumindo-se a uma leitura escolar[†], extraindo desta forma o gosto, o prazer, e convertendo-a apenas á treino para avaliação em futuros exercícios escritos ou orais. A leitura de textos deveria ser uma maneira de provocar, no leitor, um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. (NETO, 1966). No entanto, a leitura cuja interpretação se limita a recuperar apenas os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto não condiz com os estudos sobre a leitura. Conforme Lajolo (2002) ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. Esse posicionamento reafirma a necessidade de transformar a leitura em um momento de descoberta das nossas possibilidades no mundo. A discussão segue, e o ensino da leitura, na maioria das escolas, se apresenta como uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais das leituras.

Foucambert (1994), Solé (1998), Pennac (2008), Chartier (1996) Silva (2005) entre outros, acreditam que essa discussão é necessária, tendo em vista os baixos índices do rendimento escolar apresentados pelas avaliações oficiais: PISA, Prova Brasil, SAEB, evidenciam que a falta de “compreensão leitora” dos alunos das escolas brasileiras constitui um problema que deve ser minimizado. Todavia, sabe-se que promover a leitura na escola não é tarefa fácil, exige oferecer aos alunos diversas oportunidades para desenvolver a leitura através de práticas didático-metodológicas que viabilizem a aprendizagem do prazer de ler. E isso demanda, sobretudo, professores criativos para contornar as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula e reconhecer a necessidade de uma didática da leitura que leve em consideração as experiências culturais diferentes dos alunos que chegam à escola como ressalta Chartier (1996).

Diante desse cenário de dificuldades, Machado (2001) traz uma questão interessante e discutível: nas escolas brasileiras há professores que não leem e estão ensinando a ler. E contesta se dessa forma pode haver uma aprendizagem produtiva da leitura. Para que o ensino de leitura possa surtir efeito, voltar-se para os anseios de cada leitor, acreditamos, que dentre as muitas atitudes favoráveis, a dedicação do professor às praticas de leituras, é essencial. Professores que leem com regularidade, gostam de ler, certamente terão mais facilidade de levar os seus

[†] Leitura que atende aos interesses didáticos da aula, ou seja, leitura para avaliação da capacidade leitora, para demonstrar a capacidade de decifrar o código, para encontrar um único sentido, para elaborar exercícios gramaticais...

alunos à leitura de variados textos. Ler por prazer, ler para se informar, para se encontrar com o outro, para ampliar a capacidade reflexiva, para sonhar, viver outra vida, viajar para outros mundos... Tendo estas possibilidades podemos reafirmar que a leitura não consiste apenas na decodificação. Leitura exige conhecimentos, que culminam no desejo, desejo e/ou prazer de vivenciar a transformação do seu mundo interior. Certamente mais que manter o elo com o tradicionalismo inoperante da grande maioria das aulas de leitura, ler exige técnicas e estratégias diferenciadas, principalmente, hoje, em que a leitura escolarizada enfrenta a concorrência de outros tipos de leitura (leituras virtuais, leituras de imagens...).

Caso os docentes se tornem leitores assíduos, assumam práticas de leitura diferentes daquelas propostas pelo Livro Didático, o ensino de leitura se divorciaria com as consagradas práticas, até então aplicadas, se lançaria como parte integrante da organização dos conhecimentos adquiridos, nas diversas situações que a realidade cotidiana impõe. E, culminaria num rendimento menos caótico no ensino de leitura e na formação de professores críticos e reflexivos e que estejam em contato com variados contextos de leitura, para assim, constituir-se enquanto autor de suas próprias práticas de leitura (SILVA, 2005) e pela conscientização dos professores no que diz respeito a ser um leitor mais experiente, para auxiliar e dar suporte aos leitores menos experientes. E que trabalhe com estratégias didático-metodológicas que privilegiem a diversidade de leituras (SOLÉ, 1998).

1.4 - O Ensino de Produção Textual

O professor deve criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos. (WEISZ E SANCHEZ 2002, p. 60).

Ignorando esse uso social, o ensino de produção textual, durante muito tempo ela foi tratada como um gênero, primordialmente escolar – redação – cuja única finalidade era avaliar a capacidade de escrita da língua padrão, do aluno. O ato de produzir um texto se resumia/resume assim à atividade de produção textual caracterizada pela expressão do conhecimento/experiência do aluno (a) sobre determinado assunto (as férias, a família, as datas comemorativas... Ou outro tema

de cunho social, como a seca, a política, ou algum acontecimento), enfim, um exercício de composição, uma produção que servia/serve para correção de problemas ortográficos.

Geralmente, dividia-se em três tipos: a descrição, a narração e a dissertação, tipologias vistas como gêneros na aula de redação. Não se levava em consideração a teoria dos Gêneros Textuais (Bakhtin, 2006), os textos eram construídos a partir de *conceitos* e *técnicas* ditadas pelo professor ou pelo livro didático, e o único interlocutor, o professor que não exigia a revisão, reescrita do texto, Apenas atribuía uma nota. O resultado era geralmente textos mal redigidos, contraditórios, sem destino, causadores de enormes decepções aos docentes. Enfim, um exercício de inutilidade para ambos os sujeitos: os alunos (as) e o (a) professor (a) que se anulam. O primeiro enquanto produtor de texto, o segundo enquanto leitor, contrariando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que preconizam que as atividades de escrita em sala de aula devem servir como subsídios para a prática da escrita no ambiente social. E, que o (a) aluno (a) deve ser considerado (a) como produtor (a) de textos, sujeito dessa produção.

Para Geraldi (2006) produzir texto qualquer modalidade, é preciso que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e, que se escolham as estratégias para realizar esses 04 aspectos essenciais para a construção de textos. Ou seja, alguém que é sujeito de sua produção, que tem um interlocutor real e domine as estruturas do gênero textual e das estruturas da língua. Segue-se algumas reflexões sobre o estágio supervisionado.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LETRAS: O INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 - O Estágio Supervisionado: algumas considerações

O estágio é um componente imprescindível em qualquer formação acadêmica, ele funciona como unificação da teoria e prática e possibilita ao aluno enfrentar situações reais que envolvem seu desempenho, Price define o estágio:

Embora seja difícil estabelecer uma síntese dos propósitos do estágio que seja universalmente aceitável, existe um acordo bastante considerável em que seu principal propósito reside em unir teoria e prática proporcionando aos professores em formação oportunidades bem estruturadas e supervisionadas para que possa aplicar e contrastar os conhecimentos, habilidades e atitudes que foram sendo adquiridas em seus estudos dentro do campus universitário a situações reais do mundo das escolas e das comunidades escolares. (PRICE, 1987, p.109).

Price articula sobre a imprecisão da finalidade do estágio, mesmo assim ele mostra um dos conceitos adotado por muitos teóricos, que é o de por em prática o que foi aprendido em sala e viabilizar análises e comparações.

Diante do exposto até agora, apresentaremos uma breve contextualização do espaço da pesquisa, da turma e analisaremos algumas práticas metodológicas ministradas por mim, enquanto estagiária do curso de Letras, em turmas do ensino fundamental e médio, de escolas públicas de Guarabira/PB. Tendo como foco as práticas de análise linguística, leitura/literatura e produção de textos.

3 PRÁTICAS METODOLÓGICAS NAS REGÊNCIAS DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O modo com qual ocorre a aplicação das aulas do professor de LP das escolas, e a aplicação das aulas dos estagiários de letras muitas vezes se assimilam, apesar de se reconhecer e se buscar pedagogias libertadoras e construtivistas, os discentes de letras percebem as dificuldades no momento da regência e acabam retomando métodos tradicionais de ensino. Unir teoria e prática é uma dificuldade que está presente na formação acadêmica, e é necessária, além da dedicação do futuro profissional, a mudança gradual dos modos de ensino, para que se possa observar os reflexos de tais mudanças e molda-las conforme os objetivos pretendidos.

A falta de recursos didáticos atualizados, a precariedade no acervo bibliográfico e até mesmo as dificuldades encontradas com as primeiras experiências da aplicação das aulas, faz com que o estagiário de letras reproduza suas aulas do mesmo modo como aprendeu nas escolas, ou seja: assuntos descontextualizados, falta de interdisciplinaridade, frases soltas que são expostas com o intuito de observar apenas aspectos gramaticais, ou produção textual infundada. A insegurança inicial de estar em um ambiente novo também contribui para a reprodução desses métodos, e o estagiário passa a acreditar que o método

de ensino seguro seja o tradicional, por estar incluído nas bases de sua formação educacional.

As escolas públicas, de maneira geral, contam com o mínimo de investimentos necessários para que ocorra a promoção das aulas, isso impossibilita o acesso aos meios tecnológicos que são, hoje em dia, um dos principais meios que ligam as realidades de mundos distantes, quando bem utilizadas as ferramentas tecnológicas podem ajudar de forma significativa na aprendizagem dos alunos, funcionando como opção para substituição de museus, revistas, livros e infinitas possibilidades de uso. Embora, o uso de tecnologia não seja garantia de uma aula não tradicional, muitas vezes se usa o data show para substituir o quadro negro. É necessário planejamento, e criatividade.

Mediante a essas situações, partiremos agora para a descrição a análise da regência do estágio nas escolas de Guarabira.

3.1- O Contexto da Pesquisa: A instituição escolar e as turmas

Foram duas as instituições onde efetivamos nossa prática de regência de aula: a Escola 01, onde foi trabalhado o nível fundamental e a Escola 02 com o nível médio, ambas com o sistema EJA de ensino.

A escola 01 é pública e pertence ao município de Guarabira, PB. A instituição funciona em todos os períodos, sendo o noturno formado por alunos da EJA enquanto o diurno possui níveis de ensino fundamental I e II, na modalidade regular.

Os aspectos físicos da escola se mostram bem estruturados, as 08 salas são arejadas, equipadas com ar-condicionado, a iluminação é eficiente, a escola possui um laboratório de informática, uma biblioteca e um ginásio, o grande problema é quanto à localização, por ser situada ao lado de uma igreja, as aulas são prejudicadas devido à existência do barulho dos eventos religiosos.

Com relação aos aspectos humanos, na escola existem trinta professores para os três turnos composto por quinhentos e quarenta alunos matriculados, porém na sala observada ao todo são 40 alunos matriculados e apenas uma média de 15 alunos frequentam as aulas assiduamente. Isso mostra as dificuldades dos alunos em permanecerem nas escolas.

A escola estadual 02 situada em Guarabira tem organização por ciclos. Possui ensino regular e de jovens e adultos. A escola conta com uma biblioteca,

uma quadra de esportes coberta, possui entrada e corredores com acessibilidade para cadeirantes, sala da diretoria, laboratório de robótica, banheiro para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e refeitório.

Com relação à implantação das tecnologias no ambiente escolar como ferramenta de ensino, não foram observadas oportunidade de acesso a esse recurso. Foi notada a existência de computadores apenas para os funcionários, com acesso a internet e impressora. As ferramentas acessórias de aprendizagem se limitam ao quadro negro, TV e DVD, para exposição de algum documentário ou filme.

As práticas da regência ocorreram em turmas da EJA, que é composta por uma multiplicidade de perfis, assim como fala Leôncio José Gomes Soares, que se trata de um público diferenciado:

Núcleos de trabalhadores do campo e indígenas, operários e trabalhadores informais, educadores e agentes sociais, sindicalistas, empresários, mães e pais de família, grupos de terceira idade, grêmios e militantes partidários. (SOARES, 2002, p.202).

As salas observadas contam com a presença de alunos que apresentam idades que variam entre 20 a 50 anos, os (as) jovens, na maioria dos casos tiveram filhos muito cedo, já as senhoras são donas de casa, ou trabalham em casas de famílias, os homens são trabalhadores de construção civil. Rivero (1998 apud SOARES, 2002) alega que de maneira geral alunos da EJA estão às margens da sociedade e da economia e que fazem parte de setores vulneráveis. A realidade da EJA é marcada pela exclusão social, e muitas vezes pela pobreza extrema.

Em todas as escolas foram notadas que a sua pedagogia permite criar vínculos com os estudantes, em especial na escola 01, foi observado que a direção procura suprir as necessidades materiais da escola, bem como imateriais dos alunos, mostrando disponibilidade para atender dúvidas se comprometendo a gerar alunos formadores de opinião e que exerçam a cidadania.

Com as crescentes taxas de evasão escolar, foram implementadas algumas medidas que visam estimular os alunos a continuarem frequentando a escola, como por exemplo, a criação de um cinema dentro da escola. Quatro vezes por mês acontece um cine cultura, onde a sala se transforma em um cinema improvisado, fazendo com que os alunos tenham acesso a cultura nacional e internacional pelo

meio cinematográfico, transformando o ambiente escolar em um local descontraído e incentivando os jovens a permanecerem na instituição de ensino.

3.2- A Apresentação das Práticas Metodológicas, nas Aulas de Língua Portuguesa

Primeira aula da escola 01

O primeiro dia de regência aconteceu no dia 08 de março de 2016 e teve início às 19h00min. Em conversa informal, antes de iniciar a aula, a professora sugeriu o conteúdo a ser exposto (*substantivos próprio e comum*), falou para iniciar com um gênero, que ficou a meu critério. Dessa forma, percebe-se que a professora contratada da escola tenta seguir de maneira simplificada o proposto pelos PCN (1998), que incentivam que os gêneros textuais devem ser passados na escola concomitantemente com a gramática, e não separadamente, para que haja contextualização e assimilação da realidade social dos estudantes.

Antes de começar a aula foi realizada uma apresentação dos alunos, onde foi possível conhecer um pouco cada um deles, para iniciar o conteúdo optei pela exposição dos assuntos de forma simples, mostrando de maneira clara e objetiva a definição do que são gêneros textuais, dando exemplos de textos que circulam entre eles, como jornal impresso e na TV, cartas, chats de internet entre outros. Falei também sobre o que são tipologias textuais.

O comportamento dos alunos, no primeiro momento, se manteve quieto, mesmo mediante a minha tentativa em buscar ouvi-los e tentar saber suas opiniões a cerca do exposto. Com o passar do tempo foi empregada a leitura de um texto, pedi para a sala ler em voz alta e logo depois da finalização da leitura foi possível saber o ponto de vista pertinente a eles e o surgimento de um breve dialogo.

Aula 02

No segundo dia de aula, dia 23 de março, na mesma escola, apresentei xerox com uma tirinha, pedi para que fosse feita a leitura em voz alta e dois dos alunos se prontificaram a ler, depois de lida a tirinha fiz perguntas chaves sobre as possíveis interpretações do texto, muitos deles participaram, depois contei sobre o meio de circulação da tira, assim como seu objetivo ,alguns apresentaram uma pequena confusão com relação a semelhança com a charge, fui então explicar suas

principais diferenças, e deixei claro que enquanto a tirinha tem efeito de entretenimento, a charge surge como crítica de uma situação, porém ambas provocam um efeito de humor.

Logo depois de ocorrido os devidos esclarecimentos sobre o gênero textual apresentado, mostrei a definição do que são substantivos, baseei meu plano de aula em vários livros que tenho, principalmente *Novas Palavras* que apesar de ser indicado para ensino médio, possui uma abordagem dos conteúdos de fácil entendimento, prezei em todas as aulas por passar o assunto de maneira simples, e contextualizada (ANTUNES, 2003) para facilitar a compreensão dos alunos.

Assim que defini os substantivos pedi aos alunos que encontrassem na própria tirinha exemplos, alguns deles confundiram substantivo com um verbo e, a partir disso, tive que falar um pouco sobre as características dos verbos, copiei no quadro os que indicavam ação, estado ou fenômeno da natureza, e mostrei um exemplo de cada um, voltei para o verbo que o aluno havia confundido com substantivo e ele pode perceber que se enquadrava em uma ação, depois de explicar de maneira resumida, mostrei as características do substantivo próprio e comum e identifiquei alguns dos substantivos presentes na tira, logo depois, quando percebi que eles já haviam compreendido escrevi no quadro todos os substantivos da tirinha e pedi para eles classificarem, se eram próprios ou comuns. Tal prática, apesar do esforço para apresentar algo diferente, não fugiu muito do tradicional. Pimenta e Lima (2010) afirma que nem sempre o aluno estagiário consegue fugir da rotina de uma escola e, acaba se rendendo às suas práticas.

Como havia uma grande confusão em a turma diferenciar os verbos dos substantivos, acreditei ser necessário falar um pouco sobre a definição dos verbos, mesmo não tendo planejado uma aula sobre esse assunto.

Depois de esclarecer as dúvidas, pedi para que respondessem uma folha com exercício, essa tarefa de fixação foi composta por tirinhas para que a turma pudesse localizar e definir os tipos de substantivos existentes, se eram considerados próprios ou comuns, alguns alunos pediram ajuda para distinguir, então fui individualmente nas cadeiras dos alunos, depois que passou um tempo alguns estudantes que terminaram a tarefa começaram a conversar, permiti que o restante da sala respondesse as atividade em mais cinco minutos, e a correção da tarefa ocorreu em conjunto na exposição das respostas dos exercícios.

Aula 03 e 04

O terceiro dia de regência não ocorreu na sequência da última aula dada, a professora orientou então o assunto a ser ministrado, que foram *artigos e numerais*, nessa noite os conteúdos equivaleram a duas aulas seguidas, escolhi então iniciar expondo o gênero notícia. Iniciar a aula com um gênero é uma das recomendações dos PCN (1998) e fez sempre parte das nossas discussões de estágio.

Primeiramente pedi aos alunos que cada um lesse um parágrafo da notícia que imprimi, logo depois perguntei o que eles acharam sobre os dados presentes, perguntei também se já ouviram alguma notícia parecida, ou algum caso que eles conheciam e que apareceu em um jornal, alguns citaram que não tinham acesso a jornais impressos, porém na televisão sempre sabiam de casos, ou por meio do rádio, aproveitei para falar de suporte que vinculam as notícias e que o meio de circulação de uma notícia variava, mas não modificava sua característica principal que é a de informar seus leitores, falei que nem sempre os jornalistas mantêm a imparcialidade e que isso era complexo, pois uma das características que precisam ter na notícia é justamente a capacidade de ser imparcial com todos os fatos.

Logo depois mostrei a definição do que eram *artigos*, os *definidos* e os *indefinidos* e o que eram *numerais*, falando sobre suas características principais, buscando sempre falar sobre todas as suas particularidades de uma maneira menos complexa possível.

Pedi então para os alunos sublinharem os artigos e circulassem os numerais da notícia impressa que havia levado, percebi que eles apresentaram maior facilidade nesse assunto, depois entreguei uma folha e pedi para que cada um criasse uma notícia fantasia para depois analisarmos a presença de pronomes e numerais, deveriam ter na estrutura um título que chamasse atenção, um subtítulo e todas as outras características que já havia explicado para eles e que compõem o gênero notícia. Copiei então no quadro toda a estrutura da notícia, quando terminaram houve uma colagem em cartolina, para formar uma exposição na sala para alunos de outros turnos ou colegas de sala que se interessassem. Todos se empenharam muito em fazer, e terminamos a aula com a colagem em um mural de cartolina e a apresentação da leitura de cada um com sua notícia.

Oficina

A oficina foi no ultimo dia de encontro com os alunos do estágio. Ela tem o intuito de intervir na classe expondo assuntos de modo diferenciado e dinâmico, na oficina do dia 12 de abril na mesma escola foram planejadas várias atividades em detrimentos de brincadeiras e jogos com o objetivo de motivar os alunos a se desempenharem de forma descontraída.

A proposta foi formarem um círculo e dividi-lo em dois grupos para uma espécie de competição entre eles, pedi para escolherem o nome de cada equipe e depois comecei a fazer um jogo de perguntas e resposta com os conteúdos ministrados nas aulas anteriores, que poderia ser debatido entre os integrantes da equipe, depois de dada a resposta eles deveriam mostrar os motivos que os fizeram acreditar ser a resposta correta provocando, assim, uma retomada dos conteúdos das aulas. Quando alguém errava a questão a oportunidade era dada ao outro grupo, caso não soubessem responder, eu esclarecia as dúvidas. O trabalho com as oficinas fogem do padrão de aula tradicional e podem contribuir para o ensino aprendizagem de língua portuguesa.

Por fim levei um caça palavras personalizado com os temas das aulas ministradas com um espaço com dicas das palavras e o conceito de muitos assuntos vistos, como por exemplo, o verbo, o substantivo e numeral, para provocar uma revisão dos tópicos por meio dos conceitos-chaves. Todos os alunos se mostraram com vontade de participar e a equipe que conseguisse encontrar todas as palavras acumulava pontos.

Quando o jogo acabou entreguei um prêmio para a equipe vencedora, uma caixa de chocolates, mas enfatizei que o principal era a brincadeira e pedi para dividirem entre si. Conversei com eles no final de tudo para incentiva-los a continuar com os estudos e ir em busca dos sonhos profissionais.

Análise geral das aulas e comparação com a oficina

As aulas que ocorreram na turma da EJA permitiu um melhor entendimento dos alunos que as frequentam, são alunos na maioria de baixa renda e marginalizados e que encontram na escola, em especial na que eu ministrei as aulas, meio para buscar um futuro melhor, conquistar empregos e vida digna.

A importância de se conhecer os alunos é muito grande, pois as aulas devem ser planejadas de acordo com as percepções das características de cada aluno e seus interesses em comum, para assim poder tornar a vida escolar um ambiente prazeroso onde os jovens e adultos tenha vontade de frequentar.

A escola é um lugar para aprendizagem (PIMENTA e LIMA, 2010), não só dos alunos, como também dos professores, estagiários ou não, cada dia acontece novas coisas e é dever do docente aproveitar cada momento, por mais trabalhoso que seja e transforma-lo em algo produtivo, pois devemos sempre estar aptos a aprender a cada dia novas coisas.

A principal diferença notada entre as aulas e a oficina foi com relação a interação, por mais que nas aulas a maioria dos alunos se sentiu a vontade para falar, nem todos participaram, o que na oficina ocorreu de forma diferente, todos interagiram, responderam de forma bem natural, sem serem pressionados.

Com relação à motivação, também pude perceber que eles ficaram bem mais empenhados para produzir as tarefas propostas, a turma em todos os momentos da oficina interagiu muito bem, e mesmo sem eu ter assistido a nenhuma aula da professora de língua portuguesa contratada, é nítido que eles mantêm uma relação de respeito e confiança.

Primeiras aulas da escola 02

As aulas que foram ministradas ocorreram nos dias 11, 18 e 24 de agosto, sendo dada duas horas/aula em cada um dos dias (11 e 18) e 4 horas/aula de oficina no dia 24, preenchendo assim a carga horária estabelecida para a disciplina de estágio supervisionado III.

No primeiro dia de aula 11/08/2016, iniciei com uma apresentação rápida dos alunos, pedindo para que fosse falado o nome, idade e o que pretendiam fazer depois de concluir o ensino médio, também houve o tempo direcionado para minha apresentação onde falei sobre o período em que estava, a importância do estágio, o que esperava no decorrer das aulas e um pouco sobre a vida acadêmica, finalizada as apresentações dei início ao assunto.

O conteúdo escolhido pela professora já fazia parte da sequência do programa escolar, se referia ao *processo de formação de palavras*, especificamente *derivação parassintética e regressiva*.

Comecei a aula através da exposição de uma tirinha que continha frases com os dois tipos de derivação, pedi para que fosse feita a leitura pelos alunos, e eles se prontificaram a ler.

Marcos Bagno fala sobre a importância de integrar gramática com sua funcionalidade, o emprego de gêneros textuais exemplificam de forma eficiente uma contextualização para a melhor compreensão do aluno.

[...] que seja um ensino de gramáticas, sempre no plural, junto com a análise da funcionalidade de cada uma e da apreciação crítica dos valores sociais atribuídos a cada uma delas. (BAGNO, 2008, p.158)

Depois de debater as características do gênero tira, e discutir com os alunos o sentido do texto. Foi lida a definição do que é *derivação parassintética e regressiva*, e a partir de então relacionei as frases da tirinha com o conteúdo gramatical, exemplificando através das frases onde as derivações parassintéticas e impróprias estavam presentes.

Alguns alunos fizeram perguntas sobre o assunto e logo depois dos esclarecimentos foi entregue um resumo do assunto juntamente com uma atividade para ser feita em sala, como são alunos que possuem diversas ocupações durante o dia, optei por corrigir no mesmo dia a partir das respostas dos estudantes.

Aula 03 e 04

Na segunda aula, dia 18/08/2016, o assunto foi: *composição de palavras-onomatopeia, hibridismo e palavra-valise*. Iniciei perguntando aos alunos como estavam, o que fizeram durante o dia, tentei ao máximo estabelecer uma relação amigável. O relacionamento interpessoal professor-aluno influencia no surgimento da curiosidade por parte dos alunos para com os conteúdos das aulas, além de funcionar como motivação para a permanência dos alunos na escola.

Sobre o assunto, relacionei, sempre que possível, a aula com o contexto social para que os alunos se permitissem visualizar o conteúdo dado com sua vivência prática.

Sobre os assuntos gramaticais, levei uma mini caixa de som em que foram expostas algumas músicas que continham exemplos de onomatopeia. Logo depois

foi definido significado e pedido para que os alunos ressaltassem, dentro da música, a onomatopeia presente.

No segundo momento da aula, foi aberta uma discursão a respeito do ambiente onde as músicas se faziam presentes, e a partir de palavras-chaves coloquei no quadro exemplos dos outros dois processos de formação de palavras, no primeiro lado, contendo *hibridismo (formação de palavras pela reunião de morfemas de idiomas diferentes)* e o segundo lado *palavras-valise (Formação de palavras a partir da junção de duas palavras, geralmente, junção do início de uma e do final de outra)*.

Depois foi explicado em qual processo cada palavra se formava, novamente foi entregue o resumo com a atividade que foi respondida e corrigida na sala.

Oficina e comparação com as aulas

A oficina funcionou como uma revisão de todos os assunto debatidos durante as minhas aulas, primeiramente, foi feito uma revisão com as principais considerações dos assuntos abordados, os alunos possuíam muitas dúvidas a respeito do assunto mesmo sendo uma aula de revisão, quando perguntado se haviam pesquisado sobre o conteúdo em casa todos disseram não ter tido tempo.

Feito os devidos esclarecimentos, foi passada uma atividade direcionada para ser respondida em dupla, onde deveriam debater sobre uma lista de questões criadas em função dos assuntos passados, na resolução dessa atividade foi formado um debate maior entre alunos, fiquei como mediadora corrigia quando necessário, Depois foi feito a leitura de um texto motivacional de Luís Fernando Verissimo com o intuito de tornar a sala um ambiente descontraído.

A diferença entre as aulas e a oficina abarcou tanto os níveis comportamentais como os físicos, foi criado um círculo de cadeiras para a oficina e os alunos em todos os momentos ficaram atentos, enquanto que nas aulas haviam momentos de distrações. Alguns alunos, durante as aulas utilizavam o celular, já na oficina isso não ocorreu.

3.3 - ANÁLISE DAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS: INTERVENÇÕES CRÍTICAS

Analisar a própria prática não é uma tarefa fácil, pois a todo o momento vêm à tona as dificuldades encontradas e os esforços despendidos para finalizar uma

atividade em que estivemos envolvidas. E essas dificuldades e esforços acabam se tornando um atenuante para amenizar determinadas posturas e atos, cometidos ao longo da realização da atividade. Mas mesmo assim, se fez necessário realizar essa tarefa e analisar de forma imparcial, dentro do possível, a nossa regência de aulas no ensino fundamental e médio, durante o estágio supervisionado II e III.

Durante o desenvolvimento dos Estágios pudemos discutir as teorias sobre o ensino de linguagem, sobre o ensino de língua portuguesa e as possíveis aplicações na realidade das escolas. Vimos, a partir da teoria, que o ensino de LP (gramática, leitura, literatura, produção de texto e oralidade) enfrenta dificuldades ou, como dizem alguns autores, enfrentam aquilo que se configura como uma crise (ANTUNES, 2003, GERALDI, 1997...). Na escola, tanto no período de observação do Estágio I, quanto na regência dos Estágios II e III, pudemos observar e vivenciar muito dessa crise (apatia, aulas centradas no código padrão, uso único do livro didático, literatura como pretexto...) e vivenciamos também algumas práticas inovadoras (projetos de leitura, projetos explorando gêneros textuais diversos, dinâmicas...). Esses cenários de certa forma nos levariam para intervenções que pudessem minimizar o cenário desfavorável e melhorar o cenário favorável. No entanto, esbarramos em duas situações: as nossas próprias limitações de tempo e de aplicação das teorias nas aulas ministradas e as limitações da regência na escola.

O tempo de cada aula no período da noite é menor que nos outros turnos, isso dificulta a exposição dos assuntos, tendo em vista que se torna inviável muitas vezes a exposição total do assunto, bem como a correção de tarefas. Por ter trabalhado com alunos da EJA durante o estágio de LP foi observado que muitos deles são impossibilitados de revisar os conteúdos ou responder tarefas em casa e por isso a escola deve priorizar a correção na sala. Esse conflito de situações, entre outros encontrados em sala, fez com que por vezes as aulas fossem dadas com aspectos tradicionais, como por exemplo, na resolução de uma das atividades foi pedido para que os alunos sublinhassem ou marcassem o texto, por falta de tempo essa foi a única solução para que houvesse a conclusão da aula.

Com relação também a quantidade de aulas, nem as escolas nem a universidade tem como pretensão aumentar a quantidade de horas de estágio, a escola que se disponibiliza para vários alunos não pode disponibilizar mais tempo

para os estagiários aplicarem as aulas, pois poderia acarretar atraso nos componentes curriculares dos alunos.

Um ponto interessante que foi notado, com relação à aplicação das aulas nas duas escolas, se da em conta a comparação temporal, enquanto que as primeiras experiências com a sala de aula ocorreram de forma mais formal, com aplicações de métodos provenientes de pedagogia tradicional, o segundo momento permitiu uma maior aproximação com as práticas de ensino desejadas, mesmo utilizando os mesmos materiais didáticos, como quadro e lápis. A mudança se deu mediante a postura adotada por mim e a relação professora estagiária e alunos, a partir disso já houve uma percepção de mudança com relação ao interesse dos alunos pelas aulas de LP.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos algumas considerações sobre a nossa prática metodológica: as discussões teóricas que evidenciam as dificuldades do ensino de Língua Portuguesa e as possibilidades para dirimi-las ainda não ocupa um espaço significativo nas escolas, nas práticas dos professores (as) e nas práticas dos próprios estagiários. A articulação entre teoria e prática necessita de maior aproximação. Embora já existam em algumas escolas o Projeto de Iniciação a Docência (PIBID) que coloca na escola, licenciandos para acompanhar os professores durante um ou dois anos. Esse projeto aproxima, de forma mais articulada, a escola e a universidade. No entanto, o estágio é apenas um momento vivido no âmbito escolar e não conseguiu ainda, firmar essa parceria, em prol das mudanças no ensino de LP, nas escolas.

Nessa perspectiva, as práticas apresentadas por nós muitas vezes se assemelham às práticas já existentes nas escolas e em outros momentos apresentam algum tipo de inovação, seja por provocar maior interação, seja por se destacar por uma ou outra dinâmica. No geral, as experiências foram válidas e nos ajudaram a visualizar um pouco das práticas pedagógicas que encontraremos nas nossas incursões nas escolas, num futuro próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa: Apropriações de professores.** Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola.** 22ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação verbal.** 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. M. E. D. S. E. F. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: SEF, (Parâmetros curriculares nacionais; v. 2), 2001.

BRASIL. M.E. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998.

BRITTO, L. P. L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs). **Leituras do Professor.** Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALP. (Coleção Leituras no Brasil), 1998.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Trad. Bruno Charles Magne – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2003.

PENNAC, D. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do Português.** São Paulo: Ática, 1989.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escolar.** (Trad. E organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. T. **A produção de leitura na escola: pesquisas e propostas.** São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN. R. **Pedagogia da leitura**: movimento e história. In: ZILBERMAN. R. & SILVA, E. T. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, L. J. G; RIBEIRO, V. M. (org) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. 1ª Reimpressão, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. S. e ALVIM, M. T. F. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.