



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES – DLH  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**NATÁLHA DA SILVA ALMEIDA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES  
SOBRE A PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**Catolé do Rocha – PB**

**2017**

**NATÁLHA DA SILVA ALMEIDA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES  
SOBRE A PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV, da Universidade Estadual da Paraíba, como um dos requisitos para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Ms. Marta Lúcia Nunes

**Catolé do Rocha – PB**

**2017**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

A447f Almeida, Natalha da Silva.

A formação do professor de língua portuguesa:  
reflexões [manuscrito] / Natalha da Silva Almeida. - 2017.  
103 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras  
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Ciências Humanas e Agrárias, 2017.

"Orientação : Prof. Me. Marta Lúcia Nunes, Coordenação  
do Curso de Letras - CCHA."

1. Formação docente. 2. Língua Portuguesa. 3. Estágio  
supervisionado.

21. ed. CDD 371.733

**NATÁLIA DA SILVA ALMEIDA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES  
SOBRE A PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Letras e  
Humanidades – CCHA/CAMPUS IV, da  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
um dos requisitos para obtenção do grau  
de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Ms. Marta Lúcia Nunes

**BANCA EXAMINADORA**

*Marta Lúcia Nunes*

Orientadora: Profa. Ms. Marta Lúcia Nunes.  
UEPB – CCHA/DLH

*Rafael José de Melo*

Examinador: Prof. Dr. Rafael José de Melo.  
UEPB – CCHA/DLH

*Maria Fernandes de Andrade Praxedes*

Examinadora: Profa. Ms. Maria Fernandes de Andrade Praxedes.  
UEPB – CCHA/DLH

Aprovado em: 12 / 1 / 2017

Dedico este trabalho aos meus amados pais, **M<sup>a</sup> do Socorro** e **Alexandre** por todos os ensinamentos ao longo da minha trajetória de vida até aqui, e por todo amor e carinho que sempre demonstraram ter por mim, como também a minha querida irmã **Eduarda** pela paciência e por estar sempre ao meu lado quando precisei, me apoiando e fortalecendo com palavras de apoio.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por todos os obstáculos e desafios postos em minha vida, que me deram força, coragem e confiança para seguir em frente e alcançar meus objetivos ao longo desta trajetória dentro e fora do meio acadêmico.

A minha **família** em modo geral, minha irmã, tias e avós, que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui sempre me estimulando, mas em especial agradeço a meus queridos pais **M<sup>a</sup> do Socorro** e **Alexandre**, pois tudo que sou hoje devo a eles e a educação que me foi dada, e eles foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Meu Muito obrigada, amo muito vocês!

A meu companheiro amado **Gilberto Dutra** pela cumplicidade, amizade carinho, apoio e paciência que tem tido comigo ao longo desse processo acadêmico e principalmente nesta reta final, pois tens sido de total importância para a conclusão desta etapa em minha vida, um dos meus porto seguros. E foi um dos presentes mais especiais que a UEPB me concedeu.

Aos meus colegas e amigos que a UEPB me presenteou, **Thalison Breno**, **Cayo Bruno** e **Talisse Almeida**, pela parceria em inúmeros momentos, pelas risadas e brincadeiras, como também pela acolhida quando precisava e principalmente pela amizade verdadeira, a qual levarei para a vida. A UEPB me apresentou mais que amigos, e sim irmãos de coração.

A minha orientadora **Marta Lúcia**, a qual tenho uma grande admiração, pelas orientações que contribuíram significativamente para a elaboração deste trabalho, mantendo-se muito atenciosa e paciente, e sempre disposta a ajudar mesmo nas turbulências.

Aos professores **Rafael** e **Maria Fernandes**, por serem sempre atenciosos e generosos e por terem aceito o convite para participarem da minha banca de defesa.

Aos **funcionários da UEPB**, que estão sempre apostos para ajudar quando necessário, muito atenciosos, gentis, simpáticos e dedicados buscando sempre o melhor para o bem dos alunos, em especial **Francisco Bezerra Neto** por toda a paciência e carinho que tens demonstrado.

Ao **corpo docente do departamento do curso de Letras – Campus IV**, que colaboraram para o meu enriquecimento acadêmico, compartilhando

conhecimentos significativos que foram de grande valia para a minha formação dentro e fora do ambiente estudantil.

A todos que de um modo geral contribuíram positivamente, de forma direta ou indiretamente nas diversas etapas existentes ao longo desta longa trajetória que está sendo minha formação.

Obrigada de coração!

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

*PAULO FREIRE*

## RESUMO

Constitui nosso interesse básico neste trabalho de conclusão de curso analisar e propiciar a reflexão acerca de relevantes questionamentos sobre o processo de formação do professor de Língua Portuguesa, levando a cabo da discussão aspectos de ordem programática e constituinte dos cursos de licenciatura, em especial o estágio supervisionado, como também problemas específicos da prática docente no ensino de língua materna na educação básica. Para tal finalidade, fizemos uso de uma metodologia qualitativa e partimos de uma perspectiva teórica atual das ciências humanas no que norteia à problemática da pesquisa, por meio das contribuições de Libâneo (1994), Freire (1996), Travaglia (2009), Antunes (2003), Perrenoud (2001), Morales (1999), entre outros, como também de documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006). Com a junção entre a metodologia e o aporte teórico utilizado e a sua aplicabilidade ao trabalho de campo de intervenção no decorrer da pesquisa, trazidos em forma de relato e experiência, chegamos ao entendimento de que existe uma grande lacuna com um forte distanciamento dos parâmetros presentes na formação do professor de Língua Portuguesa e a efetiva prática docente, evidenciados na vivência do período de estágio supervisionado da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Língua Portuguesa; Estágio supervisionado.

## ABSTRACT

Constitutes our basic interest in this monography analyze and promote reflection about relevant questions about the process of formation of the Portuguese Language teacher, pursuing the discussion aspects of programmatic and constituent order of degree courses, in particular the supervised internship, but also specific problems of teaching practice in the teaching of mother tongue in basic education. For this purpose, we use a qualitative methodology and we left a current theoretical perspective of Humanities in that guides to research issues, by means of the theoretical contributions of Libâneo (1994), Freire (1996), Travaglia (2009), Antunes (2003), Perrenoud (2001), Morales (1999), among others, as well as official documents governing the teaching of Portuguese Language in Brazil, as the National curricular parameters of Portuguese Language-PCNs (1998), National high school curriculum parameters-PCNEM (2000) and the Curriculum guidelines for teaching Middle-OCEM (2006). With the junction between the methodology and theoretical supply used and your applicability in the field of intervention in the course of the survey, brought in form of report and experience, we come to the understanding that there is a large gap with a strong detachment of parameters present in the Portuguese Language teacher training and effective teaching practice, evidenced in the experience of the period of supervised stage of basic education.

**Keywords:** teacher education; Portuguese Language; supervised internship.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II</b>	13
1.1 O professor no processo de ensino-aprendizagem.....	13
1.2 Processo de ensino-aprendizagem: relação professor-aluno.....	17
<b>2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	21
2.1 O ensino de gramática no contexto educacional.....	21
2.2 A literatura e seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.....	26
<b>3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DA EXPERIÊNCIA</b> .....	31
3.1 Caracterização da escola campo de estágio do ensino fundamental.....	31
3.2 Caracterização da escola campo de estágio do ensino médio.....	32
3.3 Relato de intervenção no ensino fundamental.....	34
3.4 Relato de intervenção no ensino médio.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como temática a formação docente do professor de Língua Portuguesa, da qual tomamos como objeto de estudo a sua programática teórica e prática e a sua relação com o componente curricular estágio supervisionado. Desse modo, buscamos aqui tratar das propostas formativas para o docente de Língua de Portuguesa no curso de Licenciatura em Letras, trazendo como reflexão sobre essa perspectiva, as contribuições do estágio supervisionado.

Dentro da grade curricular da licenciatura em Letras, curso que oferta a formação profissional necessária para o exercício de lecionar Língua Portuguesa, o estágio supervisionado é considerado como um importante período dentro desse universo formador, por promover o contato direto do graduando com o seu campo de atuação no mercado de trabalho, ou seja, a sala de aula. Assim, possibilitando ao aluno estagiário o estreitamento dos laços da inter-relação entre formação teórica e a prática docente.

Nesse contexto, elaboramos as seguintes questões norteadoras para o presente estudo: Quais são os saberes necessários à formação e/ou para prática do docente de Língua Portuguesa na construção do processo de ensino-aprendizagem eficaz? E qual o papel e/ou a importância do estágio supervisionado para o graduando dentro do seu processo de formação?

Enquanto pesquisadores da área das ciências humanas, consideramos o presente estudo relevante por possibilitar uma reflexão diante da dificuldade e da necessidade de se discutir a prática docente e a construção do conhecimento, dentro do processo de formação do professor de Língua Portuguesa. Assim, o nosso principal objetivo com este TCC é compreender como ocorre o processo; quais os conhecimentos necessários para a formação do professor de Língua Portuguesa e quais as contribuições do estágio supervisionado para a prática docente.

Nesse intuito, o nosso estudo é de caráter qualitativo e faz uso de dois métodos de pesquisa: estudo teórico bibliográfico e estudo de diário de campo dos registros produzidos por mim durante as intervenções no decorrer do período de estágio nos níveis de ensino fundamental e médio.

Organizamos este trabalho da seguinte maneira: no primeiro ponto, apresentamos o aporte teórico, com revisão de literatura específica acerca do papel do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a sua relação durante a prática docente com o aluno. Em seguida, no segundo tópico apresentamos os desdobramentos e aplicabilidade do ensino de Língua Portuguesa, evidenciando as especificidades do ensino de gramática e literatura no nível de ensino médio.

No terceiro ponto, apresentamos a experiência do estágio de intervenção no ensino fundamental e médio durante a conclusão desse curso, por meio do relato de experiência, em que expomos todas as adversidades e desafios que o professor de Língua Portuguesa enfrenta diariamente para o exercício da profissão, no caso em tela, enfrentado por mim na condição de graduanda em formação. Por último, expomos as conclusões às quais chegamos neste TCC.

## 1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II

### 1.1 O professor no processo de ensino-aprendizagem

Ensino e aprendizagem são processos que abrangem diversas questões e dúvidas, inclusive a sua própria definição, isto é, o que significa aprender e ensinar no campo educacional? Ferreira (2001) no minidicionário da Língua Portuguesa define em poucas palavras que aprender consiste em tomar conhecimento de algo, seja por meio de estudos ou observações, bem como experiências, enquanto que ensinar é lecionar o sentido ou significado de algo, como também, transmitir conhecimento a alguém. Nessa perspectiva de “ensinar”, Freire (1996) enfatiza que, transmitir conhecimento não é ensinar, mas desenvolver uma prática que proporcione aos educandos uma nova percepção do que está sendo exposto, além de abrir novos horizontes de conhecimentos e questionamentos. Acerca disso, Libâneo (1994, p.90) ressalta que:

[...] a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.

Dessa forma, ensino e aprendizagem são dois processos completamente distintos, mas que se completam, e é a partir dessa junção, que esse processo é planejado para que o sujeito (aluno) torne-se um ser crítico, autônomo, reflexivo, e para que isso ocorra faz-se necessário que as atividades a ele propostas ofereçam circunstâncias essenciais para que consiga se posicionar perante a sociedade.

Diante disso, Weisz e Sanches(2001, p. 93) enfatizam que:

Quando um professor pensa que ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, faz sentido acreditar que, ao fim dele, só existam duas alternativas: o aluno aprendeu, ou não aprendeu. Diferentemente disso, se ele vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem de fazer dos seus esquemas interpretativos e percebe que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu”, algumas questões precisam se consideradas.

Por conseguinte, a aprendizagem não baseia-se apenas no acúmulo de conhecimento, mas também, na capacidade que os alunos apresentam de utilizar essas informações de forma competente. Assim, nesse processo de ensino e

aprendizagem, é de suma importância que os conteúdos ensinados sejam relevantes para os discentes para que assim, esses possam utilizar o conhecimento aprendido em situações do cotidiano, ou seja, que haja uma fusão entre o que foi aprendido com o que o aluno já sabia.

Diante desses pressupostos, é no processo de ensino-aprendizagem que o professor tem que assumir a função de mediador do conhecimento e não apenas de transmissor de informações dos conteúdos apresentados aos discentes. Pois o educador não assume apenas a missão de ensinar, mas também a função de estimular o lado pensante-crítico do aluno. A partir disso, a Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), apresenta como um de seus objetivos para o ensino e aprendizagem no ensino fundamental: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. (BRASIL, 2016. p. 14).

Portanto, o encargo do professor, além de transmitir conhecimento é ter a capacidade de fazer com essas ideias sejam compreendidas e entendidas claramente, com um ensino criativo, dinâmico e inovador, e assim o docente precisa ter o discernimento e prática de escolher o melhor método a ser utilizado para uma educação de qualidade. Acerca disso, o PCN de Língua Portuguesa enfatiza que:

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las. (BRASIL, 1998, p. 48)

Dessa forma, é possível observar que um imprescindível método pedagógico que deve ser utilizado ao longo de todo um período escolar é a socialização, ou seja, uma cooperação em sala de aula, como também externamente à mesma, visto que, essa união facilita, bem como possibilita uma aprendizagem mais significativa. Isso porque, com essa interação o docente pode analisar as necessidades de cada educando para que a partir das suas constatações possa desenvolver atividades que auxiliem no processo educacional dos alunos.

Diante do exposto, Freire (1996) salienta que ensinar é criar possibilidades para um novo modelo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos

procurem aprimorar seu olhar inquiridor e com isso tornarem-se sujeitos capazes de decidirem por si mesmos. Nessa perspectiva de ensino o professor deve estar aberto a novas possibilidades de atuação de ensino, estando atento aos questionamentos dos educandos, e assim estimular o pensamento crítico dos mesmos com suas próprias indagações, utilizando essa curiosidade e dúvida para que o alunado e o educador desenvolvam um processo de conhecimento e aprendizagem mútuos.

Neste processo educativo, o professor tem que principiar a construção de um ser pensante desde as séries iniciais, visto que é no decorrer do desenvolvimento e crescimento das crianças, que elas precisam ser estimuladas a terem voz ativa, a tomarem decisões, e não adentrarem em sala e apenas assimilarem o conteúdo repassado pelo educador sem que apresente dúvidas e questionamentos, e além do mais, na maioria das vezes, esse professor não se dispõe a indagar, acreditando no seu processo de ensino e também no resultado deste com os alunos. Nesse sentido, Michel Saint-Onge (1993) nos fala sobre a ausência de compreensão e discussão em sala de aula, ressaltando que:

Vários professores confiam que os alunos conseguirão o que falta à sua compreensão, que eles dispõem dos meios para obter isso (mediante perguntas ou o estudo), que descobrem as habilidades que exigem exercício, que organizam para si sessões de exercícios, que se corrigem etc. esperar que os alunos façam perguntas significa com muita frequência confiar em sua autonomia completa na aprendizagem. (SAINT-ONGE, 1993, p. 139)

Para desenvolver uma aprendizagem mais significativa, o educador tem que, além de ensinar de forma clara e objetiva, pesquisar sempre, e assim, encontrar novas maneiras e possibilidades de aplicar um determinado conteúdo e pôr em prática inéditas formas de ensino-aprendizagem em sala de aula, com o objetivo de que os alunos tenham uma facilidade maior de compreensão. Conforme destaca Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...]. Enquanto ensino continuo buscando, [...]. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996. p. 29)

Consequentemente, o educador para realizar as funções e atividades que lhe competem com maestria, é fundamental que ele tenha a liberdade para planejar, pesquisar e discutir. Neste processo de ensino-aprendizagem, Moisés (1999) evidencia que o professor é competente quando não mede esforços para formar cidadãos pensantes críticos, conscientes e informados, capazes de questionar, entender e enfrentar de forma favorável a realidade em que vivem.

Do mesmo modo, Perrenoud (2001, p. 33) acentua que “educar ou instruir é permitir que o aprendiz mude sem perder sua identidade, é conciliar a invariância e a mudança”, ou seja, o educador não deve ensinar a seus alunos impondo-lhes que abandonem os conhecimentos que os acompanham desde antes o ingresso no meio educacional. No entanto, pode aprimorar esses saberes e utilizá-los como base para a construção de um novo ensino e assim uma nova aprendizagem. Acerca desse pressuposto, Fonseca (1998) ressalta que os conhecimentos prévios e o desenvolvimento dos mesmos, bem como o desenvolvimento proximal do sujeito, isto é, a aquisição de um conhecimento por meio da orientação de outras pessoas, é de extrema relevância para a construção da aprendizagem,

No entanto, para os docentes além das informações transmitidas, é necessário que utilizem a criatividade para que os alunos se prendam aquele conhecimento, e se tornem capazes de refletir, discutir criticamente sobre os acontecimentos e fatos que rodeiam a sua realidade. Assim, Freire (1996) defende que um bom educador é o que consegue na sua prática estimular o alunado a participar e ficar atento ao que ele diz, buscando dessa forma, sempre um novo pensamento do docente.

Desse modo, Perrenoud diz que:

Ser professor significa viver como agente de uma organização e como artesão (ou combatente) solitário ao mesmo tempo. Nenhum professor vive “por conta própria”, mas alguns se engajam na relação educativa com todo o seu ser, com paixão, com projeto, com uma ética que lhes pertence. (PERRENOUD 2001, p. 33)

Nesse intuito, correlatar a teoria com a prática, respeitar as diferenças, bem como os saberes e a identidade, desenvolver pesquisas, estimular a curiosidade e a autonomia, como também ter autonomia, escutar e dialogar com seus discentes são pontos concernentes para que o professor construa um vínculo com seus aprendizes, promovendo junto a eles o enriquecimento desses aspectos.

Diante destes pressupostos, a relação que se estabelece entre o educador e o educando é de extrema relevância para o processo de aprendizado, bem como o diálogo existente entre ambos, seja dentro ou fora da sala de aula, favorecendo consideravelmente a construção e desenvolvimento do ser pensante.

## **1.2 Processo de ensino-aprendizagem: relação professor-aluno**

Ao discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem deve-se levar em consideração a relação professor-aluno, que é constantemente lembrada, pois, essa relação pode influenciar positivamente como negativamente na aprendizagem do aluno. No entanto, Morales (1999) enfatiza que, o aluno também influencia seu professor. Do mesmo modo, é no professor que os alunos se espelham, procurando nele um modelo de comportamento, liderança e conduta, sendo o professor visto pelos alunos como um referencial, tanto que os educandos de alguma maneira, levam para a vida reflexos do comportamento apresentado pelo professor, tanto de forma positiva, como de maneira negativa.

Nesse contexto, Morales (1999, p. 60) destaca que “o que importa não é o que o professor faz, e sim o que o aluno percebe, a ideia e a imagem que forma do professor”. Sendo assim, os posicionamentos e atitudes dos docentes podem influenciar os educandos e as suas próprias concepções acerca dessa relação, visto que o aluno possivelmente se influi pela conduta do professor, ou seja, pelo o que ele faz ou como ele age em sala de aula.

Nessa inter-relação, o professor que sabe ouvir, dialogar e refletir com seus alunos, forma um processo de produção do conhecimento na dinâmica professor-aluno-professor, tendo em vista que “o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.250). Para isso, o professor deve dar a atenção necessária e merecida aos seus alunos, para que possam ter a liberdade de expor suas opiniões, constituindo desta forma, uma relação de afeto, paciência e respeito.

Nesse sentido, Morales acrescenta que:

Nossa relação com os alunos não se limita ao que costumamos associar à expressão relações humanas (ser abertos, amáveis etc); abrange todas as dimensões do processo de ensino-aprendizado que se desenvolve na sala de aula. [...] Um bom relacionamento com os alunos, se não houver

eficácia na tarefa docente, não é uma boa relação de um ponto de vista integral. Amigos, nós os temos em outros âmbitos de nossa vida. Mas sem um bom relacionamento, no sentido mais convencional do termo, tampouco transmitiremos, ou os alunos não aceitarão, o mais importante...e esse bom relacionamento é potencializado se damos permissão para sermos nós mesmos, para deixarmos ser, nem tudo em todo momento deve estar condicionado por nossos papéis formais. (MORALES, 1999, p. 158)

Assim, a maneira como ocorre a relação educador-educando e o impacto que o professor tem sobre o aluno, depende de certa forma das atitudes apresentadas pelo docente, e assim é possível compreender que o professor influencia seu educando e vice versa, pois a postura que o professor tem em relação a seus alunos é refletida nas atitudes desses para com ele. Desse modo, “não se trata de um juízo, mas de verificar como somos percebidos e o que nos diz essa percepção que os alunos têm de nós.” (MORALES, 1999, p. 61)

Além do mais, no processo de ensino e aprendizagem é de suma relevância para o professor que a relação educador-educando esteja sendo constantemente lembrada, principalmente na preparação do planejamento, ou seja, na construção do plano de aula, elaboração de uma atividade, visto que, é nesta preparação e principalmente na prática deste plano que o educador pode entender o aluno e suas facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem. Naturalmente esse planejamento requer um bom e adequado plano didático de ensino, considerando a utilização de métodos convenientes que consigam despertar a concentração dos educandos no conteúdo. Diante disso, haverá, possivelmente, um maior estímulo e interesse por parte dos alunos em compreender os assuntos tratados em sala de aula.

Isto posto, os Parâmetros Curriculares Nacionais explicam que:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

De acordo com os diversos pontos de vista ressaltados anteriormente, é imprescindível observar que um bom educador planeja uma boa aula, escolhe métodos adequados, prepara e organiza os conteúdos que serão apresentados e debatidos em sala de aula e, desse modo, acredita e confia nos seus alunos.

Dessa forma, Davis (2003) apud Lopes e Silva (2011, p. 63), enfatizam que “esta é uma maneira dos professores mostrarem que se preocupam com o sucesso escolar dos alunos, além de aumentar a sensibilidade e a disponibilidade para darem respostas às suas necessidades.”

Além disso, o que intensifica a relação professor-aluno é o interesse que o professor demonstra no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, preocupando-se não apenas com o aprender do educando, mas também com o seu cotidiano, sendo possível para o educando notar a preocupação do educador e perceber que este confia no seu desempenho e na sua capacidade de aprendizagem. Nessa perspectiva, Morales (1999, p. 94) destaca que: “se o aluno corresponde com seu esforço às expectativas e à atenção especial do professor, reforça a atitude do professor”, isto é, quando existe esta troca de atenção, geralmente o resultado é favorável.

Coll (1999, p. 131), também ressalta que “estabelecer um clima afetivo e emocional baseada na confiança, na segurança e na aceitação é fundamental para a aprendizagem”. Pois os educadores além de serem professores muitas vezes são vistos como um familiar, capaz de ouvir, aconselhar seus alunos, acabando assim, suprimindo o que na maioria das vezes faltam a eles no ambiente familiar.

Do mesmo modo, o professor tem a responsabilidade de procurar construir um ambiente de respeito, do qual possa surgir uma relação agradável e produtiva entre educador e educando, sendo também exigente e rigoroso, mostrando assim o que espera de seus alunos. Diante disso, o professor verá um bom desempenho dos alunos em sala de aula, tendo um elevado nível de aprendizado e assim haverá um aprazível relacionamento entre todos, conforme defende Libâneo:

Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos [...]. Entretanto, essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes. A autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la [...] (LIBÂNEO, 1994, p. 251)

Neste sentido, o relacionamento em sala de aula, durante o processo educativo está baseado no comprometimento, na conduta, conhecimento e no respeito entre seus atores. A relação professor-aluno tanto pode colaborar para uma formação com bons frutos e resultados positivos, como do mesmo modo,

podem cooperar para um fiasco, que também estão presentes neste processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Nessa lógica, Lopes e Silva (2011, p. 63) ressaltam que “as relações professor-aluno têm alta influência no sucesso dos alunos. Melhorar as relações professor-aluno implica melhorar o resultados da aprendizagem”.

Desse modo, quando os discentes apresentam resultados insatisfatórios, que não alcançam as expectativas dos docentes, os responsáveis pelo processo de aprendizagem tem propensão de recair essa responsabilidade sobre diversos pontos como o componente curricular, estrutura da instituição, bem como ao próprio aluno, com a intenção de modificar a circunstância. No entanto, apesar desta realidade, Lopes e Silva (2011) defende que a relação entre educador e educando, e conseqüentemente a sua melhoria pode ser um processo positivo para o sucesso do discente.

Para a concretização de todos os pontos abordados anteriormente é necessário que no âmbito educacional seja abandonado o conceito de educação bancária, ensino tradicionalista tratado por Paulo Freire (1996), pois o professor não apresenta nenhum tipo de contato mais próximo com seus alunos dentro da sala de aula, o que influi nestes últimos certa rejeição. Nesse sentido, o distanciamento apresentado entre educador e educando acaba refletindo no processo educacional, pois o professor não consegue identificar quando e se o aluno está precisando de algum préstimo, já que neste ensino tradicionalista, o educador apenas transmite o conteúdo sem preocupa-se com o aprendizado de seu discente.

Nessa perspectiva, o aluno é um mero receptor, pois apenas codifica os conteúdos expostos pelo professor em sala de aula. Desse modo, esta educação tradicional acaba refletindo na vida do educando dentro e fora do contexto escolar, deixando-o mais retraído, com um déficit de conhecimento e desenvolvimento de criticidade. Para que se formem alunos críticos, é preciso também um educador crítico, criativo, dinâmico, que dialogue e que instigue, além de estimulá-los a pensarem por si mesmos. Para Freire (1996, p. 73) um professor autoritário nunca “passa pelos alunos sem deixar sua marca”.

A relação instituída entre professor e aluno é o ponto alto do processo pedagógico, visto que tanto o docente quanto o aluno pode ensinar e aprender por intermédio de suas experiências compartilhadas. E ao sentir-se amada, querida e

respeitada pelo docente a criança e/ou adolescente desenvolverá um maior desejo em aprender, e assim a afetividade exercerá forte influência no cognitivo. Assim, é constatado que uma boa relação entre educador e educando facilitará as atividades para ambas as partes. O professor necessita refletir sobre sua práxis, ao querer a atenção do aluno e o controle da turma, precisa conhecer o aluno, entender as suas particularidades e sua importância, na tentativa de manter um convívio harmônico.

## **2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

### **2.1 O ensino de gramática no contexto educacional**

O ensino de Língua Portuguesa é confundido, geralmente, com o ensino de gramática. Isto, possivelmente ocorre devido as instituições educacionais terem inserido no processo de ensino-aprendizagem um ensino mecânico, voltado para a tendência liberal tradicional. Além do mais, neste processo os educadores não encontram, como também não buscam algo inovador para a prática do ensino de Português, prendendo-se apenas para o ensino da gramática, que na grande maioria das vezes não está claro nem mesmo para o professor de Língua Portuguesa.

Assim sendo, tanto educadores como leigos imaginam, equivocadamente, que o ensino da gramática está pautado apenas na morfologia, sintaxe, regras fonológicas, semântica e estilística, no entanto, Travaglia (2009), aponta três concepções de gramática que são consideradas como um manual para o bom uso da língua por parte dos seus falantes. Assim, a primeira concepção é rotulada como *normativa*, a mais praticada e imposta em sala de aula, visto que é um conjunto de regras que deve ser seguido por e para quem deseja falar e escrever bem. Franchi (1991. p. 48 apud Travaglia 2009, p. 24) completa que esta gramática “é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

Nesse sentido, a língua é compreendida apenas como a variedade padrão, excluindo as outras formas de língua, considerados erros e desvios da mesma. Ademais, nesta concepção gramatical existe cinco argumentos que auxiliam a “perceber e definir a chamada norma culta” de acordo com Travaglia (2009, p. 25).

A primeira é a *estética*, onde as formas e usos da língua devem ser incluídos ou excluídos da norma culta de acordo com alguns critérios, como a elegância. O segundo é o *elitista ou aristocrática*, neste a linguagem popular é vista como inferior pelas classes prestigiadas.

O terceiro argumento consiste na questão *política*, neste ocorre uma rejeição a línguas estrangeiras. O quarto ponto a ser destacado é o *comunicacional*, que segundo Travaglia (2009, p. 26), “os critérios se referem ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão”, ou seja, para que ocorra uma adequada comunicação é necessário conhecer e entender as normas gramaticais da língua. Isto posto, o referido autor aponta três concepções de gramática, a primeira diz respeito à concepção histórica, que segundo ele tem como “critério para excluir formas e usos da norma culta a tradição”. Neste sentido, a língua está em constante evolução, isto é, novas variações surgem e as antigas desaparecem gradativamente.

Em seguida, Travaglia (2009, p. 27) apresenta como segunda concepção da gramática a chamada *gramática descritiva*, que segundo esse autor faz uma “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função”. Dessa forma, as regras seriam usadas no desenvolvimento dos enunciados produzidos pelos falantes. Além de que essa concepção tem o encargo de descrever e registrar as diversas variedades da língua procurando explicar o seu funcionamento, ou seja, esta considera todas as variedades da língua, ao contrário da gramática normativa.

A terceira e última concepção de gramática colocada por Travaglia, é a *gramática internalizada*, que de acordo com Franchi (1991, p. 54 apud Travaglia 2009, p. 28) essa “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

Desta maneira, essa última concepção explica a estrutura natural e as variações construídas pelo interlocutor no contexto, ou seja, o conjunto de regras utilizadas pelo falante, nesta visão linguística, existe a partir da convivência e interação com uma comunidade. Diante do exposto, Travaglia, (2009, p. 29) enfatiza que nesta gramática “não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por

não atendimento das normas sociais de uso da língua”. Assim, cada situação, cada contexto requer uma variação linguística adequada.

Antunes (1999) distingue o ensino de gramática na escola sob duas modalidades: a das regras gramaticais e as das não regras gramaticais. À primeira modalidade corresponde as regras estruturais da língua, tais como: fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Já a segunda faz referência ao ensino da metalinguagem. No contexto da linguística, existem diversas discussões propostas por vários autores no tocante ao ensino de gramática nessas duas modalidades.

Na ótica de diferentes visões da escola à respeito do ensino de gramática, vale ressaltar que há aquelas que consideram apenas a primeira modalidade citada por Antunes, enquanto outras que consideram importante ambas. Diante desse pressuposto, a primeira modalidade considerada por alguns autores como relevante para o ensino nas escolas, é a denominada gramática do uso, ou também dita como análise linguística. Além de Antunes (1999), são proclamadores dessa visão Possenti (1996) e Geraldi (1991).

No entendimento desses autores, a gramática que deve ser ensinada em sala de aula deve unicamente potencializar o aluno a desenvolver habilidades de leitura e escrita dentro da norma padrão, conforme aponta Possenti (1996) ao assumir que “o papel da escola é ensinar o padrão”, ou seja, o importante aqui não é compreender o que é um fonema, sujeito, predicado, morfema, mas sim as regras que regem a língua dentro do contexto de uso gramatical, como colocação pronominal, concordância verbal, por exemplo.

Nesse entendimento, basta o aluno aprender e apreender, apenas a reflexão acerca do uso da língua em textos orais e escritos. A segunda modalidade de ensino de gramática na escola vai de encontro com o que a primeira postula em relação ao seu ensino, a partir da reflexão sobre a língua de acordo com o seu contexto de uso, porém, difere daquela, quando a mesma exclui o ensino da metalinguagem. Como propulsores dessa segunda frente, temos Pires de Oliveira *et al* (2013) e Perini (1997). Para esses autores, o ensino de gramática na escola precisa ir além de uma ferramenta de ensino de escrita, mas também deve agir como um método de refletir cientificamente a língua.

Nessa perspectiva, a estrutura das línguas humanas é objeto de reflexão e entendida como um caminho de aprendizagem científica, pois a gramática é vista como um objeto de análise de dados, formulação e refutação de hipóteses, ou seja,

todo e qualquer usuário da língua é capaz de julgar as estruturas regentes da mesma. A metalinguagem se faz necessária no ensino de gramática, tendo em vista que teorias são as bases de qualquer ciência, possuindo assim, uma metalinguagem.

Acerca desses pressupostos, o estudo e ensino da gramática é abordado e ministrado desde as séries iniciais, prolongando-se até o término do período escolar, porém, este ensino é bastante enfatizado em sala de aula, deixando de certa forma em segundo plano a funcionalidade e amplitude linguística e sócio comunicativa da língua, ou seja, a prática de leitura e escrita em sala de aula acabam sendo pouco desenvolvidas. Nesse intuito, Antunes (2003) ressalta que:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral. Certamente, há alguém ou alguns que tiram proveito da manutenção desses padrões de ensino de língua – padrões que na verdade só “despistam” a atenção e embotam a criticidade das pessoas para perceberem o que, de fato, se pode fazer e se pode sofrer pelo domínio da palavra (ANTUNES, 2003, p. 16--17).

Acerca disso, a maneira metodológica como a gramática que vem sendo ensinada está cada vez mais gerando críticas a seu respeito, visto que a mesma não tem contribuído com os objetivos do Ensino de Língua Portuguesa, que seriam em suma desenvolver as competências linguísticas dos alunos, competências essas que devem ser trabalhadas desde o ensino fundamental até o ensino médio, visto que quando se adentra neste último, uma de suas finalidades de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996, p 47) é, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”.

Neste contexto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) ressaltam que o papel da Língua Portuguesa no contexto do ensino médio deve envolver:

uma reflexão sobre o projeto educativo que se quer implementar nesse nível de ensino. Considerando-se que a LDBEN/96 toma o ensino médio como etapa final da educação básica, essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de

muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental. (BRASIL, 2006, p. 17)

Entretanto, o ensino de gramática em sala de aula é considerado pela maioria dos discentes algo exaustivo e desinteressante, bem como complexo em relação a aprendizagem, pois a norma culta imposta é em grande parte incompatível com a cultura dos estudantes. Desta maneira, Antunes (2003, p. 85) revela que “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”, isto é, não basta ensinar a gramática de forma desvinculada do contexto pragmático do aluno, desconsiderando a sua funcionalidade.

Portanto, o ensino de gramática compreende o fato de que todo falante domina as regras, uma vez que esta está intrínseca à nossa realidade comunicativa, por isso, é necessário abordar a gramática em seu aspecto funcional, trabalhando eventos linguísticos em referência ao contexto de uso de seu falante, pois um ensino baseado apenas em uma lista de regras e nomenclaturas, de nada adiantará ao estudo de língua. Acerca disso, Antunes (2003) critica as aulas de Língua Portuguesa, enfatizando que o ensino de gramática é:

Descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua. Uma gramática fragmentada, de frases isoladas, voltada para a nomenclatura e a classe das unidades, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, que não leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. (ANTUNES, 2003, p. 31)

Dessa maneira, na concepção dos estudos gramaticais nas instituições de ensino, hodiernamente ainda centram-se na compreensão da nomenclatura gramatical como eixo principal, visto que a descrição e norma se confundem na análise da frase, desse modo sendo desarticulada do uso, da função e do texto. A partir disso, o PCNEM de Língua Portuguesa (2000) ressalta que:

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para falar/escrever/ler melhor, se transforma em uma camisa de força incompreensível. (BRASIL, 2000, p. 16)

Isto posto, o ensino de gramática é de extrema relevância, visto que o educando conhece as estruturas da língua, e assim, irá utilizá-la de acordo com o seu entendimento e o contexto específico. No entanto, Bagno (1999, p.52) ratifica que, “é claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficialmente, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma”.

Portanto, esse ensino de gramática deve proporcionar aos educandos o entendimento e domínio das diversas maneiras de comunicação, abrangendo as mais variadas tipologias textuais, para que não se resuma apenas a norma culta e conseqüentemente a gramática. Para que isso ocorra, é necessário desenvolver uma metodologia diferenciada e dinâmica que instigue a participação e atenção do alunado, conforme ressalta Antunes (2003, p. 97) ao afirmar que “o estudo de gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é inevitável, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa”.

## **2.2 A literatura e seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem**

Ao longo dos anos, diversos teóricos elaboraram diversas definições em relação à literatura, mas nenhuma dessas são totalmente completas, talvez devido às épocas distintas de cada teórico, bem como os diferentes conhecimentos de vida e valores. De acordo com o dicionário do século XXI, a literatura é um “conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época” Ferreira (2001, p. 429), ou seja, cada período histórico, época, apresenta um tipo de literatura e seus escritores e teóricos, e cada um apresenta um conceito a partir do tempo e momento em que viveram.

Assim, considerando que de certa forma a literatura é uma manifestação cultural e conseqüentemente artística, essa é também a rerepresentação da visão do escritor acerca do seu pensamento, sua realidade, e da sociedade em que está presente, e esses aspectos são transformados em arte. Assim sendo, Coelho (1993, p. 37 apud Silva, 2012, p. 12) afirma que:

Literatura é Arte, é um ato criador que, por meio da palavra, cria um universo autônomo, realista ou fantástica, onde os seres, coisas, fatos, tempo e espaço mesmo que se assemelhem ao que podemos reconhecer no mundo concreto que nos cerca, ali transformados em linguagem, assumem uma direção diferente: pertencem ao universo da ficção.

Desta forma, a obra literária é o reflexo dos conhecimentos e da vivência de cada autor, que tem uma sensibilidade para compreender e notar a realidade em que está presente. A literatura de certa forma será sempre uma forma de arte, sendo essa a da palavra, da criação, da representação simbólica da realidade. E esta referida realidade é modificada e recriada pelo autor, a partir da sua criatividade, que é exposta por palavras nas obras.

Acerca desses pressupostos, a literatura está desde os tempos antigos presentes no currículo das instituições educacionais, estando ligada às características sociais e históricas de cada época. No Brasil, a literatura era valorizada principalmente nos espaços educacionais da burguesia, visto que a literatura, isto é, o ato de leitura de obras literárias era visto como “sinal distintivo de cultura (logo de classe social)”, pois ter contato com obras de autores importantes e renomados “era uma demonstração de conhecimento, de cultura”, OCEM (2006, p. 51).

No entanto, ao longo do tempo o ensino de literatura nas antigas escolas, passou a incumbir outra característica, neste caso a difusão de princípios e regras que deveriam reger a vida da sociedade, ou seja, a literatura passou a ser vista como um modelo de escrita e comportamento, bem como influência para a inserção na classe social privilegiada. Dessa forma, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio completam que:

muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. (BRASIL, 2006, p. 51)

Ademais, o ensino de literatura sofreu uma ruptura representativa com a entrada das classes mais populares nos espaços educacionais (ZILBERMAN, 2009). Essa ruptura marcou o processo educacional adotando um ensino oposto ao que era proposto, o qual transpassou até os dias atuais. Assim, o ensino da literatura hodiernamente procura a valorização de obras e autores importantes de um período anterior, perdendo assim a riqueza e a beleza das obras e autores

contemporâneos, Nesse sentido, as OCEM (2006, p. 52) questiona tal prática de ensino, visto que no currículo do ensino médio a literatura não abarca nenhum postulado “do mundo hipermoderno”.

Diante desses pressupostos, o ensino de literatura, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental resume-se apenas ao texto literário, muito incompleto, bem como a interpretação de textos presentes nos manuais didáticos, sendo na maioria das vezes utilizados como fichas de leitura para preenchimentos e resumos, esse último geralmente é a “copia” do texto apresentado. Já na fase seguinte do processo de ensino, o ensino médio, o trabalho com a literatura se dar de maneira retraída, conforme aponta Cosson&Paulino (2009) *apud* Aguiar (2014):

se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. [...] A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária (COSSON&PAULINO, 2009, p. 71-72 *apud* Aguiar, 2014, p. 4).

Dessa maneira, a literatura no ensino médio aborda um estudo articulado dentro de sala de aula, além de ser um ensino repassado com uma única metodologia, textos fraccionados, bem como autores de um período demarcado, e assim ocultam ou esquecem que a literatura é mais do que é exposto. Diante disso, Cereja (2005) aponta que de acordo com os livros didáticos, por exemplo, a prática de ensino de literatura atualmente consiste em dois domínios essenciais, à medida que desde o primeiro ano do ensino médio ocorre:

A construção de alguns conceitos básicos relativos à teoria literária e a teoria da comunicação, considerados ferramentas indispensáveis para lidar com o texto literário. [...] Em segundo lugar, considerando-se que o aluno estaria preparado para lidar com um novo objeto, a prática se direciona para o texto literário de época, visto agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas de modo sistematizado e de acordo com uma perspectiva histórica. A partir daí, então, tem início o estudo da história da literatura, que normalmente perdura até o fim do ensino médio. (CEREJA, 2005, p. 55)

Assim, as questões históricas da literatura são consideradas mais relevantes para o ensino do que o texto literário e o que ele pode provocar no leitor. Dessa forma, a leitura literária feita nesse período de ensino fica a cargo de partes de obras famosas, tendo o manual didático como aliado, sendo utilizado como

suporte, visto que as escolas, principalmente as públicas, não apresentam livros de literatura suficientes para atender a todos os alunos, e assim sendo apenas o livro didático de Língua Portuguesa como único e exclusivo suporte para ensino e leitura utilizado no processo de ensino literário. Relativamente, Chiappini (2005) nos alerta que:

O livro didático, assim, parece-me que afasta os alunos dos livros, das bibliotecas, das bibliografias, do diálogo com outros, do diálogo com os autores e do diálogo consigo mesmo. Onde, no livro didático, seriam possíveis os diferentes pontos de vista sobre as questões tratadas? Tudo aí é plano, sem conflito, sem questões, fechado: das classificações gramaticais à interpretação dos textos, desta às categorias da história literária. CHIAPPINI (2005, p 112)

Neste sentido, é preciso que a escolha do material didático utilizado para o ensino de literatura seja repensado, para que assim seja possível transformar e também formar sujeitos mais sensíveis e críticos, ao modo que “o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis, [...], além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência”. (BRASIL, 2000, p. 9)

Ademais, em relação aos materiais utilizados em sala para o ensino de literatura, as OCEM (2006) visam à importância de abordar com os alunos uma leitura completa de um texto, reprovando e rejeitando a leitura por partes, prática na qual reina nas escolas. E assim, esse documento visa a relevância da escolha dos textos que devem ser lidos no ensino médio, enfatizando que esse processo deve ser feito em comum acordo entre todos os professores, e acerca disso, aponta algumas questões para orientar nesse processo:

- Quais são as obras e os autores que devem fazer parte do “acervo básico”, aqui entendido como livros que serão lidos integralmente durante os três anos do ensino médio? (seleção que pode ser reavaliada periodicamente – talvez de três em três anos –, desde que não comprometa o fluxo proposto inicialmente a os alunos).
- Que projetos desenvolver com vistas a possibilitar que os alunos leiam outros livros além das indicações do “acervo básico”? (nessa vertente de discussões, inclui-se a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares, que levem à reflexão sobre os gêneros literários e outros gêneros, sobre a linguagem literária e as outras linguagens, entre outras relações possíveis) (BRASIL, 2006, p. 73).

É evidente que livro didático é uma importante ferramenta e deve sim ser considerado no ambiente escolar, no entanto deve ser apenas um apoio, e não o único livro presente na aula, principalmente de literatura, pois o professor prende-se muito a ele e acaba por não incluir nenhum tipo de obra literária. Acerca disso, Cereja (2005) aponta como esse ensino e o repasse de conteúdo ocorre na prática:

Ela geralmente é feita de modo oral e expositivo pelo professor, que, às vezes faz a mediação entre o autor do manual didático adotado e os alunos. O aluno quase sempre participa desse processo de forma passiva, recebendo informações do professor, o único na classe preparado para discorrer sobre o objeto, uma vez que tem uma visão do “conjunto” da literatura, isto é, da totalidade dos movimentos e autores, que é capaz de comentar aspectos curiosos da biografia dos autores, de estabelecer comparações entre autores e épocas e de inserir comentários sobre o que tem sido solicitado nos exames vestibulares e de que forma. (CEREJA, 2005, p. 56)

Tal prática de ensino, na qual o professor transforma o ensino de literatura em uma abordagem estrutural e histórica, torna o processo de ensino e aprendizagem arcaico e conseqüentemente ineficaz, visto que, se não existe a prática da leitura, não ocorre o desenvolvimento crítico, que acaba limitando o seu poder inquiridor. Além do mais, se não existir o leitor, como o texto terá significado? Visto que é exatamente a experiência do leitor que constitui o texto, conforme aponta Culler (1997) *apud* Silva (2012):

Um leitor que cria tudo nada aprende, mas um leitor que está constantemente se deparando com o inesperado pode fazer descobertas significativas e perturbadoras. Quanto mais uma teoria salienta, o controle e a ação constitutiva do leitor, mais provável é que leve as histórias de encontros e surpresas dramáticas, que retratam a leitura como processo de descobrimento.

Logo, o leitor é como parte da obra literária, pois é a partir dele que o texto ganha vida, estabelecendo uma relação dinâmica entre autor, obra e leitor, deixando de ser apenas visto esteticamente. Nesse sentido, se constituiu a teoria da recepção, aspecto de extrema importância para o estudo da literatura, pois é a partir da recepção (leitor) que a obra literária ganha sentido. Acerca do exposto, é importante que a leitura proposta em sala de aula esteja além dos materiais didáticos “impostos”, e que a metodologia empregada para incentivar a prática da leitura seja dinamizada, bem como, buscar também nos aspectos culturais dos educandos suportes para auxiliarem o referido ensino.

Enfim, no ensino médio a literatura é um possível caminho para que os discentes obtenham conhecimentos sobre as escolas literárias de cada época, autores e seus respectivos períodos históricos, bem como que eles tenham consciência do que se trata e qual o encargo da literatura e das obras ou textos literários que entrarem em contato. Porém, mais do que essas questões históricas, o ensino de literatura presente nas escolas é relevante para o desenvolvimento de discentes críticos e conscientes, dessa forma, é importante que no decorrer do ensino, o docente como também a escola contemplem e considerem a realidade do aluno, seja no âmbito social como também cultural, objetivando por meio do prazer na leitura a construção de jovens e cidadãos com um olhar crítico e inquiridor para a sociedade. Dessa forma, buscar o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” é um dos objetivos apresentados pela LDBEN (1996 apud OCEM, 2006, p. 53), como também é o principal ponto a ser cumprido no ensino de literatura.

### **3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DA EXPERIÊNCIA**

#### **3.1 Caracterização da escola campo de estágio do ensino fundamental**

A escola campo de estágio do ensino fundamental está localizada na zona urbana, no centro da cidade de Bom Sucesso - PB. Dispõe de turmas da modalidade de ensino da educação básica: Educação infantil e Ensino Fundamental. A mesma funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a 312 alunos desde a educação infantil ao 9º ano. No horário matutino funcionam as turmas do pré – escolar e as de 2º ao 8º ano, sendo que as aulas iniciam às 07h00min e se estendem até 11h15min, com intervalo das 09h00min às 09h15min. O período vespertino é composto pelas turmas de 2º ao 9º ano com duração das aulas: 12h45min até 17h00min, com intervalo: 14h45min à 15h.

No que se refere à estrutura física, ou seja, suas dependências administrativas, pedagógicas e assistenciais, a escola campo de estágio é constituída por 11 salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) banheiros para uso dos discentes e 01 (um) para uso dos funcionários, 01 (um) depósito de merenda, 01 (um) depósito de material de

limpeza, 01 (uma) sala de aula adaptada para sala de multimeios, 01 (uma) secretária que também serve como sala de professores, 01 (um) refeitório e 01 (uma) área de lazer.

A escola campo de estágio atende a uma clientela de classe baixa e média, contando com 47 funcionários: 22 professores do primeiro segmento, 14 do segundo, 07 (sete) auxiliares de serviços gerais (ASG) e 04 (quatro) vigilantes, além da equipe de apoio pedagógica da Secretária Municipal de Educação.

### **3.2 Caracterização da escola campo de estágio do ensino médio**

A escola na qual ocorreu as nossas atividades referentes ao componente curricular Estágio Supervisionado III, nível do ensino médio, adota uma metodologia que segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016) “são caminhos para atingir os objetivos e metas propostas”, sendo coerente com a concepção pedagógica, visto que se utiliza de todos os recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos, inclusive, projetos de trabalhos interdisciplinares que através das interações aluno x aluno, professor x aluno interferem no conhecimento e na aprendizagem de maneira significativa. Dessa forma, de acordo com a concepção metodológica da instituição vários autores da Pedagogia Contemporânea, como Paulo Freire e Rubem Alves por exemplo, perpassam entre os objetivos deste projeto e assim, além de contribuir, subsidiarão para a efetivação desta proposta pedagógica.

A escola em questão compromete-se com o desenvolvimento integral do alunado, buscando a participação coletiva em uma educação inovadora e significativa que forme cidadãos competentes e habilidosos para a vida, o mercado de trabalho e a convivência social e solidaria. Esses pressupostos caracterizam-se como sendo a concepção filosófica instituída pela escola, e a materialização desse pensamento ocorre, fundamentalmente, pela articulação teoria/prática, isto é, a visão de mundo, de sociedade e de ser humano assumido pela instituição escolar, que concretiza-se à medida em que sua prática pedagógica completa for a expressão concreta da sua concepção.

Desta maneira, a escola campo de estágio do ensino médio também está situada na zona urbana, no centro da cidade de Bom Sucesso – PB. A mesma, há

mais de 40 anos assume uma responsabilidade educacional com a população de Bom Sucesso, incluindo as comunidades rurais e imediações, a mesma assiste a 178 alunos do Ensino Médio Regular nas turmas de 1ª Série “A”, “B” e “C”, 2ª Série “A” e “B” e 3ª Série “A” e “B”, onde essa última turma (3ª série “B”) recebeu este estágio contém 17 alunos, no horário diurno e 20 alunos da Educação de Jovens e Adultos Ciclo VI “A” do Ensino Médio no horário noturno, além do Projovem Urbano com 05 (cinco) turmas com 193 alunos no horário noturno, totalizando 371 alunos distribuídos em 13 turmas.

Outrossim, a instituição escolar foi criada pelo Poder Municipal com o Projeto de Lei nº 05/75 de 26 de Abril de 1975, e não dispendo de sede própria, a escola iniciou suas atividades em prédio cedido por uma antiga escola da rede estadual no município de Bom Sucesso/PB até a construção de sua própria sede. A mesma foi autorizada pela resolução de Nº 08/76 de 22 de Janeiro de 1976 C.E.E e sua estadualização se deu pelo Decreto de Nº 13.474 de 21 de dezembro de 1989, que no mesmo ato também criou o ensino de 2º grau, elevando o padrão da Escola para B-1.

Diante desses pressupostos, a referida instituição recebeu a sua sede nova no ano de 2015, com uma estrutura física muito bem distribuída e que oferece aos alunos e funcionários condições relativamente agradáveis possibilitando oportunidades para o desenvolvimento das atividades pedagógicas que contribuem no processo de ensino-aprendizagem.

O novo espaço físico da referida instituição está dividida em 03 (três) blocos: 1ª sessão dispõe de 06 (seis) salas de aula, sendo que 05 (cinco) estão em funcionamento com as turmas e 01 (uma) sala servindo de depósito por falta de espaço, 01 (uma) biblioteca e 01 (uma) sala de informática. A 2ª sessão está composta de sala de professores, secretária, diretoria, almoxarifado e 02 (dois) banheiros. Na 3ª sessão: cozinha, depósito para alimentos, depósito para material de limpeza, banheiro dos funcionários e os banheiros dos alunos. Ambas as sessões estão ligadas pelo pátio coberto.

A escola também dispõe de 01 (um) data show, 04 (quatro) câmeras digitais, 01 (uma) máquina filmadora, sala de informática com 18 computadores para os alunos e 01 (um) computador central, laboratório de matemática, laboratório de robótica, biblioteca e 01 (uma) banda marcial. Esses equipamentos são utilizados como recursos que auxiliam no processo didático pedagógico.

Quanto aos aspectos humanos, a referida escola campo de estágio conta com um corpo docente de 12 professores, sendo alguns efetivados e outros prestadores de serviços. Além de 11 funcionários, bem como 02 (duas) merendeiras, 01 (um) porteiro, 03 (três) auxiliares de serviços gerais (ASG), 01 (um) apoio a biblioteca, 02 (dois) vigilantes, 01 (um) técnico administrativo e 01 (um) inspetor.

Isto posto, a escola campo de estágio compreende o processo de aprendizagem como um método pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos e valores adquiridos ou transformados a partir de estudo, relação, experiência, vivência e observação, possível para todos, mas também entende e respeita as formas de aprender e os ritmos de aprendizagem. Bem como, em relação ao ensino a instituição enfatiza que “o professor não é o único que ensina, mas o principal mediador entre o sujeito que “aprende” e o objeto do conhecimento.”

Por fim, a escola campo de estágio do ensino médio tem como concepção pedagógica o histórico-cultural, ou sociocultural, visto que entende que o ser humano não nasce pré-determinado, este é um ser social, “produto e produtor de história, capaz de lidar com a dialética social, transformando e administrando conflitos”, de acordo com o estabelecimento educacional.

### **3.3 Relato de intervenção no ensino fundamental**

O período de estágio ofereceu importantes oportunidade de aprendizado com a prática docente, por permitir um contato mais próximo com a realidade escolar e com os alunos, que veem nos estudos uma chance de melhor convivência na sociedade contemporânea. Nesse intuito, os alunos procuram o domínio da escrita e da leitura, mecanismos quase que indispensáveis à vida na atualidade.

Diante desses pressupostos, as aulas ministradas na escola campo de estágio do ensino fundamental foram compreendidas entre os dias 15 a 23 de agosto de 2016, na série: 9º ano, turma: única, turno: vespertino. Os dias de estágio ao qual a disciplina de língua portuguesa estava veiculada abarcavam nos dias de segunda e terças-feiras, cujas quantidades de aulas correspondiam respectivamente 03 (três) e 02 (duas), ambas no primeiro horário. Desta forma, nas

segundas-feiras as aulas iniciaram às 12h45min e se estendiam até às 15h00min para o início do intervalo e nas terças feiras as aulas principiavam às 12h45min e terminavam às 14h15min.

No primeiro dia de intervenção, especificamente no dia 15 de agosto de 2016, uma segunda-feira, a docente adentrou em sala e rapidamente me apresentou a turma como “a nova professora” que estaria com eles por alguns dias, especificamente duas semanas. Os alunos no primeiro momento ficaram tímidos, mas foram bem receptivos e comunicativos, visto que eles já me conheciam do primeiro estágio, o Estágio Supervisionado I, que ocorreu na mesma turma entre os dias 07 à 21 de março de 2016. Além do mais, quando entrei em sala e observei a turma percebi imediatamente que a quantidade de alunos regrediu, comparando com o estágio de observação, onde a grande maioria dos discentes que saíram da turma abandonaram os estudos. Logo após as palavras da professora titular, que em seguida me concedeu o comando da sala de aula, iniciei falando um pouco do local onde estudo e o motivo pelo qual estava naquela sala novamente e do mesmo modo, para não modificar o percurso feito pela docente em todas as aulas, iniciamos com a oração do “Pai Nosso”.

Prosseguindo após esses passos, adentrei ao conteúdo que seria trabalhado com a turma: o gênero textual crônica. Porém, antes de discutir o assunto principal tratei por alguns minutos sobre: gênero textual, indagando sobre o conceito, as tipologias e as características de alguns gêneros textuais, os quais foram citados pelos os alunos como os mais interessantes para eles. Diante desses questionamentos lançados, observei que muitos alunos ficavam retraídos e tímidos para responder as perguntas, talvez por medo que a resposta dita estivesse errada, porém outros já eram mais participativos e comunicativos. Em seguida, introduzi o gênero crônica, cujo tema os discentes já tinham conhecimento devido os trabalhos da Olimpíada de Língua Portuguesa, e em virtude desses, eles já tinham elaborado algumas crônicas para serem avaliadas pela direção escolar. Porém, devido a urgência do corpo docente em ter essas produções em mãos, o conteúdo em questão foi trabalhado rapidamente e superficialmente, e por esse motivo retornei ao assunto.

Ao longo das explicações notei que eles conheciam bem o assunto e procurei escutá-los mais, discutimos o conceito e topicalizamos as suas principais características. Neste momento, os educandos já estavam mais participativos, e

assim observei que eles estavam um pouco confusos em relação a certos tipos de crônica, momento em que de imediato procurei focar mais naqueles que eles apresentavam dificuldades de compreender, utilizando bastantes exemplos do cotidiano dos discentes para facilitar aprendizagem. Após a explanação do conteúdo, solicitei que os alunos se dividissem em 02 (dois) grupos, sendo cada um com 05 (cinco) alunos, já que a turma é composta por 10 alunos. Em seguida, propus uma atividade mais dinâmica, para avaliar o nível de conhecimento e compreensão dos alunos em relação à temática estudada. Acresce que, com as equipes já formadas expliquei como seria feita a atividade, nessa seria entregues diversos textos (**ANEXO 01**) de mesmo gênero textual, no caso a crônica e de distintos autores, como: “Bola de Gude” de autor desconhecido, “Brinquedos” de Cecília Meireles, “O Mato” de Rubem Braga, “México 70” que é um trecho de uma notícia feita por Armando Nogueira, “O melhor amigo” de Fernando Sabino, “O homem trocado” e “Aprenda a chamar a polícia”, ambas de Luiz Fernando Veríssimo, “Apelo” de Dalton Trevisan e um trecho de uma notícia elaborada por Anderson Ulisses S. Nascimento. Todos esses textos seriam lidos por todos e logo após debatidos para analisar o nível de interpretação de cada aluno e/ou grupo. Ao final, cada equipe teria que entre si analisar e discutir sobre o texto lido e grafar em um bloco, o qual seria entregue e o tipo de crônica que o conteúdo escrito pertencia.

Em seguida, iniciamos a prática da atividade com as leituras das crônicas, que aos poucos fui entregando e realizando as leituras, enquanto que em outros textos, solicitava o auxílio dos educandos, dos quais alguns se prontificaram em ler, porém outros alunos se negavam, e assim se observava a vergonha de ler em público, percebi que alguns eram bastante tímidos, ficando um pouco retraídos.

Após as leituras, procurei saber a opinião dos alunos e discutimos a ideia central de cada texto e ao término questionava-os sobre o tipo de crônica ao qual produção pertencia e sobre a interpretação pessoal de cada enredo. E nesse momento de interação dos grupos, era notório o interesse daqueles que queriam participar para os demais que estavam apenas na equipe, ou seja, esses últimos não dialogavam e nem opinavam. Porém, os times respondiam tudo rapidamente, e a partir das respostas de cada time os questionava o porquê da referida resposta, pedindo para que eles referenciassem um trecho do texto que o fizessem sustentar suas considerações.

Ademais, no decorrer da atividade ficou perceptível o déficit que os alunos apresentam no tocante a prática de leitura, sendo sempre realizada com muitas pausas e não respeitando os sinais de pontuação. E essa dificuldade na leitura tem consequência direta na interpretação dos textos, notadamente visível nas discussões ao longo da aula, visto que os educandos debatiam sobre o texto, mas com uma complexidade em construir uma opinião acerca do tema, o que me exigiu auxiliá-los com mais ênfase nesse sentido, procurando tirá-los da zona de acomodação e timidez.

Em suma ao final da atividade, as equipes terminaram empatadas com a mesma quantidade de acertos diante aos questionamentos propostos e com um bom nível de aprendizagem, o que leva a concluir que eles compreenderam bem a teoria da temática crônica. Além disso, ao fim de tudo e faltando pouco tempo para liberá-los para o intervalo, passei uma atividade extraclasse (**ANEXO 02**) sobre o estudo do dia, onde abordo questões de ordem da interpretação textual, para ser debatida na próxima aula.

Em termos de auto avaliação interpessoal da primeira aula no estágio supervisionado do ensino fundamental anteriormente descrita, considero como bastante produtiva, tendo como principais barreiras para a obtenção dos objetivos propostos, a timidez e dificuldade de leitura e expressão dos alunos. E como a atividade elaborada e proposta em sala, buscava justamente o pronunciamento e debate oral dos alunos, teve efeito imediato perante tais dificuldades encontradas.

A respeito da minha inserção na sala de aula, como estagiaria e docente titular frente à turma, posso afirmar que tive boa receptividade de todos os alunos, e percebi que de certo modo introduzi com o uso da atividade proposta em grupos e debate uma metodologia nova para eles e que acabou por ser bem aceita, tendo em vista que foi executada por todos, onde todos participaram e prestaram atenção.

No segundo dia de estágio de intervenção, ocorrido em 16 de agosto de 2016, em uma terça-feira, iniciei a aula com a oração do “Pai Nosso” como demandado pela professora titular e logo em seguida requisi a atividade extraclasse entregue na aula. Inicialmente, fiz algumas indagações sobre o exercício proposto, recebi respostas animadoras de que tinham gostado e não tinham achado grandes dificuldades para a sua resolução, porém, logo vi que

nenhum deles respondeu a atividade completamente, cada aluno deixou em média 02 (duas) questões sem resolução.

Depois da indagação feita e as considerações iniciais dos alunos, começamos a correção da referida atividade, proferindo uma leitura do oral do texto “A outra noite” (**ANEXO 02**) e ao poucos fui inquirindo os alunos sobre a leitura, para instigar a participação dos mesmos na aula e do mesmo modo para verificar o nível de compreensão deles sobre o texto. Eles foram bem interativos e demonstraram que leram bem a produção textual. Desse modo, seguimos para o questionário acerca do texto em questão, e a cada pergunta lida, cada aluno apresentava sua dissolução, mas algumas respostas eram idênticas, e quando a resposta não atendia ao questionamento procurei explicar de forma clara e objetiva o que se pedia, além de retornar ao texto para facilitar o entendimento, e assim busquei trabalhar o feedback. Ao longo da correção ficou notória a dificuldade que os estudantes enfrentaram ao solucionar as questões de cunho pessoal, visto que essas eles não tinham respondido previamente em casa. Diante disso, observa-se a insegurança de todos em expressarem suas opiniões e ideias, fato intimamente ligado a falta de leitura dentro e fora da sala de aula, o que deixa-os sem argumentos quando se deparam com uma atividade que se apresenta relativamente de fácil resolução.

No decorrer da atividade, a professora titular que tinha se ausentado por alguns minutos, adentrou em sala e solicitou a palavra para devolver os cadernos de produções textuais dos alunos, os quais elaboraram crônicas para serem avaliadas por ela junto com demais membros da direção escolar para em seguida, se aprovadas, serem enviadas para a Secretaria de Educação. No entanto, nenhuma das produções feitas pelos alunos da sala se adequava ao gênero crônica, mas sim a um relato de experiência. E desse modo, a educadora requisitou que os alunos fizessem uma nova crônica, só que rapidamente, visto que o prazo para o envio já estava no fim. Diante disso, como presenciei a dificuldade que o alunado enfrentava na parte de escrita, propus auxiliá-los no início dessa produção, para que eles pudessem expor suas dúvidas, e de qualquer modo não modificaria o curso da aula que havia planejado para a turma.

Encetamos as produções, e logo percebi que a primeira dificuldade deles era encontrar um tema para abordar, e como o tema da produção estava pré-estabelecido, “O lugar onde vivo”, passamos a dialogar sobre as características do

município de Bom Sucesso - PB, e assim cada discente foi opinando acerca do tema, e chegamos a diversas características tanto favoráveis como desfavoráveis. E após essas discussões os alunos iniciaram suas produções, cada um já com um tema em mente. No entanto, cada um abordaria algo distinto, mas olhando os textos dos alunos, principalmente o início, notei uma similaridade entre ambos, pois todos pegaram as mesmas características citadas no transcorrer da conversa e empregaram aos textos. Desta maneira, pedi que eles parassem por um instante e tentei explicar o fato e ressaltar que a cidade em questão não apresentam as mesmas particularidades citadas e que se observassem ao redor e que pensassem mais um pouco encontrariam algo a mais para aprimorar as produções. Acresce que, o restante da aula foi apenas para a produção textual da crônica. E desta forma, eles estavam a todo o momento solicitando a minha presença para olhar e corrigir alguns erros, principalmente em ortografia, visto que, nos textos da maioria existiam erros em palavras simples, até mesmo naquelas de uso cotidiano. Contudo, a aula finalizou e eles não concluíram as crônicas e ainda era perceptível a complexidade que eles enfrentavam. Os textos ficaram como atividade extraclasse para serem entregues sem falta para a professora titular no dia seguinte para avaliação. No entanto, não era todos da turma que estavam produzindo, alguns não queriam fazer, tentei incentivar, porém observei que não se interessavam, e assim procurei não insistir, para também não atrapalhar o andamento dos textos dos outros colegas.

Avaliando a aula, a mesma poderia ter sido mais explanada, principalmente por causa da produção textual em ocasião, pois os estudantes não tinham muito domínio do tipo textual e nem de escrita, fato que me pareceu ser pouco trabalhado com eles, apesar de serem alunos do 9º ano. E como eles apresentavam muitas dúvidas, requisitavam muito a minha presença em suas carteiras, e desta forma não consegui atender bem as necessidades de cada aluno, mas aos poucos fui proporcionando algumas dicas para que eles fossem aprimorando as produções, mas mesmo assim, senti que ficaram muitas lacunas.

No terceiro dia de aula ministrada, ocorrido em 22 de agosto do decorrente ano, após a 'sagrada' oração do "Pai Nosso", comecei com a distribuição e leitura de 02 (dois) textos (**ANEXO 03**) que a docente titular requisitou ser trabalhado no primeiro dia de intervenção, "Samba no pé" e "A levada do meu samba vai te enlouquecer", onde o primeiro foi escrito por uma aluna de ensino fundamental II,

enquanto que o segundo é um aprimoramento do primeiro. Iniciamos a leitura com o primeiro texto, e logo após dialogamos a respeito do mesmo, a fim de ter um conhecimento das ideias e opiniões dos alunos acerca do citado texto, eles foram bem participativos, mas acabaram por ficar repetitivos no avançar das discussões, e intervi mostrando-os outros detalhes do texto, particularidades presentes que eles não tinham percebido. Desta forma, findando esse texto, partimos para o segundo que foi lido compartilhadamente e ao fim, os alunos logo perceberam que se tratava do mesmo texto só que um pouco modificado, fato esse que nos proporcionou um debate logo em seguida.

A atividade de leitura, discussão e análise distintiva entre os dois textos foi interessante e bastante produtiva, visto que os alunos encontravam todas as diferenças de um texto para o outro, ou seja, o que foi acrescentado, modificado, retirado, e o que eles não percebiam, eu procurava não mostrar imediatamente, mas fazia a releitura de uma parte importante no texto para que eles percebessem certas características, e assim provocando neles uma maior reflexão e interpretação. A relevância da referida atividade com os textos em sala de aula se deu na propositura do contato com o texto em dois níveis de escrita, o que pode auxiliá-los em suas produções futuras.

Ao fim de tudo, conversei com os discentes e fiz uma proposta em relação ao projeto de leitura elaborada pela escola campo de estágio, denominado “Projeto Viajando com Leitura (**ANEXO 04**)”, o qual estava em sua 4ª edição, e nesta, cada turma fica responsável por um gênero textual e a partir deste irá elaborar alguma apresentação para ser exposta no dia da culminância. Sendo assim, propus duas opções, a primeira que fossem elaboradas novas crônicas com um tema distinto da anterior, e a segunda que a turma formassem duplas e apresentassem uma crônica através de teatro, ou historinhas em quadrinhos, exposição oral, ou narrativa visual. E logo decidiram fazer uma das apresentações citadas. Desse modo, deixei a cargo deles a divisão dos grupos, e como tinha pedido que eles trouxessem o livro da coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa (**ANEXO 05**) desde o primeiro dia de intervenção, deixei a critério de cada grupo a escolha da crônica, podendo ser do livro ou das crônicas que trabalhamos em sala. Dos 10 (dez) alunos da turma, apenas 02 (dois) não quiseram participar, como também ficaram dois alunos sozinhos porque não queriam fazer juntos, decidi não intervir contra a vontade dos dois, no intuito de que eles não desistissem também. Foi notório o interesse deles

em preparar os seus trabalhos, muito animados, o ambiente tornou-se descontraído e a aula divertida, a ponto de eu intervir pedindo que não exaltassem os ânimos devido o barulho que estava aumentando. Todas as equipes estavam com o esboço pronto, faltava apenas material para preparar, já que a escola não o disponibilizava. Então, passei em cada grupo e indaguei o que iriam fazer para apresentação e cada um me explicou e mostrou o rascunho e expôs as suas ideias para apresentação.

Em termos de análise da aula acima, destaco que poderia ter sido mais produtiva e bem mais elaborada, se não fosse a indisponibilidade de materiais (cartolina, tesoura, cola, impressora, etc.) por parte da escola, visto que fazer qualquer tipo de trabalho para apresentação requer esse tipo de assistência, e a sua falta acaba deixando os alunos muito soltos e desconcentrados. Outro fator negativo é o fato da sequência de 03 (três) aulas seguidas, o que acaba por exigir mais, tanto do professor quanto do próprio aluno, por está em contato excessivo com determinado estudo e a ansiedade pelo fim da “maratona” de estudos.

No quarto e último dia de estágio, que ocorreu em uma terça-feira, 23 de agosto de 2016, se deram as apresentações dos trabalhos inicialmente elaborados na aula anterior. Como já tinha em mãos a sequência de nomes e dos grupos, iniciamos as apresentações com a crônica “Cobrança” (**ANEXO 06**) de Moacyr Scliar, onde o grupo a apresentou em forma de historinha em quadrinhos (**ANEXO 07**). Ao fim da apresentação oral, fiz alguns questionamentos acerca da crônica que foram bem respondidos e a docente titular também participou complementando com algumas perguntas. Os pontos negativos da apresentação ficaram por conta da falta de cor e vivacidade dos desenhos expostos, por terem sido produzidos em lápis grafite, como também no concernente a postura diante a sala, principalmente quando o colega de apresentação estava explanando.

O segundo grupo, também fez uso do gênero história em quadrinhos (**ANEXO 08**) da mesma crônica que o grupo anterior (**ANEXO 06**). Os componentes do referido grupo interpretaram de maneira diferente do primeiro, o que possibilitou que eu explanasse ao fim de sua apresentação, a respeito das múltiplas interpretações de um mesmo texto. O terceiro grupo escolheu a crônica “Peladas” de Armando Nogueira (**ANEXO 09**) e utilizou-se da modalidade narrativa visual, por meio da colagem de figuras representando o enredo da história, porém com a falta de um dos componentes, e como era dupla, apenas um componente

fez a apresentação e mesmo sendo sentada em sua cadeira no meio da sala, ela demonstrou domínio do conteúdo, fazendo considerações bem sucintas a respeito do texto abordado.

Prosseguindo, o quarto escolheu a crônica “Meu melhor amigo” de Fernando Sabino (**ANEXO 01**) para apresentar na modalidade narrativa visual, esta em desenho manual em cartolina (**ANEXO 10**), e mesmo estando os dois componentes em sala, apenas um se prontificou em fazer a explanação. O aluno mostrou afinidade com o texto em análise, como também boa desenvoltura em falar para plateia. E por fim a última apresentação foi de um dos alunos que se dispôs a fazer sozinho, ele escolheu a crônica “O lavador de Pedra” de Manuel de Barros (**ANEXO 11**), e também fez uma narração visual (**ANEXO 12**), onde se propôs a narrar o enredo do texto, mas aparentou bastante nervosismo e uma baixa compreensão da obra, o que acabou por comprometer sua apresentação quase que na totalidade.

Ao fim das apresentações, fiz minhas considerações acerca de cada uma delas, parabenizando o esforço de cada um e incentivando aqueles que não participaram a participar futuramente, pois como eles estavam no final de um ciclo se encaminhando para outro, teriam que perder o medo e a timidez de fazer apresentação oral. E como já estava no fim da aula, dei meus agradecimentos a turma e a professora por terem me recebido tão bem e por cada momento vivido compartilhando de aprendizados.

No tocante ao último dia de aulas na escola campo de estágio, ele foi de suma importância para observar como os alunos comportavam em uma elaboração e apresentação de trabalhos em grupos e em conjunto com todos da sala. Foi cognoscível o desinteresse e a falta de comprometimento de alguns dos discentes, a se negarem a apresentar, deixando a responsabilidade inteira para o seu colega. Todavia, os resultados saíram melhores do que esperado, visto que essa ideia seria utilizada para apresentação no projeto de leitura da escola junto com toda a comunidade escolar, e assim, vendo as falhas presentes nos trabalhos, eles poderiam aprimorar para apresentar algo mais elaborado no dia previsto para a exposição, além da produção de crônicas para concorrerem a um prêmio de melhor texto da turma, tudo isso aliado ao principal objetivo de toda e qualquer aula, a construção do saber.

Esse período de intervenção no ensino fundamental II, foi além de tudo aquilo que eu imaginava, sendo para mim muito gratificante, primeiro por me deixar ciente de que o aperfeiçoamento da prática educativa é um ato diário e contínuo, e que principalmente o aluno e suas necessidades são a força motora dessa engrenagem. Por conseguinte, o estágio ensinou-me não somente como planejar aulas, traçar estratégias, desenvolver atividades e ministrar aulas, mas também a importância da relação estabelecida entre professor-aluno e reforçou que o respeito, dedicação e boa vontade apresentam sempre como resultados os bons frutos, sendo esses as pequenas conquistas na sala de aula.

Contudo, me distanciando um pouco desse universo de amor e carinho pela profissão, e partindo para o profissional, as aulas que ministrei fizeram com que adquirisse experiência na docência, conhecendo metodologias e/ou técnicas para melhorar o meu desempenho em sala de aula, bem como tomar ciência de todos os desafios os quais encontrarei na vida docente. E ainda, a intervenção, me proporcionou fazer uma autoanálise e avaliação, de modo que eu tenha conhecimento de minhas carências a serem supridas para o efetivo exercício da profissão.

### **3.4 Relato de intervenção no ensino médio**

Conforme ficou exposto no item anterior, no ensino médio não foi diferente, dado que o período de estágio no ensino médio também me ofereceu uma importante oportunidade de aprendizado com a prática docente, por permitir um contato mais próximo com a realidade escolar e em especial, com os alunos na fase da adolescência, cuja maioria deles aos quais tive contato detém o sentimento de ver no estudo uma chance de mudança e melhoria social e assim, de uma melhor qualidade de vida para si e sua família..

Diante desses pressupostos, o período de intervenção na escola campo de estágio do ensino médio foram compreendidas entre os dias 22 a 30 de março de 2017, no 3º ano “B”, turno: vespertino. A turma continha apenas 15 (quinze) alunos e os dias de estágio, ou seja, de aulas da disciplina de Língua Portuguesa na referida turma se davam as quartas-feiras com as duas últimas aulas e quintas-feiras com 03 (três) aulas, divididas entre as duas primeiras aulas seguidas e a quinta aula do turno. Assim sendo, as aulas nas quartas-feiras iniciavam às

15h45min com término às 17h, enquanto que nas quintas-feiras as duas primeiras aulas iniciavam as 12h45min até às 14h15min e retornávamos para a quinta aula às 16h45min.

Entretanto, antes do período de intervenção, para uma melhor adaptação e conhecimento ao ambiente escolar do campo de estágio, em especial a turma, realizei em um curto espaço de tempo, especificamente por 02 (duas) aulas, uma observação da turma durante a prática docente da professora titular, a fim de avaliar o número de alunos, nível de conhecimentos e metodologia ao qual eles estavam familiarizados.

Na ocasião, a docente adentrou em sala e em seguida apresentou-me para a turma, informando-os de que eu se tratava de uma aluna da UEPB, que estaria com a turma por alguns dias e que naquele momento eu estaria observando-os para conhecê-los melhor, bem como entender o funcionamento da sala, e que brevemente assumiria por um curto espaço de tempo o posto de professora.

Acerca desse primeiro contato direto com a turma, pude notar que os alunos se mostraram um pouco tímidos e receosos com a minha presença, mas aos poucos foram se acostumando e naturalizando a minha presença. Tratava-se de uma turma pequena e que aparentemente a professora tinha total domínio no que se refere ao controle de sala.

Após esse ato de culminância em sala de aula, a professora deu início a aula com a correção de uma atividade presente no livro didático e que fora proposta na aula anterior. A educadora solicitou a resposta dos alunos, e a maioria deles tinha realizado o exercício requerido. Durante a discussão e correção da atividade, a docente buscava a todo momento instigar principalmente aqueles que não tinham respondido previamente em casa como demandado, por meio da leitura compartilhada do texto e respostas, fato este que me permitiu ver a dificuldade de alguns em falar diante dos colegas e expor a sua opinião própria, os quais se negavam a responder ou argumentavam que não sabiam ler direito.

Este pequeno período de observação, foi relevante por me proporcionar além do primeiro contato com a turma, o conhecimento das dificuldades as quais eu enfrentaria na minha prática docente perante a mesma, tais como a timidez no ato de ler, o receio em falar em público, o desinteresse de um ou dois alunos. Mas foi algo que me deixou bastante animada, pois mesmo diante a esses problemas

elencados anteriormente acerca dos alunos, pude ver que se tratava de alunos que possuem um bom comportamento em sala, ou seja, uma turma disciplinada.

Partindo agora para a intervenção em si, a minha primeira aula se deu no dia 22 de março de 2017, em que a professora titular me reapresentou rapidamente a turma, concedendo-me o comando da sala. De início, realizei uma breve introdução, falando da instituição a que pertença e o motivo pelo qual estava presente naquela sala de aula. Em seguida, realizei a chamada para ter noção de quantos alunos se faziam presentes em sala e principalmente para conhecer melhor os discentes. Após isso, nos direcionamos para o ambiente de informática, onde se deu início as apresentações dos seminários acerca do Movimento Pré-Modernismo, requisitados pela professora titular anteriormente, onde cada grupo ficou responsável por um momento do período em questão.

Dado início aos seminários, deparei-me com o problema que tinha ficado evidenciado durante a observação das aulas anteriores: a dificuldade de alguns alunos em falar em público. Haja vista que o primeiro grupo de trabalho era formado por 05 (cinco) componentes e apenas 02 (dois) estavam presentes em sala, ficando os demais sem adentrar a sala de aula. No decorrer do trabalho, destacou-se também a falta de domínio do conteúdo exposto pelos 02 (dois) alunos que fizeram toda a apresentação baseada em “colas” as quais seguravam nas mãos, mesmo com a utilização de slides pelos mesmos. Nesse contexto, para que houvesse uma melhor dinâmica acerca do seminário em questão, ao fim da apresentação fiz alguns questionamentos, e busquei que os demais alunos fizessem as suas considerações pessoais, tomando como guisa as imagens presentes nos slides do grupo.

Em seguida, o segundo grupo iniciou a sua apresentação, e muito se assemelhou com o anterior, sendo utilizada muita leitura, esse principalmente nos slides, sem fazer explicações complementares ou comentários pessoais. Neste grupo, pude perceber também que não havia nem mesmo uma leitura prévia por alguns dos alunos, do que estava sendo ali “apresentado”, dado a dificuldade dos componentes em ler algumas palavras e não ter entendimento do que acabara de ter lido quando perguntado o seu significado, bem como ficou evidente a divisão de partes por cada membro da equipe, onde cada um se depreendia apenas em ficar responsável por determinado ponto, sendo que a maior parte do estudo ficava a cargo de apenas um componente, o encarregado de produzir os slides, e

justamente este, era o que apresentava mais afinidade ao conteúdo, se sobressaindo individualmente aos demais.

A falta de compromisso vista nos dois primeiros grupos, se sobressaiu ainda mais no momento do seminário do terceiro e último grupo, ao passo que o mesmo não estava com o trabalho a ser apresentado salvo em algum dispositivo eletrônico, o que demonstrou que o conteúdo (slides) foi buscado na internet, e assim os componentes buscavam conexão digital para baixar o arquivo no referido momento, não obtendo êxito com a conectividade com a internet e diante da problemática das apresentações anteriores, decidi em comum acordo com todos, que o último grupo fizesse sua apresentação na aula posterior àquele dia.

Desse modo, iniciei uma revisão dos conteúdos temas dos seminários em questão, que faz referência ao período literário de transição, o “Pré-Modernismo”, utilizando como auxílio uma apresentação em slides (**APÊNDICE 03**). Sendo assim, procurei no primeiro momento trabalhar o “conceito” do período em estudo, procurando instigar e questionar os discentes, a fim de avaliar se os mesmos tinham observado as apresentações realizadas. E nesse quesito em especial, o resultado foi bem positivo, visto que grande maioria apontavam algumas especificidades acerca do que tinham anteriormente assistido durante os seminários.

Posteriormente, adentrei no contexto histórico do “Pré-Modernismo”, sempre fazendo referência a alguns momentos dos seminários trabalhados e abordando os pontos principais desse contexto. Dessa forma, abordei as características essenciais do movimento, enfatizando a fundo as principais, correlacionando-as ao contexto dos alunos, visto que, esse momento em estudo abordou pontos que hodiernamente ainda estão em evidência sendo do conhecimento de mundo dos discentes, e dessa forma, alguns deles se manifestaram naturalmente, trazendo para a aula o ar de interatividade entre professor- aluno-conteúdo.

Um momento de destaque da aula no tocante a participação e construção compartilhada do conhecimento, se deu dentro do conteúdo programático em estudo, durante as menções aos principais representantes do Pré-Modernismo, tais como: Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Graça Aranha, Lima Barreto, Augusto dos Anjos e Simões Lopes Neto, e ao ilustrar suas peculiaridades, os alunos mesmo tendo o domínio mínimo de conteúdo, se dispuseram a opinar sobre o assunto e principalmente, questioná-lo.

Por fim, voltamos para a sala de costume, e sugeri aos alunos uma atividade mais dinâmica, para quebrar a tensão pós-seminários, e principalmente para avaliar o nível de compreensão de cada um do que foi dado em aula. Para o citado exercício, utilizei fichas com perguntas (**APÊNDICE 04**) fazendo menção ao conteúdo estudado, essas foram dobradas e colocadas em uma caixa. Logo em seguida, solicitei que a turma se dividisse em 02 (dois) grupos, no entanto como estava quase no final da aula, alguns alunos não voltaram para sala de imediato, porém a atividade foi realizada normalmente, e à medida que os ausentes chegavam iam compondo os grupos já formados.

Dessa maneira, o exercício consistia em um participante de cada grupo sentar ao lado do outro e ser vendado à frente na sala, e assim retirar da caixinha a qual eu segurava uma pergunta e entregar ao seu oponente para que fosse realizada a sua leitura a fim de que este tente respondê-la, valendo o acerto à questão um ponto ao grupo na disputa. Com essa atividade, pude despertar o interesse do aluno para com a aula, tornando-a bastante produtiva. Devido ao horário, e a problemática do transporte dos alunos para a zona rural, a qual pertencia a grande parte da turma, encerrei a aula com algumas indicações para o nosso próximo encontro em sala.

Em termos de avaliação do meu primeiro dia de intervenção, pude constatar uma grande problemática dos alunos no sentido da apresentação em público, responsabilidade com as atividades, nível de leitura e interpretação textual. Mas há de ser destacado o bom comportamento da turma em sala de aula, bem como a aguçada curiosidade dos mesmos. Assim, sendo necessário por parte do professor buscar métodos para suprir tais necessidades fazendo uso do que há de positivo em seu alunado.

O segundo dia de estágio de intervenção ocorreu no dia 23 de março de 2017, o qual dei início a aula com a apresentação do seminário pendente da aula anterior, cujo grupo iniciou a exposição e logo foram perceptíveis os mesmos problemas das outras equipes anteriores, principalmente, a falta de uma leitura prévia à exposição oral feita com o uso de slides buscados prontos e acabados na internet. Neste grupo, observei ainda a má postura em frente a turma durante a apresentação, em que os próprios componentes do grupo não faziam silêncio durante a fala do colega, além de ficarem encostados ao quadro e até mesmo sentados em cima da mesa do professor.

Ao fim do seminário, realizei uma explanação da análise dos pontos negativos e positivos de todos os grupos, enfatizando os problemas e mostrando saídas para que possam ser supridos em um próximo trabalho expositivo.

Em seguida, dei prosseguimento à aula com um novo assunto na turma, sendo esse voltado para o lado gramatical, que diz respeito às “orações coordenadas”, conteúdo indicado pela professora titular, para ser trabalhado em sala seguindo o livro didático.

Com o uso do quadro e pincel, adentrei ao citado conteúdo, perguntado se os alunos já tinham noção preliminar do que se tratavam as “orações coordenadas”, e para a minha surpresa apenas 01 (um) deles levantou a mão dizendo que sim. Nesse contexto, dei início às explicações e à medida que eu utilizava na exemplificação frases do cotidiano, os alunos participavam das discussões e conceitos trabalhados, algo que deu interatividade à aula.

Ao fim das explicações acerca do conteúdo programático, propus aos discentes uma atividade (**ANEXO 13**) para avaliar o nível de aprendizagem em relação ao que foi explanado em sala, um exercício simples, mas que requeria bastante atenção que iniciamos com a leitura das questões e com o fim da aula ficou como extraclasse, para ser debatido e corrigido na aula seguinte.

Em termos de análise da aula acima descrita, pude perceber o considerado “amedrontamento” dos alunos quando o conteúdo em estudo diz respeito aos aspectos gramaticais, devido serem sempre assuntos enfadonhos e sistemáticos, e que o uso de frases do cotidiano do aluno nas exemplificações do conteúdo torna a aula mais interativa e prazerosa, bem como facilita o processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro dia de intervenção ocorreu no dia 29 de março de 2017, e consolidou-se como sendo apenas a discussão e correção da atividade proposta na aula anterior. E devido, a presença de alguns alunos faltosos na aula anterior e das dificuldades de compreensão do assunto por parte da grande maioria, tive que fazer uma intensa revisão sobre “orações coordenadas”, recapitulando conceitos de ordem morfológica para que fosse possível o entendimento por parte dos alunos.

Durante a correção do exercício extraclasse, deixo a ressalva de que foi notório o interesse de alguns alunos, pois corrigiam e quando não compreendiam questionavam sobre suas dúvidas. Porém, percebi que alguns deles só resolveram

a atividade momentos antes da aula e estes quando questionados a responder o porquê da resposta escolhida, não sabiam argumentar, ou seja, esbarrei mais uma vez na falta de comprometimento com as suas responsabilidades por parte da turma.

Por fim, ao término da correção do exercício e revisão gramatical sobre “orações coordenadas”, distribuí folhas avulsas (**ANEXO 14**) sobre o próximo conteúdo a ser trabalhado, “orações subordinadas” e especificamente as “orações subordinadas substantivas”. Com isso, como estavam presentes 12 (doze) alunos à aula, solicitei que se dividissem em duplas, a fim de sortear as 06 (seis) classificações das “orações subordinadas substantivas”, ou seja, cada grupo com uma classificação.

Posto isso, pedi para que cada grupo fizesse uma pesquisa sobre a classificação recebida no sorteio e que na aula seguinte eles teriam o compromisso de apresentar para a turma a sua definição e as peculiaridades. Com isso, eu poderia avaliar novamente o comprometimento da turma frente as suas responsabilidades discentes, bem como o comportamento e avanços em uma exposição oral, além é claro de propiciar o entendimento do conteúdo.

No quarto e último dia de estágio de intervenção no ensino médio, que ocorreu no dia 30 de março de 2017, foram realizadas as intervenções dos alunos acerca do assunto “orações subordinadas substantivas”. Inicialmente, fiz uma breve exposição do conteúdo no quadro, a fim de situar as discussões que iriam acontecer durante a aula. Em seguida, se deram as explanações de todos os grupos acerca das orações subordinadas substantivas (subjativa, objetiva direta, objetiva indireta, completiva nominal, predicativa e apositiva).

Durante as exposições, pude constatar mais uma vez a falta de segurança no que eles falavam, como sendo algo limitado, a permanência do hábito da folha de papel como “cola” e o medo de falar à frente da turma, haja vista 03 (três) dos grupos insistiram em apresentar sentados em suas carteiras. Ao final de cada grupo, eu fazia os complementos necessários a respeito do referido assunto.

Por fim, fiz alguns questionamentos à turma, por meio de uma retrospectiva do que tinha sido estudado durante todo o meu período de intervenção, o que me fez obter resultados positivos para os alunos em termos de aprendizagem. E como faltava pouco tempo para o término da aula, fiz meus agradecimentos a turma e a professora titular.

Como análise do último dia de aula do período de intervenção no ensino médio, considero como bem sucedido, principalmente em relação à objetividade buscada com as apresentações dos alunos, pois mesmo estando ligados ao papel, eles pesquisaram e buscaram compreender algo novo para apresentar aos colegas. Desse modo, com essa atividade os alunos apresentaram considerados avanços no tocante a comprometimento e responsabilidade estudantil, bem como compreenderam bem o conteúdo trabalhado, mas para buscar esse resultado os planos de aula foram modificados em alguns momentos para facilitar a aprendizagem.

A prática docente aqui por mim vivenciada mostra claramente que a experiência docente só se faz quando o professor se põe diante da sala de aula. Pois o trabalho só tem início quando os alunos direcionam seus olhares para o professor. Esse é o momento em que é colocado à prova tudo o que se acredita e dar o melhor de si.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estágio supervisionado proporciona aos discentes em formação acadêmica um contato direto com a prática, neste caso com a prática docente, bem como promove um aprendizado referente às mais diversas situações perpassadas no ambiente escolar. E é neste período que a teoria e a prática se encontram, isto é, confrontam-se as apostas para a educação bem sucedida defendida por correntes teóricas e a realidade pura de uma escola, e como contraponto, é perceptível o déficit da educação.

A partir disso e do que foi exposto no presente trabalho por meio da utilização de um aporte teórico referente a temática aqui estudada, é possível constatar que o processo de ensino e aprendizagem oferecido necessita ser modificado para atender as necessidades educacionais dos discentes, bem como estimular a participação desses nas discussões em sala de aula, buscando renovar e/ou inovar a metodologia de ensino, visando algo dinâmico, interativo, inclusivo e produtivo.

Nesse contexto, percebemos a relevante problemática existente em dois eixos pertencentes ao ensino de Língua Portuguesa: o ensino de gramática e o

ensino de literatura, evidenciado neste estudo através das experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados.

Referente ao primeiro eixo acima citado, destacamos a predominância do viés do pensamento de que para a gramática só existe a norma culta da língua, sendo esta padronização oficial a que deve ser exclusivamente ensinada em sala de aula, prática na qual desconsidera toda e qualquer variante da língua, seja ela de valor histórico ou cultural, fatores que acabam por tornar o ensino de gramática tradicional, preconceituoso e enfadonho para os discentes.

Já no tocante ao ensino de literatura, observamos que em consonância aos problemas pré-existentes de ordem gramatical aqui expostos, elencamos alguns fatores que resultam num alto déficit de aprendizagem da literatura, tais como: a) a valorização do contexto “exterior” à obra, caracterizando-se em suma como um estudo histórico; b) o estudo exclusivo dos chamados “cânones literários”, o que leva a limitação do conhecimento literário e a desvalorização das obras e autores contemporâneos; c) a utilização do livro didático como única ferramenta de estudo literário; d) a pouca prática e oferta de leitura de literatura em sala de aula ou fora dela.

Assim, chegamos ao entendimento de que para uma efetiva melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa nos níveis de ensino fundamental e médio, é necessária uma mudança no que diz respeito à metodologia de ensino e inovações nas práticas pedagógicas, as quais terão consequências diretas nas diferentes relações existentes dentro do ambiente escolar, tornando-o um espaço de verdadeira construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, I. D. S. S. **O lugar da literatura no Ensino Médio: critérios de seleção dos textos literários**, 2014. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1001.pdf>>. Acesso em: 30 Novembro 2017.

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007 BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: O que é, como se faz.** São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BRASIL.. Portal Mec. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 06 abril 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 107p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: [s.n.], v. 1, 2006. 239 p. p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 novembro 2017.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino.** São Paulo: Cortez, 2005.

COLL, César, Salé, Isabel. **O Construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática; 1999.

FERREIRA, A. B. D. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O Minidicionário da língua portuguesa.** 4ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 37ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FONSECA, V. D. Aprender a aprender: educabilidade cognitiva. In: FONSECA, V. D. **Aprender a aprender: educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, J. S. H. S. **O professor faz a diferença.** Lisboa-Porto: LIDEL, 2011.

MOISÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar.** 4ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 1999.

MORALES, Pedro Vallejo. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** 4ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1999. 167p.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001. 208p.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1997.  
PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. **A semântica na sala de aula**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2013.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das letras, 1996.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Editora Loyola, 1993. 252p.

SILVA, A. E. D. S. Slideshare. **A prática de leitura no ensino médio: como inovar?**, 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/BPJCA/a-prtica-de-literatura-no-ensino-mdio-como-inovar>>. Acesso em: 29 novembro 2017.

TRAVAGLIA, L. C. Uma proposta para o ensino de gramática. In: TRAVAGLIA, L. C. **Uma proposta para o ensino de gramática**. 14<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 200<sup>^</sup>

WEISZ, Telma; Sanches, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática: 2001.

# APÊNDICES



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES – DLH  
COMPONENTE CURRICULAR: ESTÁGIO SUPERVISIONADO II  
DOCENTE: MARTA LÚCIA NUNES  
DISCENTE: NATÁLHA DA SILVA ALMEIDA

### PLANO DE AULA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

**Escola:** Escola Municipal Balbina de Almeida Oliveira

**Componente curricular:** Língua Portuguesa

**Professor (a) Titular:** Sanderlande Trajano de Sousa

**Estagiário:** Natálha da Silva Almeida

**Período:** 5º

**Série:** 9º Ano

**Turma:** Única

**Turno:** Vespertino

#### 2. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Gênero Textual: Crônica

#### 3. DURAÇÃO

- 3 (três) aulas de 45 minutos

#### 4. OBJETIVOS

- Compreender o conceito de gênero textual;
- Entender amplamente o gênero textual: crônica;
- Conhecer as tipologias do gênero crônica por meio de textos;
- Participar da atividade proposta lendo, dialogando e discutindo cada texto exposto.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

- Exposição oral do conceito de gênero textual para introdução do conteúdo;
- Explicação do assunto principal: gênero textual crônica;
- Identificação e discernimento dos tipos de crônica;
- Aplicação de atividade para verificação da aprendizagem com explicação oral;
- Distribuição de textos para leitura e discussão sobre os mesmos ao longo da atividade.

## 6. RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

- Quadro e pincel
- Material impresso e xerocopiado
- Folhas ofícios (bloquinhos)

## 7. AVALIAÇÃO

- Participação e interação nas discussões acerca do conteúdo;
- Aplicação de exercício de averiguação da aprendizagem do referido conteúdo;
- Observação do empenho e da atuação do aluno ao longo da atividade proposta.

## 8. BIBLIOGRAFIA

ISSLER, Marcos Adriano. **Projetos leituras crônicas**. Disponível em: <  
<http://marcosadrianoissler.blogspot.com.br/2009/07/projeto-leitura-cronicas.html>>  
Acessado em 02 de agosto de 2016.



**INSTITUIÇÃO ESCOLAR:** Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Aristides

**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa

**PROFESSOR (a) TITULAR:** Auzeni Ananias da Costa

**ESTÁGIÁRIO(a):** Natálha da Silva Almeida

**PERÍODO:** 6º

**SÉRIE:** 3º Ano do Ensino Médio

**TURNO:** Vespertino

### **PLANO DE AULA**

**DURAÇÃO:** 5 aulas

#### **CONTEÚDO:**

- ✓ Pré-Modernismo

#### **OBJETIVOS:**

- ✓ Compreender um período de transição da literatura, o pré-modernismo, e suas características principais.
- ✓ Conhecer os autores do período e suas particularidades na literatura.

#### **PERCUSO METODOLÓGICO**

- ✓ Exposição oral do conteúdo com o auxílio do data show.
- ✓ Realização de um exercício dinâmico para melhor compreensão do assunto exposto.
- ✓ Aplicação de exercício para fixação da aprendizagem.

#### **RECURSOS**

- ✓ Quadro e pincel.
- ✓ Material xerocopiado.
- ✓ Data show.
- ✓ Caixinha de papelão.
- ✓ Folha ofício em pedaços.
- ✓ Venda ocular.

#### **AValiação**

- ✓ Participação ativa na aula, interagindo e demonstrando atenção as explicações.
- ✓ Exercício de aplicação da aprendizagem do referido conteúdo.

## REFERÊNCIAS

CEREJA, Willian Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens.** Volume único = São Paulo. Editora Saraiva, 2003.

LITERATURA - Aula 12 - Pré modernismo. Youtube, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CX4UzqnZgD8>>. Acesso em: 14 Março 2017.

### CONTEÚDO:

- ✓ Pré-Modernismo

### OBJETIVOS:

- ✓ Compreender um período de transição da literatura e pré-modernismo, e características principais.
- ✓ Conhecer os autores do período e suas particularidades na literatura.

### PERCURSO METODOLÓGICO

- ✓ Exposição oral do conteúdo com o auxílio do data show.
- ✓ Realização de um exercício dinâmico para melhor compreensão do assunto exposto.
- ✓ Aplicação de exercício para fixação da aprendizagem.

### RECURSOS

- ✓ Quadro e pincel.
- ✓ Material xerocopiado.
- ✓ Data show.
- ✓ Caixa de papelão.
- ✓ Folha ofício em pedacos.
- ✓ Venda ocular.

### AValiação

**INSTITUIÇÃO ESCOLAR:** Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Aristides

**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa

**PROFESSOR (a) TITULAR:** Auzeni Ananias da Costa

**ESTÁGIARIO(a):** Natálha da Silva Almeida

**PERÍODO:** 6º

**SÉRIE:** 3º Ano do Ensino Médio

**TURNO:** Vespertino

### **PLANO DE AULA**

**DURAÇÃO:** 5 aulas

#### **CONTEÚDO:**

- ✓ Orações Coordenadas e Subordinadas

#### **OBJETIVOS:**

- ✓ Conhecer as orações coordenadas e subordinadas.
- ✓ Compreender as classificações de cada uma destas orações em estudo.
- ✓ Completar exercícios de fixação da aprendizagem.

#### **PERCUSO METODOLÓGICO**

- ✓ Expor oralmente o conteúdo proposto com auxílio do quadro branco e folhas avulsas.
- ✓ Realização de um exercício para fixação da aprendizagem, corrigido conjuntamente.

#### **RECURSOS**

- ✓ Quadro.
- ✓ Pincel.
- ✓ Folha avulsa xerocopiada.

#### **AVALIAÇÃO**

- ✓ Participação ativa na aula, interagindo e demonstrando atenção as explicações.
- ✓ Exercício de aplicação da aprendizagem.

## BIBLIOGRAFIA

LOPES, K. **Minimanual de gramática**. São Paulo: DCL, 2010.

ESCOLA viva: programa de pesquisa e apoio escolar: o tesouro do estudante. 1º ed. ed. São Paulo: Meca .

## PLANO DE AULA

DURAÇÃO: 5 aulas

### CONTEÚDO:

- ✓ Orções Coordenadas e Subordinadas

### OBJETIVOS:

- ✓ Conhecer as orções coordenadas e subordinadas.
- ✓ Compreender as classificações de cada uma destas orções em estudo.
- ✓ Completar exercícios de fixação da aprendizagem.

### PERCURSO METODOLÓGICO

- ✓ Expor oralmente o conteúdo proposto com auxílio do quadro branco e folhas avulsas.
- ✓ Realização de um exercício para fixação da aprendizagem corrigido conjuntamente.

### RECURSOS

- ✓ Quadro
- ✓ Pincel
- ✓ Folha avulsas xerocopiada.

### AValiação

- ✓ Participação ativa na aula, instigando e demonstrando atenção as explicações.
- ✓ Exercício de aplicação da aprendizagem.

## APÊNDICE 03

### O QUE É ?

- Início no séc. XX (1900-1922).
- Semana de Arte Moderna.
- Período de transição do realismo/naturalismo/parnasianismo para o modernismo.
- Não é uma escola Literária.
- Autores inovadores.
- Período sincrético e eclético.
- Mistura de estilos literários de escolas anteriores.

### CARACTERÍSTICAS DO MOVIMENTO

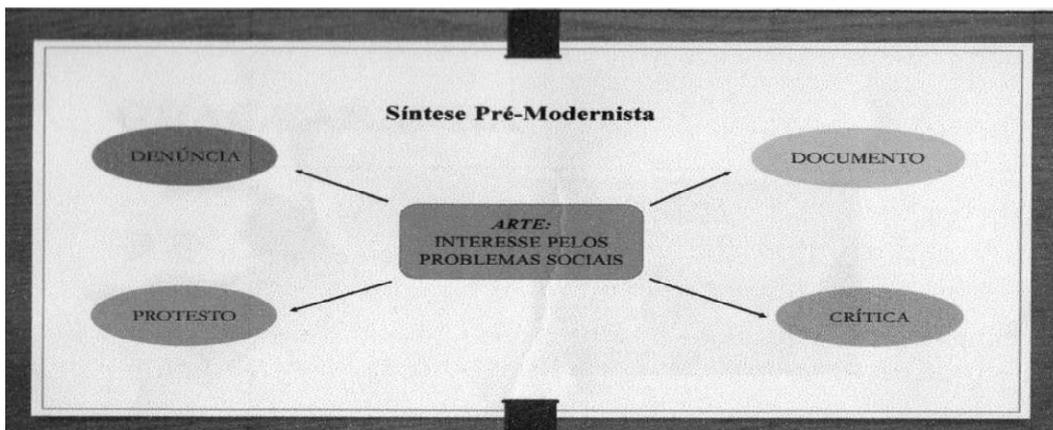
- Regionalismo.
- Denúncia da realidade.
- Mostra os marginalizados.
- Sincetismo Literário.
- Novas formas de expressão.
- Tese/ensaio/pamflete.

### PRÉ-MODERNISMO NO BRASIL



### CONTEXTO HISTÓRICO

- Desigualdade Social.
- O poder era da Elite (participação política)
- Imigração.
- Conflitos Sociais.
- Revolução de Canudos.
- Revolta da Vacina.
- Ciclo do Cangaço.



- PRINCIPAIS REPRESENTANTES***
- 
- Euclides da Cunha (1866-1909)
  - Monteiro Lobato (1882-1948)
  - Graça Aranha (1868-1931)
  - Lima Barreto (1881-1992)
  - Augusto dos Anjos (1884-1914)
  - Simões Lopes Neto (1865-1916)

**EUCLIDES DA CUNHA**

---



- Interprete do Brasil.
- Guerra de Canudos.
- Sertão da Bahia.
- Denúncia
- Linguagem Rebuscada.

**OBRA:** Os Sertões

**MONTEIRO LOBATO**

---



- Linguagem culta.
- Literatura Infantil.
- Miséria.
- Jeca Tatu.
- Caboclo/Caipira
- Interior de SP.

**OBRAS:** Urupês/ Sítio do Picapau Amarelo

## GRAÇA ARANHA



- Imigração.
- Análise do Brasil.
- Comportamento.
- Natureza.
- Romance de tese.
- Sincretismo.

**OBRA:** Canaã

## LIMA BARRETO



- Linguagem coloquial.
- Subúrbio do RJ
- Brasil (Ufanista)
- Personagem popular.
- Preconceito.
- Bom humor/Ironia.

**OBRA:** Triste fim de Policarpo Quaresma

## AUGUSTO DOS ANJOS



- Linguagem Culta.
- Poesia Cientificista.
- Termos científicos.
- Existencialismo
- Morte
- Angústia da Vida.
- Materialista.

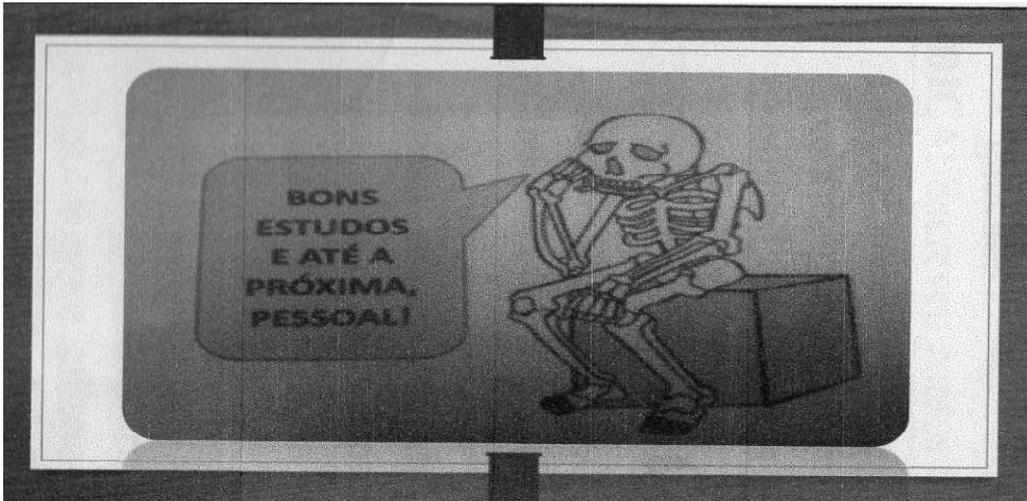
**OBRA:** EU (única)

## SIMÕES LOPES NETO



- Costumes dos Pampas.
- Linguagem Local.
- Tradições.
- Natureza.
- Lendas.
- Sentido Universal.

**OBRA:** Contos Gauchescos.



## APÊNDICE 04

1. Aponte pelo menos 2 autores do PRÉ-MODERNISMO.
2. Quais dos autores do período em questão sofreu retratou em suas obras o <b>preconceito racial</b> ?
3. Por que o PRÉ-MODERNISMO não pode ser considerado uma escola literária?
4. Observe a leitura da frase: “O pré-modernismo acabou em 1922 com o início da semana de arte moderna e foi uma escola literária que apresentou autores inovadores. <b>Posso considerar esta frase como correta ou incorreta?</b>
5. “Os Sertões” é uma obra jornalística e narrativa que aborda em suas linhas uma batalha histórica ocorrida no sertão nordestino. Qual autor pré-moderno escreveu esta obra?
6. Apresente algumas características de Lima Barreto expostas em suas obras?
7. Qual escritor pré-modernista acrescentava em suas obras expressões de cunho científico?
8. O pré-modernismo teve início no século XX em um período de grande conturbações e dificuldades para o Brasil. Acerca disso, cite no mínimo 3 características (temas) abordadas nas obras dos escritores pré-modernistas brasileiros.
9. Qual escritor expôs em suas obras literárias as características, costumes e lendas das cidades e população gaúcha?
<b>DICA:</b> Escreveu contos Gauchecos.
10. O Sítio do Picapau Amarelo é uma obra literária infantil escrita por Monteiro Lobato. Além de escrever literatura infantil, que outras características podemos encontrar em suas obras?
11. Monteiro Lobato tem como principal tema de suas obras a saga da população do interior para sobreviver na pobreza e na miséria. Para abordar este assunto o escritor cria o matuto Jeca Tatu, um de seus famosos personagens. <b>Posso dizer que Jeca Tatu é um caboclo do sertão nordestino mais especificamente do interior da Bahia?</b>
12. Graça traz em suas obras a caracterização da natureza. Isto posto, como o autor aborda essa natureza?
13. Algum tempo antes do início do pré-modernismo ocorreu a abolição da escravatura no Brasil. E a partir disso, vieram para o Brasil o povo italiano para ocuparem o lugar dos escravos em outras circunstâncias. Esse processo chama-se <b>IMIGRAÇÃO</b> , qual autor do período em estudo tratou deste tema?

14. O autor pré-modernista Lima Barreto utiliza em suas obras uma linguagem simples (coloquial), porém uma linguagem de uma determinada cidade do nosso país. Qual cidade é essa?
15. Euclides da Cunha, Graça Aranha, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Augusto dos Anjos e Simões Lopes Neto, são alguns dos autores do período pré-modernista?
16. Qual escritor do período tratou em uma de suas à guerra de canudos no interior da Bahia?
17. Posso afirmar que Lima Barreto em suas obras utilizou personagens populares e que foi um dos únicos do período pré-moderno que expôs os temas em suas obras com humor e ironia?
18. TCHÊ e outras expressões da região do Rio Grande do Sul são bastante utilizadas em algumas obras de um escritor pré-modernista. Qual?
19. O pré-modernismo é um período de mistura de estilos literários de escolas anteriores. <b>Verdadeiro</b> ou <b>Falso</b>
20. O período em estudo é marcado pelo sincretismo literário. Explique brevemente.
21. A busca por uma linguagem mais simples e coloquial é uma das preocupações dos escritores pré-modernistas, especialmente do escritor Lima Barreto, um de seus principais representantes. <b>Correto</b> ou <b>Incorreto</b>
22. Observe a leitura deste trecho do poema PSICOLOGIA DE UM VENCIDO de um escritor pré-modernista:  <p style="text-align: center;">Eu, filho do carbono e do amoníaco,  Monstro de escuridão e rutilância,  Sofro, desde a epigênese da infância,  A influência má dos signos do zodíaco.  [...]</p> <p style="text-align: center;">Já o verme — este operário das ruínas —  Que o sangue podre das carnificinas  Come, e à vida em geral declara guerra,</p> <p style="text-align: center;">Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  E há-de deixar-me apenas os cabelos,  Na frialdade inorgânica da terra!</p> <p style="text-align: center;"><b>Quem escreveu este poema?</b></p>

**ANEXOS**

## **ANEXO 01**

### ***Bola de Gude***

No alto de uma colina encoberta pela cidade  
Sentado na calçada e demonstrando habilidade  
Está o garoto, exibindo-se em uma partida de bola de gude.  
Preparando o tiro certo, esbanjando juventude.  
Reluzente, sua bola preferida passou de raspão.  
Continuou a rolar, ignorando a pontaria, seguindo a direção.  
Em pouco tempo ela se distanciou, atingiu o asfalto.  
Sem ar, o menino viu-a descer a ladeira. Imóvel, ficou lá no alto.  
Bolinha, asfalto e ladeira encontraram a velocidade.  
Desataram a correr, sem importar-se com o destino, rumo à liberdade.  
A colina acabou e o rolar continuava alucinado.  
Lentamente o ritmo perdeu seu ímpeto, até ficar parado.  
A bola, cheia de novas cicatrizes, então parou na beira da praça.  
Sobre um banco um velho senhor achou graça.  
Encontrou de repente naquele pequeno pedaço de vidro  
Um pedaço de sua infância que no rolar da vida ficou esquecido.

**(Autor desconhecido)**

## **ANEXO 01**

### **Brinquedos**

Ora, uma noite, correu a notícia de que o bazar se incendiara. E foi uma espécie de festa fantástica. O fogo ia muito alto, o céu ficava todo rubro, voavam chispas e labaredas pelo bairro todo. As crianças queriam ver o incêndio de perto, não se contentavam com portas e janelas, fugiam para a rua, onde brilhavam bombeiros entre jorros d'água. A eles não interessava nada, peças de pano, cetins, cretones, cobertores, que os adultos lamentavam. Sofriam pelos cavalinhos e bonecas, os trens e os palhaços, fechados, sufocados, em suas grandes caixas.

Brinquedos que jamais teriam possuído, sonho apenas de infância, amor platônico.

O incêndio, porém, levou tudo. O bazar ficou sendo um famoso galpão de cinzas.

Felizmente, ninguém tinha morrido – diziam ao redor. Como não tinha morrido ninguém? – pensavam as crianças. Tinha morrido um mundo, e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados.

E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras idades. De outros brinquedos. Até que um dia também desaparecêssemos, sem socorro, nós, brinquedos que somos, talvez, de anjos distantes!

**(Cecília Meireles)**

## *ANEXO 01*

### *O mato*

Veio o vento frio, e depois o temporal noturno, e depois da lenta chuva que passou toda a manhã caindo e ainda voltou algumas vezes durante o dia, a cidade entardeceu em brumas. Então o homem esqueceu o trabalho e as promissórias, esqueceu a condução e o telefone e o asfalto, e saiu andando lentamente por aquele morro coberto de um mato viçoso, perto de sua casa. O capim cheio de água molhava seu sapato e as pernas da calça; o mato escurecia sem vagalumes nem grilos. Pôs a mão no tronco de uma árvore pequena, sacudiu um pouco, e recebeu nos cabelos e na cara as gotas de água como se fosse uma bênção. Ali perto mesmo a cidade murmurava, estalava com seus ruídos vespertinos, ranger de bondes, buzinar impaciente de carros, vozes indistintas; mas ele via apenas algumas árvores, um canto de mato, uma pedra escura. Ali perto, dentro de uma casa fechada, um telefone batia, silenciava, batia outra vez, interminável, paciente, melancólico. Alguém com certeza já sem esperança, insistia em querer falar com alguém. Por um instante, o homem voltou seu pensamento para a cidade e sua vida. Aquele telefone tocando em vão era um dos milhões de atos falhados da vida urbana. Pensou no desgaste nervoso dessa vida, nos desencontros, nas incertezas, no jogo de ambições e vaidades, na procura de amor e de importância, na caça ao dinheiro e aos prazeres. Ainda bem que de todas as grandes cidades do mundo o Rio é a única a permitir a evasão fácil para o mar e a floresta. Ele estava ali num desses limites entre a cidade dos homens e a natureza pura; ainda pensava em seus problemas urbanos — mas um camaleão correu de súbito, um passarinho piou triste em algum ramo, e o homem ficou atento àquela humilde vida animal e também à vida silenciosa e úmida das árvores, e à pedra escura, com sua pele de musgo e seu misterioso coração mineral. E pouco a pouco ele foi sentindo uma paz naquele começo de escuridão, sentiu vontade de deitar e dormir entre a erva úmida, de se tornar um confuso ser vegetal, num grande sossego, farto de terra e de água; ficaria verde, emitiria raízes e folhas, seu tronco seria um tronco escuro, grosso, seus ramos formariam copa densa, e ele seria, sem angústia nem amo,; sem desejo nem tristeza, fone, quieto, imóvel, feliz.

**(Rubem Braga)**

## ***ANEXO 01***

### ***“México 70”***

#### ***Conquista da Copa do Mundo de 1970***

E as palavras, eu que vivo delas, onde estão? Onde estão as palavras para contar a vocês e a mim mesmo que Tostão está morrendo asfixiado nos braços da multidão em transe? Parece um linchamento: Tostão deitado na grama, cem mãos a saqueá-lo. Levam-lhe a camisa levam-lhe os calções. Sei que é total a alucinação nos quatro cantos do estádio, mas só tenho olhos para a cena insólita: há muito que arrancaram as chuteiras de Tostão. Só falta, agora, alguém tomar-lhe a sunga azul, derradeira peça sobre o corpo de um semi-deus.

Mas, felizmente, a cautela e o sangue-frio vencem sempre: venceram, com o Brasil, o Mundial de 70, e venceram, também, na hora em que o desvario pretendia deixar Tostão completamente nu aos olhos de cem mil espectadores e de setecentos milhões de telespectadores do mundo inteiro. [...]

**Armando Nogueira**

## ANEXO 01

### O Melhor Amigo

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio ressabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse

Para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

– Meu filho? – gritou ela.

– O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.

– Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.

– Eu? Nada...

– Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

– Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

– Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

– Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:

– Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

– Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

– Ah, mamãe... – já compondo uma cara de choro.

– Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado:

A gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe.

– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

– Você não é todo mundo.

– Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.

– Veremos – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

– A senhora é ruim mesmo, não tem coração!

– Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

– Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

– Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

– E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

– Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

– Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa

– Pronto, mamãe!

E exibia-lhe uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros.

– Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza que ele dava murmurou, pensativo.

**Fernando Sabino**

## *ANEXO 01*

### *O homem trocado*

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.

- Eu estava com medo desta operação...

- Por quê? Não havia risco nenhum.

- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.

- Seu nome não é Lírio?

- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?

- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?

- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico

dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - perguntou, hesitante.

- É. A operação era para tirar o apêndice.

- Não era para trocar de sexo?

**Luis Fernando Verissimo**

## *ANEXO 01*

### *APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA*

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

**Luiz Fernando Veríssimo**

## **ANEXO 01**

### **APELO**

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho. Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

**(Dalton Trevisan)**

§

### **ANEXO 01**

Essa semana testemunhei uma cena inusitada. Uma velhinha esbravejava cobras e lagartos e outros répteis mais de difícil identificação, após ser fechada no trânsito cada vez mais alarmante do Rio de Janeiro. Ora, essa é apenas a ponta do iceberg desse inferno que tem se tornado se locomover dentro de um veículo na cidade.

**Anderson Ulisses S. Nascimento**

## ANEXO 02

### *A outra noite*

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de Lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enlauradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:

– O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlaurada e torpe havia uma outra - pura, perfeita e linda.

– Mas, que coisa. . .

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor. . .

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um "boa noite" e um "muito obrigado ao senhor" tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

**(BRAGA, Rubem. A outra noite. In: PARA gostar de ler: crônicas. São Paulo: Ática, 1979.**

Após ler o texto, assinale a alternativa correta nas questões 1 e 3 e responda as demais:

1. Como era a noite vista pelo taxista e pelo amigo do narrador?

calor e chuva       vento e chuva       luar lindo       lua cheia

2. Como era a noite para o narrador?

3. Considerando a maneira como é narrada, a reação do taxista (no final), pode-se inferir que ele ficou:

sensibilizado com a conversa       curioso por mais informações.  
 agradecido com o presente.       desconfiado com o pagamento

4. A outra noite a que o título se refere seria a vista somente pelo narrador ou aquela que o taxista e seu amigo enxergavam?

5. O que faz com que diferentes personagens vejam diferente noites?

6. Que fato do cotidiano a crônica que você leu explora?

7. Nesse texto, o narrador é personagem? Justifique sua resposta copiando um trecho do texto.

Texto final da aluna

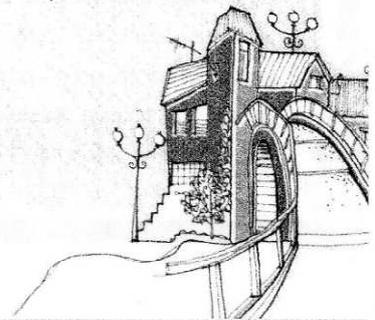
Samba no pé

A Bela Vista estava em festa. A alegria contagiava todo o povo do bairro. A escola de samba Vai-Vai foi campeã do carnaval paulista. Pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa.

Meu coração quase saiu pela boca de tanta emoção, mas meus pés continuavam sambando. Faz cinco anos que desfilo na ala das crianças, mas ano que vem serei promovida para a ala Show. Não vejo a hora!

O toque da bateria convidou a comunidade a entrar na folia. Ninguém resistiu! Marcelinho estava todo suado, pingando. O bumbo não parava de fazer bum-bum-bum! Meu coração bateu no mesmo ritmo. Marcelinho nem olhava para mim, só enxergava as meninas da ala Show.

O bum-bum-bum não parava, contagiava a todos. Nossa bateria é nota mil, todo ano ela é muito aplaudida. Mas meu coração já não batia do mesmo jeito, por causa do olhar do Marcelinho para a ala Show. Mas meus pés continuaram sambando e a minha cabeça pensando: Ano que vem será diferente, me aguarde!



Texto aprimorado coletivamente

A levada do meu samba vai te enlouquecer

Ao lado de uma das principais avenidas de São Paulo, conhecido por seus cortiços, teatros e cantinas, encontra-se o famoso bairro da Bela Vista.

Assim que chega fevereiro nada disso importa, todo mundo é Vai-Vai. Por onde se passa o som é um só: "Desperta gigante, é novo amanhecer. A levada do meu samba, vai te enlouquecer...".

Neste ano, pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa. O esquidum, dum, dum marcava o ritmo de milhares de pés. A bateria convidava a comunidade a cair na folia.

Pela última vez eu desfilava na ala das crianças, mal posso esperar minha passagem à ala Show!!! Farei 13 anos e já sou uma sambista de verdade! Olhe só, minha mãe desfila na bateria há mais de vinte anos, não poderia ser diferente... "Esbanja talentos musicais, herança de gênios imortais".

Puxando o samba, pingando suor, Marcelinho só tinha olhos para as colombinas da ala Show. Esquidummm, dum... Meu coração derretia de ciúmes, o compasso da bateria foi esmorecendo dentro de mim. Continuei sambando, era dia de festa e meus pés não conseguiam parar! Vi minha prima dançando, vestida de colombina. E me lembrei de que sou poucos meses mais nova, mas sambo muito melhor! Ano que vem será diferente. Marcelinho, me aguarde!



**ANEXO 04**

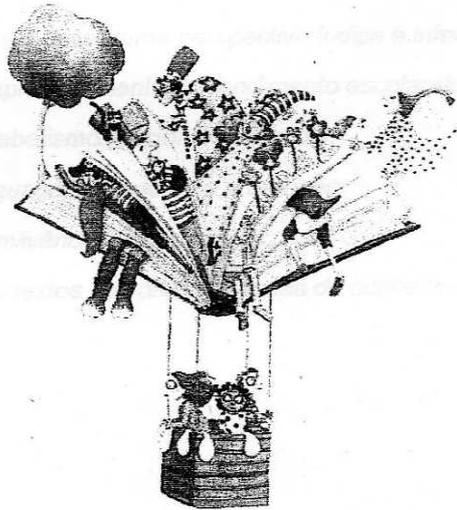
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC**

**SETOR PEDAGÓGICO**

**ESCOLA M. E. F. BALBINA DE A. OLIVEIRA**

**PROJETO VIAJANDO COM A LEITURA**

**4ª EDIÇÃO**



***Nave melhor do que um livro, para viajar longe, não há.***

***Emily Dickinson***

**BOM SUCESSO, PB**

**2016**

## **PROJETO VIAJANDO COM A LEITURA – 1ª EDIÇÃO**

### **1 INFORMAÇÕES GERAIS:**

Tema gerador: *Viajando com a leitura*

Público-alvo: *Educação infantil, 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental*

Meses: *Abril a setembro de 2016*

Encerramento por escola (a combinar)

### **2 OBJETIVO GERAL:**

- *Incentivar o interesse pela leitura, oportunizando aos alunos perceberem e vivenciarem as imensas possibilidades de um texto e tudo o que nele está contido de conhecimento, sabedoria e informação.*

### **3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- *Promover o gosto pela leitura e pelos estudos;*
- *Facilitar o acesso ao acervo literário da escola e sua diversidade em gêneros;*
- *Propiciar práticas de leitura e escrita numa perspectiva lúdica e interdisciplinar;*
- *Melhorar os resultados de aproveitamento do rendimento escolar dos alunos;*
- *Diminuir a evasão e o analfabetismo funcional na escola;*
- *Estimular o raciocínio, a linguagem, a escrita e a atenção;*
- *Enriquecer a vivência, a convivência e a cidadania;*
- *Ampliar o entendimento dos textos nas diversas áreas do conhecimento.*

### **4 DESENVOLVIMENTO:**

#### **ORGANIZAÇÃO PRÉVIA**

- *Apresentação do projeto aos diretores e professores (SOLICITAÇÃO DE SUGESTÕES PARA SUA MELHORIA);*
- *Preparação de faixas com o nome do projeto para as escolas;*
- *Seleção de materiais como livros, revistas, gibis, folhetos e todo acervo da escola para se tornar visível e acessível aos professores e alunos.*

## APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS

- Organização de um slide contendo os tópicos principais do projeto para ser apresentado aos alunos da escola;
- Exibição do vídeo "A menina que odiava livros" ou "Os fantásticos livros voadores do Senhor Lesmore";
- Exibição de um slide contendo os benefícios da leitura e da escrita;
- Explicação do tema que cada sala irá trabalhar.

## AÇÕES EM SALA DE AULA

Os diretores, responsáveis escolares, coordenadores pedagógicos e todos os professores da Educação Infantil ao 9º ano poderão desenvolver as seguintes ações:

- Promoção de sala de leitura, com o cantinho da leitura;
- Atividades de contação e recontação de histórias;
- Convite a alguém da comunidade para contação de piadas ou histórias;
- Produção de murais: "Li, gostei, recomendo";
- Leitura livre; Piquenique da leitura;
- Reescrita de histórias;
- Resenhas críticas;
- Confecção de livros;
- Rodas de leitura;
- Teatro de fantoches;
- Resumo de livros;
- Leitura compartilhada em voz alta;
- Declamações de poesias;
- Produção de textos;
- Dobraduras, recortes e colagens;

## DEMAIS SUGESTÕES

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **SUBTEMAS PARA CADA SEGMENTO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: A MAGIA DOS CONTOS**

**1º E 2º ANO: APRENDENDO COM AS FÁBULAS**

**3º ANO: HISTÓRIAS QUE ZIRALDO CONTA**

**4º ANO: LER, BRINCAR E BRILHAR COM ANA MARIA MACHADO**

**5º ANO: O ENCANTAMENTO REALISTA DO PEQUENO PRINCÍPE (campo)**

**POESIA NA ESCOLA E NA VIDA (Carlos Drummond, Vinicius de Moraes, Rosilda da Silva)**

**6º ANO: POESIA NA ESCOLA E NA VIDA (Patativa do Assaré, Clarice Lispector, Cecília Meireles)**

**7º ANO: REVIVENDO AS MEMÓRIAS (Tatiana Belink e Manoel de Barros)**

**8º ANO: REVIVENDO AS MEMÓRIAS (Antônio Gil Neto e João Ubaldo Ribeiro)**

**9º ANO: COTIDIANO EM CRÔNICAS (Fernando Sabino e Moacyr Scliar)**

### **LEMBRETES:**

**A culminância do projeto acontecerá por escola, com a participação de todos os pais. Cada sala deverá realizar uma apresentação referente ao que estudou em sala.**

**Cada turma terá um aluno premiado na culminância do projeto, nas seguintes categorias:**

**Creche: Concurso para escolha do pai que participou efetivamente da atividade de casa dos pais contadores de história. (Terá uma ficha de acompanhamento)**

**1º ao 5º ano: Concurso do melhor texto de cada sala de aula de acordo com o autor estudado.**

**6º ao 9º ano: Concurso do 1º e 2º lugar do melhor texto de cada sala de aula de acordo com o gênero.**

**AS MEDALHAS E O CERTIFICADO SERÃO ENTREGUES NO DIA DAS APRESENTAÇÕES DO PROJETO EM CADA ESCOLA.**

**Leia mais! Leia sempre! Quem lê viaja. Embarque nesta aventura e boa viagem!**

Livro tem dessas coisas  
faz mágica só com palavras.

-Michelle Trevisan

Le-  
É sonhar acordado  
é viajar sem sair  
do mesmo lugar...  
é ver  
é crescer  
é amar  
e ser amado.  
Quem lê  
está sempre  
acompanhado.



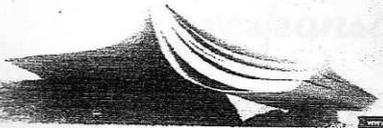
#### Benefícios da Leitura:

- Desenvolve o repertório
- Desperta o senso crítico
- Amplia o conhecimento geral
- Estimula a criatividade
- Aumenta o vocabulário
- Facilita a escrita



Um livro é um  
brinquedo feito com  
letras. Ler é brincar.

Conheci mundo só meus -  
amores só possíveis a mim,  
descobertas que ninguém podia vivê-las,  
mistérios que ninguém podia imaginá-los -  
conheci tudo isso, quando aprendi  
a apreciar, a destratar o mundo  
indescritível que a leitura proporciona.



"Ninguém começa a ler a palavra  
para ler à disposição da gente é  
**O MUNDO**."

Paulo Freire





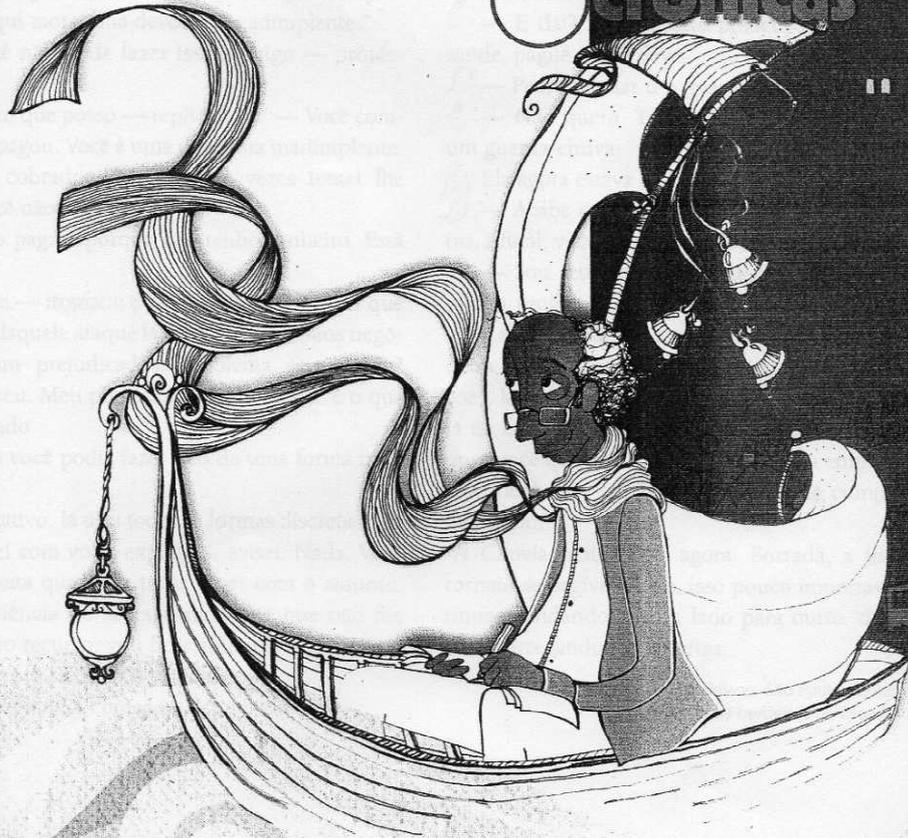
**Olimpíada**  
**DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
*Escrevendo o Futuro*

ANEXO 05

Coletânea

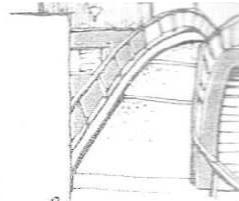
Crônicas

Distribuição gratuita



## Cobrança

Moacyr Scliar



Ele abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente."

D.: — Você não pode fazer isso comigo — ~~prótes-~~ <sup>toú</sup> ~~ela~~.

C.: — Claro que posso — ~~repliqu~~ <sup>eu</sup>. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

D.: — Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

C.: — Já sei — ~~ironiz~~ <sup>ou</sup> ~~eu~~. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

D.: — Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

C.: — Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

N.: Neste momento começou a chover.

*Chover*

D.: — Você vai se molhar — ~~advertiu~~ <sup>ela</sup>. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

C.: — E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

D.: — Posso lhe dar um guarda-chuva...

C.: — Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

N.: Ela agora estava irritada:

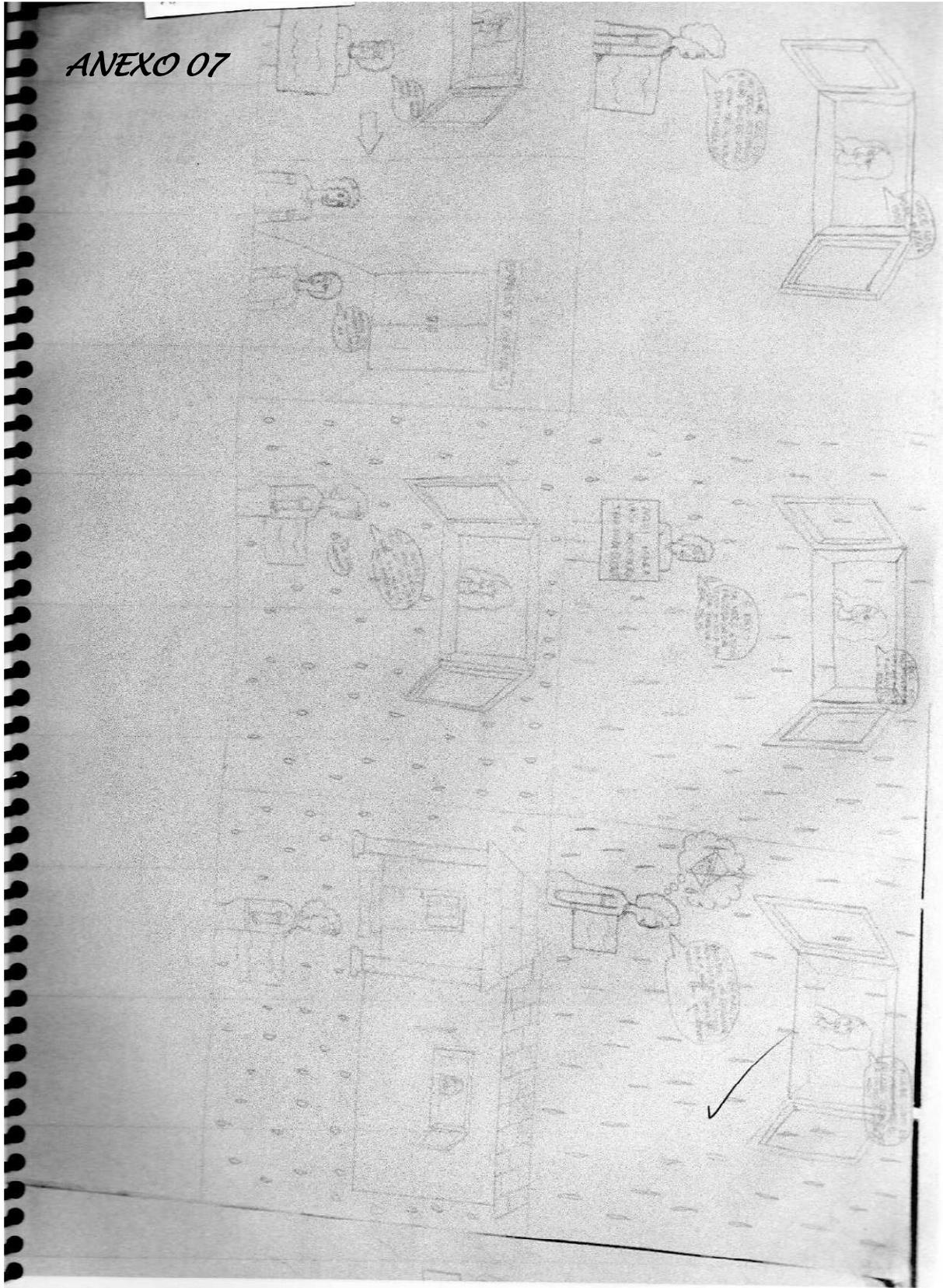
D.: — Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

C.: — Sou seu marido — ~~retucou~~ <sup>eu</sup> — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

N.: Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

In: *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001.  
© by herdeiros de Moacyr Scliar.

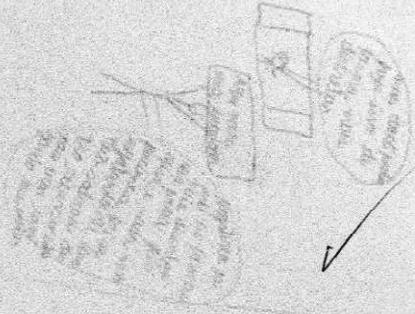
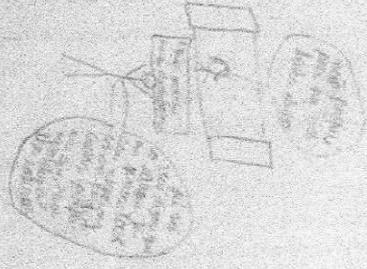
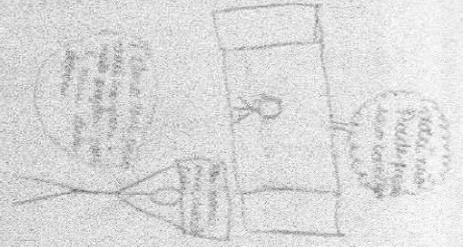
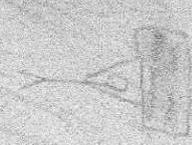
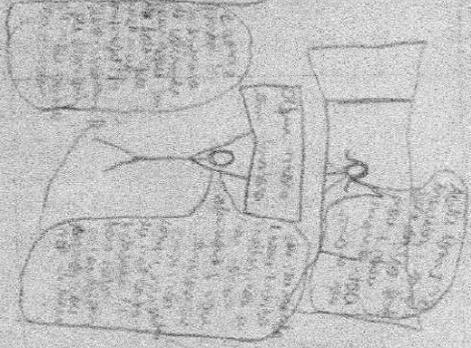
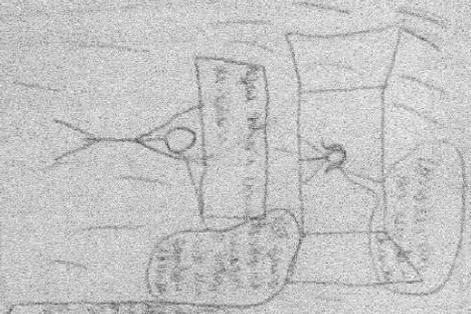
ANEXO 07

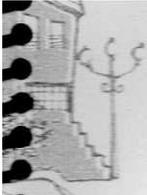


ANEXO 08



PLAN Alpha  
E. HUBO un taller sobre  
participación comunitaria  
en sus áreas.





# Peladas

ANEXO 09

Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: "Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe". Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola

profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: "Copa Rio-Oficial", "FIFA-Especial". Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

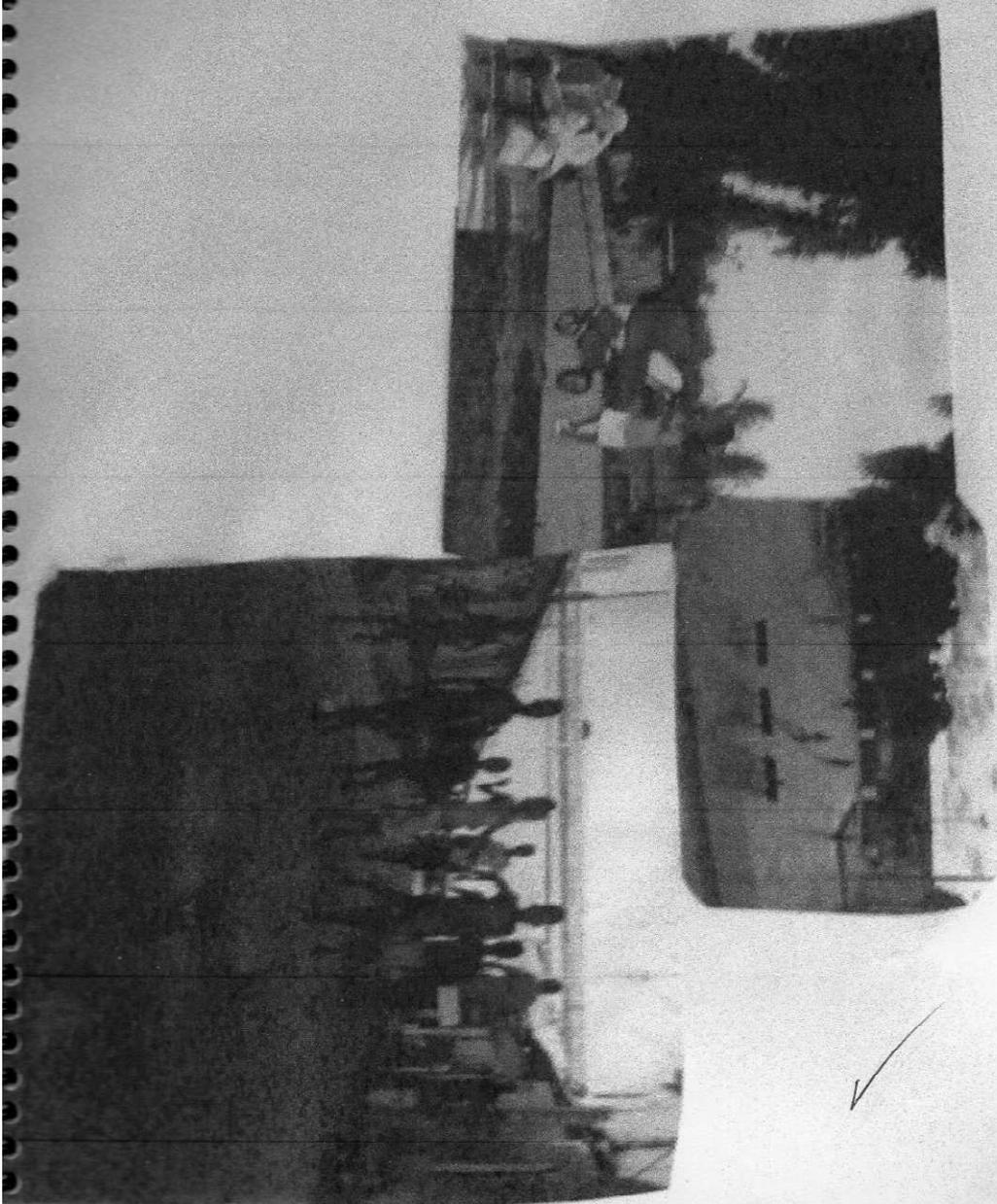
Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

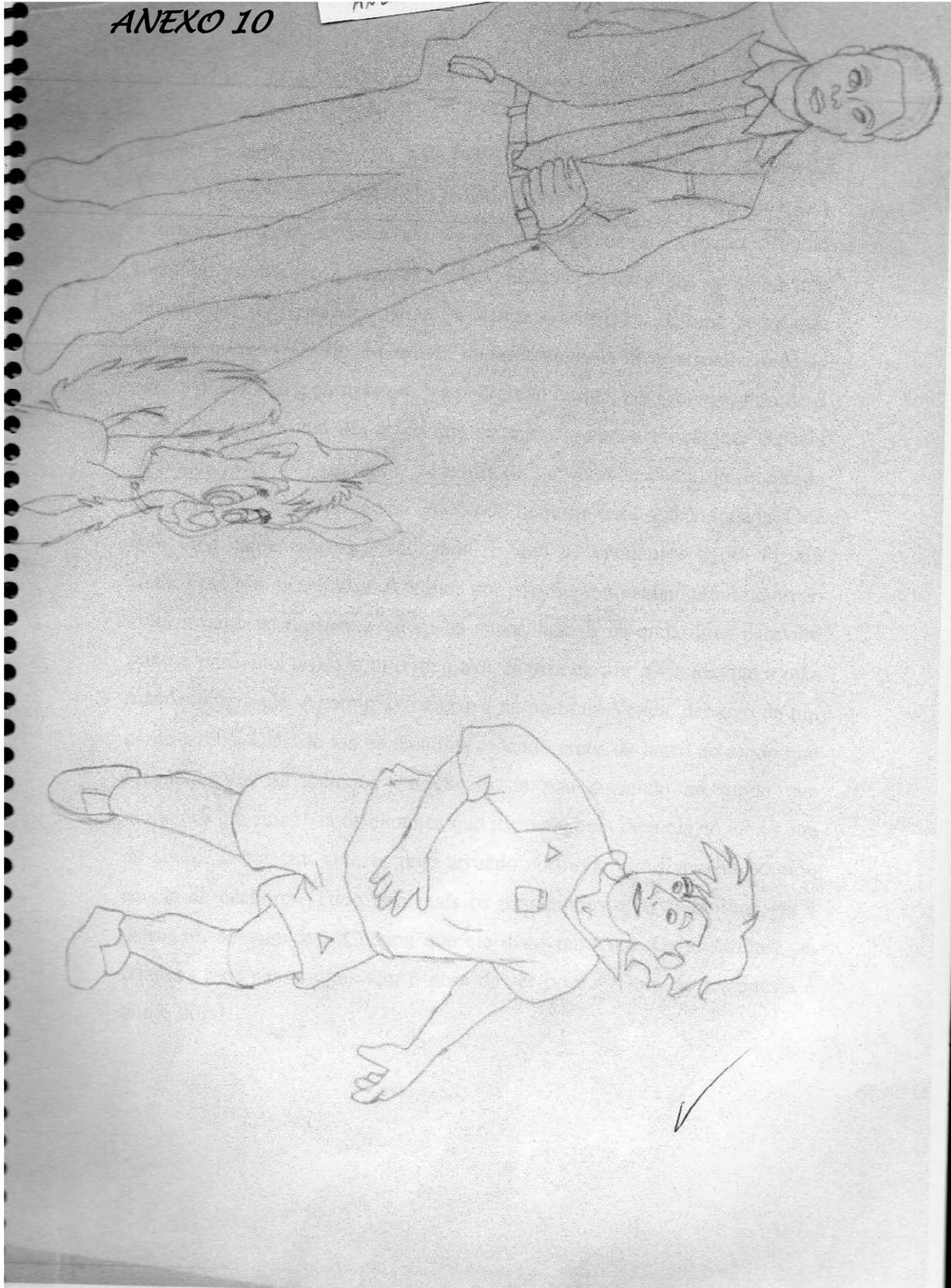
O espantinho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

In: *Os melhores da crônica brasileira*.  
Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

NARRATIVA  
visual



ANEXO 10



## ***ANEXO 11***

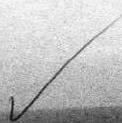
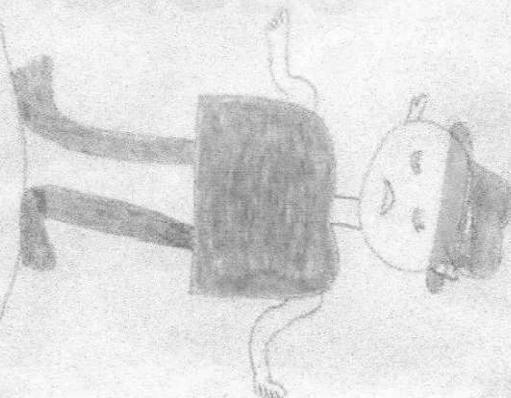
### ***O Lavador de Pedra - Manoel de Barros***

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aforava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra. A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era a paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!



ANEXO 12

APÉNDICES



b) **orações coordenadas sindéticas** ocorrem quando as orações são iniciadas por uma conjunção coordenativa.  
Exemplo: Na festa, os homens bebiam, as mulheres conversavam em cinco tipos.

Orações coordenadas	Características e principais conjunções	Exemplos
<b>Aditivas</b>	Expressam ideia de <b>soma, adição</b> . Conjunções: <b>e, nem, mas também, não só...</b>	O problema começara na Argentina <b>e</b> se espalhou para outros países.
<b>Adversativas</b>	Expressam ideia de <b>oposição, contradição, contraste de ideias</b> . Conjunções: <b>mas, porém, contudo, todavia, entretanto, senão, no entanto...</b>	O aluno estudava muito, <b>mas</b> fora reprovado.
<b>Alternativas</b>	Expressam ideia de <b>alternância, exclusão ou possibilidade de escolha</b> . Conjunções: <b>ou, ou...ou, ora... ora..., já... já, quer... quer.</b>	<b>Ou</b> nós assistimos um filme em casa, <b>ou</b> nós vamos ao cinema.
<b>Conclusivas</b>	Expressam ideia de <b>conclusão ou consequência</b> . Conjunções: <b>logo, pois</b> (posto ao verbo), <b>portanto, por conseguinte, por isso, assim.</b>	Não estoure me sentindo muito bem, <b>portanto</b> não vou à sua festa de aniversário.
<b>Explicativas</b>	Elas fornecem uma <b>explicação, justificam</b> a ideia contida na oração anterior. Conjunções: <b>pois</b> (anteposto ao verbo), <b>que, porque, porquanto.</b>	Continuavam todos doentes, <b>pois</b> não havia vacina.

EXERCÍCIOS

- Classifique as orações destacadas abaixo, de acordo com as seguintes opções:
    - Oração assindética
    - Coordenada sindética aditiva
    - Coordenada sindética adversativa
    - Coordenada sindética alternativa
    - Coordenada sindética explicativa
    - Coordenada sindética conclusiva
- I) ( ) Foi à festa, **mas não falou com ninguém.**
- II) ( ) Sua amiga perdeu o marido; **deve, portanto, tentar confortá-la neste momento.**
- III) ( ) Irei à São Paulo e farei muitas compras.
- IV) ( ) Você escolhe: **ou assume o filho, ou leva tiro de baco-marate.**
- V) ( ) Trabalhava durante o dia e **fazia cursinho à noite.**
- VI) ( ) Estou comprando um protetor solar, **pois irei à praia.**
- VII) ( ) Seus pais financiam seus estudos, **seja-lhes gratos, pois.**
- VIII) ( ) Venha até minha sala, **pois quero falar com você.**
- IX) ( ) Os pássaros cantavam, as palmeiras balançavam, **as ondas do mar marulhavam.**
- X) ( ) Não fomos à festa; **mandamos um presente.**
- XI) ( ) Não fomos à festa, **mas mandamos um presente.**
- XII) ( ) Ele não levou a lista, **então não fara as compras.**
- XIII) ( ) Volte logo **que quero lhe falar.**
- XIV) ( ) As mulheres modernas são independentes, **portanto não dependem mais dos maridos.**
- XV) ( ) O ladrão roubou a casa, **mas não fez o mínimo barulho.**
- XVI) ( ) Ela cozinhava, **ele lavava as roupas,** cuidava da casa.
- XVII) ( ) Não só você está convidada, **mas também seus irmãos e seus pais.**
- XVIII) ( ) O progresso não acabou com a miséria, **nem a miséria acabou com o povo.**
- XIX) ( ) O bebê já andava, falava, **comia sozinho.**
- XX) ( ) Ora ela cantava grave, **ora cantava agudo.**
- XXI) ( ) Ela era muda, **logo não podia usar a voz para pedir socorro.**
- XXII) ( ) Não tinha um tostão, **porém continuava a comprar coisas supérfluas para si.**
- XXIII) ( ) "Não é nada a minha experiência de preso político, **por isso a omiti nas memórias.**" (Paulo Francis)
- XXIV) ( ) "Vão assaltar a rocinha; **mas, antes, piam e contrapiam."** (G. Rosa)
- XXV) ( ) "Sou mulher, logo, **só posso falar palavras em língua estrangeira.**" (L. F. Telles)
- XXVI) ( ) "O ladrão pegou a chave, abriu o baú, revirou a roupa, **achou o dinheiro."** (Rachel de Queiroz)
- XXVII) ( ) "Agora, o couro – o senhor **ou me dá dinheiro por ele, ou me dá a farinha."** (Rachel de Queiroz)

- 10) As empresas de construção estão preocupadas. Há grande carência de mão de obra.

Maria

#### QUESTÕES DISCURSIVAS

- (FUVEST) Seguem três orações independentes. Organize-as num só período, criando entre elas apenas relações de coordenação.
  - As suspeitas recaíam sobre um loiro alto, com um forte sotaque germânico.
  - O rapaz apreendido sequer conhecia o bê-a-bá do alemão.
  - Não demonstrava a menor preocupação.

Resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- (UFGO) Transforme o período abaixo em um período composto por coordenação, sendo a primeira oração assindética e a segunda síndetica adversativa.: "embora achasse graça na bituice de Pio, [Zanine] acabou saturado."

Resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- (IMES) Classifique as orações destacadas, de acordo com o código abaixo e indique a sentença obtida.
  - coordenada síndetica aditiva
  - coordenada síndetica adversativa
  - coordenada síndetica explicativa
  - coordenada síndetica conclusiva
  - coordenada assindética
- a) "De outras ovelhas não cuidei, **que não de vós.**" (*Garret*)
- b) "José entendeu os testes, **portanto pode fazer as provas.**"
- c) "Você não pode desanimar, **pois, afinal de contas, tudo anda muito bem.**"

Resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- "As suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murmuraram."
- Observando o período acima, responda:
- Que tipo de relação se estabelece entre as duas orações através da conjunção e?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## CAPÍTULO 25

### PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO

É aquele em que as orações **dependem** sintaticamente umas das outras para existirem. As orações são introduzidas por conectivos subordinativos: **conjunções integrantes, conjunções subordinativas adverbiais e pronomes relativos**.

Observe o exemplo:

É muito importante	que você compareça a essa reunião.
Oração principal	Oração subordinada

- O período é composto, uma vez que é constituído de duas orações.
- A segunda oração é subordinada à primeira, fazendo o papel de sujeito da primeira oração.
- A primeira oração é chamada de **principal**, enquanto a segunda, iniciada pelo conectivo **que**, é chamada de **subordinada**.

**Oração Principal (OP):** é a oração **mais importante do período**, na qual se encaixa a subordinada. **Não exerce função sintática**, mas seu sentido é completado pela oração subordinada. **Não é introduzida por conectivo**.

**Oração Subordinada (OS):** é a oração que se **encaixa na oração principal** e que **depende sintaticamente desta**. Ela é **introduzida por um conectivo** e, dependendo da função que exercer no período, receberá uma classificação diferente.

Exemplos:

Eu confesso	que não gostei muito do filme.
OP	OS

Atenção: veja testes de processos seletivos relacionados ao conteúdo deste capítulo na parte final desta Gramática.

2. "Acabou saturado, mas achava graça na birutice de Pio."
3. coordenada adversativa, coordenada conclusiva, coordenada explicativa.
4. Relação de adversidade (e = mas).

Nós desejamos	que vocês sejam muito felizes.
OP	OS

#### CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS

As orações subordinadas podem ser classificadas em três tipos:

- a) **substantivas:** quando desempenham a função sintática de um substantivo.
- b) **adjetivas:** quando desempenham a função sintática de um adjetivo.
- c) **advérbias:** quando desempenham a função sintática de um advérbio.

#### ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

As orações subordinadas substantivas (O.S.S.) tem valor de um substantivo e, de modo geral, vêm introduzidas pelas conjunções integrantes **que** e **se**, com o verbo no **indicativo** ou **subjuntivo**. Também podem ser introduzidas por pronomes ou advérbios interrogativos, como **quem**, **quanto**, **como**, **onde**, **quando**, **por que** etc.

Elas podem funcionar como **sujeito**, **objeto direto**, **objeto indireto**, **complemento nominal**, **predicativo** ou **aposto** da oração principal.

Observe:  
É necessário **que tomemos uma providência**.

É necessário – oração principal –  
que tomemos uma providência – oração subordinada.

Veja que a oração principal não tem sentido sem a subordinada, apesar de não estar sintaticamente ligada a ela por nenhum conectivo; a subordinada completa a oração principal, fazendo o papel de sujeito da mesma; e o núcleo principal do sujeito é um substantivo, neste caso a palavra **providência**.

De acordo com a função sintática desempenhada no período, as O.S.S. serão classificadas em:

ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS			
Classificação	Exerce a função de	Atenção!	Exemplo
<b>SUBJETIVA</b>	<b>sujeito</b> da oração principal	Toda a OS exerce o papel de sujeito da OP; não há sujeito na OP; o verbo da OP está sempre na 3ª pessoa do singular.	É indispensável → <b>que os pais compareçam à reunião</b> .

<b>OBJETIVA DIRETA</b>	<b>objeto direto</b> oração principal	Há um verbo transitivo direto na OP; o sujeito pode estar implícito ou explícito; liga-se ao verbo da OP sem preposição; há sujeito na OP.	Quero → <b>que você vá até a farmácia agora</b> .
<b>OBJETIVA INDIRETA</b>	<b>objeto indireto</b> da oração principal	Há um verbo transitivo indireto na OP; o sujeito pode estar implícito ou explícito; liga-se ao verbo da OP por preposição; há sujeito na OP.	Gostaria → <b>de que tudo fosse diferente</b> .
<b>COMPLETIVA NOMINAL</b>	<b>complemento nominal</b> da oração principal	Liga-se ao verbo da OP por preposição, completando sentido de substantivos, adjetivos e advérbios.	Tenho esperança → <b>de que a situação do time melhore no campeonato</b> .
<b>PREDICATIVA</b>	<b>predicativo do sujeito</b> da oração principal	Liga-se à OP por meio do verbo de ligação <b>ser</b> .	Minha vontade → <b>é que ele suma da minha frente</b> .
<b>APOSITIVA</b>	<b>aposto</b> da oração principal	Aparece, de modo geral, entre vírgulas ou depois de dois pontos.	Tenho apenas uma intenção; → <b>que possamos viver em harmonia</b> .

**ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS**

Em relação às orações subordinadas providas de preposições, o que diferencia a subordinada predicativa da subjetiva é o posicionamento do verbo de ligação.

- **Verbo de ligação iniciando a OP:** oração subordinada substantiva **subjetiva**.  
Exemplo: É verdade **que ele não soube resolver o problema**.

- **Verbo de ligação terminando a OP:** oração subordinada substantiva **predicativa**.  
Exemplo: A verdade **é que ele não soube resolver o problema**.

As **orações subordinadas adjetivas** são aquelas que se encaixam na oração principal e **funcionam como adjunto adnominal** (função própria do adjetivo) de um nome ou equivalente (pronomes) da OP.

Observe o exemplo:

Ela lhe fez uma proposta **irrecusável**.

Ela lhe fez uma proposta	<b>que não se podia recusar.</b>
OP	OS

Observe que as duas frases têm o mesmo sentido. O primeiro exemplo é um período simples, composto por apenas uma oração. Já o segundo é um período composto, já que tem duas orações, sendo que a OS tem a função de um **adjetivo**, completando o nome **proposta**.

**CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS**

Dependendo do sentido, as orações subordinadas adjetivas serão classificadas em dois tipos.

ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS		
TIPO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLO
<b>RESTRITIVA</b>	Ela particulariza, especifica, restringe a significação do substantivo ou pronomes antecedente; é indispensável à compreensão do sentido da oração; jamais vem iniciada por vírgula.	O rapaz <b>que trabalhava no mercado</b> era honesto e prestativo com as clientes.

<b>EXPLICATIVA</b>	Acrescenta ao termo antecedente uma informação acessória; pode ser retirada do período sem prejuízo ao sentido da frase; vem sempre separada por vírgulas da OP.	A escola, <b>que era referência em educação no país</b> , tinha professores extremamente capacitados e bem pagos.
--------------------	--	---

**Importante!** Observe a diferença de sentido:

- As gaúchas, **que são bonitas**, poderão participar do concurso de beleza.
- As gaúchas **que são bonitas** poderão participar do concurso de beleza.

Na primeira oração, infere-se que todas as gaúchas poderão participar do concurso de beleza, pois todas são bonitas. Já na segunda oração, infere-se que apenas as gaúchas que são bonitas poderão participar do concurso.

**FUNÇÃO SINTÁTICA DO PRONOME RELATIVO**

Os pronomes relativos podem exercer exatamente a mesma função

Dependendo da função exercida pelo pronome relativo, ele poderá ter outras classificações.

PRONOME RELATIVO – FUNÇÕES SINTÁTICAS	
FUNÇÃO	EXEMPLOS
<b>SUJEITO</b>	A menina <b>que</b> roubava livros é uma personagem de um livro de ficção. → <b>A menina</b> roubava livros. (sujeito)
<b>OBJETO DIRETO</b>	Esta é a torta <b>que</b> fiz. → Fiz <b>a torta</b> . (objeto direto)

<b>OBJETO INDIRETO</b>	A mulher <b>a quem</b> me referi é aquela de vestido preto. → Referi-me <b>à mulher</b> . (objeto indireto)
<b>ADJUNTO ADVERBIAL</b>	A cidade <b>em que</b> nasci não era nem grande, nem bonita. → Nasci <b>na cidade</b> . (adjunto adverbial)
<b>AGENTE DA PASSIVA</b>	Vi ontem os homens <b>por quem</b> você foi ameaçado no estádio de futebol. → Você foi ameaçado <b>pelos homens</b> . (agente da passiva)
<b>PREDICATIVO DO SUJEITO</b>	A beldade <b>que</b> ela era lhe custou toda a sua vida. → Ela era <b>uma beldade</b> . (predicativo do sujeito)
<b>ADJUNTO ADNOMINAL</b>	O rapaz, <b>cujo</b> pai tinha muito dinheiro, era um bom partido para as moças da cidade. → O pai <b>do rapaz</b> tinha muito dinheiro. (adjunto adnominal)
<b>COMPLEMENTO NOMINAL</b>	Os ingredientes <b>de que</b> tínhamos necessidade para o bolo não eram suficientes. → Tínhamos necessidade <b>de dos ingredientes</b> . (complemento nominal)

#### ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS

São aquelas que **completam a oração principal** desempenhando a função de um **adjunto adverbial**. **Ligam-se ao verbo da oração principal** e são **introduzidas por conjunções subordinativas** (com exclusão das integrantes). São classificadas de acordo com a conjunção (ou locução conjuntiva) que as introduz.

Exemplo:

Eles estavam reunidos	<b>ontem à noite.</b>
	Adjunto adverbial de tempo
Eles estavam reunidos	<b>quando o jogo começou.</b>
OP	Oração subordinada adverbial temporal

Em relação à forma, as orações adverbiais podem ser:

TIPO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLO
<b>DESENVOLVIDAS</b>	O verbo da oração está no <b>indicativo</b> ou no <b>subjuntivo</b> .	<b>Assim que você jantar</b> , pode ir assistir televisão. <b>Sendo cafaíste daquele jeito</b> , ninguém lhe dará muita confiança.
<b>REDUZIDAS</b>	O verbo da oração está no <b>infinitivo</b> , no <b>gerúndio</b> ou no <b>particípio</b> .	<b>Terminado o trabalho</b> , iremos à compra. <b>Por ser uma menina obediente</b> , você ganhará a boneca.
<b>JUSTAPOSTAS</b>	<b>Não necessitam do auxílio de conjunção</b> para acompanhar a oração principal e <b>devem ser analisadas pelo sentido</b> .	<b>Fizesse</b> tudo que lhe mandavam, não teria sido despedida do emprego. (Fizesse = se ela tivesse feito)

ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS		
CLASSIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS CONJUNÇÕES	EXEMPLO
CAUSAL	Expressam a <b>causa</b> do que foi estabelecido na OP. Principais conjunções: <b>porque, pois, como, visto que, uma vez que, já que.</b>	Voltamos para casa cedo, <b>porque estávamos todos muito cansados.</b>
COMPARATIVA	Estabelece uma <b>comparação</b> com a ação expressa na OP. Principais conjunções: <b>que, do que (depois de mais, menos, melhor, pior), como.</b>	O Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo <b>maior do que os países europeus.</b> (= maior do que os países europeus apresentam)
CONCESSIVA	Expressa uma <b>admissão</b> ou <b>concessão</b> de um fato contrário ao que foi declarado na OP. Principais conjunções: <b>ainda que, embora, mesmo que, posto que, por mais que, sem bem que, nem que, conquanto.</b>	<b>Embora eu tenha seguido todas as instruções do manual,</b> não consegui montar o aparelho.
CONDICIONAL	Estabelece uma <b>condição</b> indispensável para que o fato expresso na OP possa ser realizado. Principais conjunções: <b>se, caso, sem que, contanto que, salvo, desde que, exceto.</b>	<b>Se ganharmos o jogo,</b> sairemos para comemorar.
CONFORMATIVA	Expressa uma <b>conformidade</b> com o que foi declarado na OP. Principais conjunções: <b>como, conforme, segundo, consoante.</b>	<b>Segundo os meteorologistas tinham previsto,</b> ontem choveu muito.

PI

A

COI

ORAÇ

São a  
a funç  
princij  
exclusi  
ção (o

CONSECUTIVA	Traz a <b>consequência</b> da ação expressa no OP. Principais conjunções: <b>tão... que, tanto... que, tal... que, tamanho... que.</b>	Comi <b>tanta pipoca que agora minha boca está machucada.</b>
FINAL	Expressa a <b>finalidade</b> , o objetivo do que se declara na OP. Principais conjunções: <b>para que, a fim de que, que (= para que).</b>	Trabalharei muito <b>para que não nos falte nada.</b>
PROPORCIONAL	Expressa uma relação de proporcionalidade com o que foi dito na OP. Principais conjunções: <b>à medida que, à proporção que, ao passo que, quanto mais... mais..., quanto menos... menos..., quanto maior... menor...</b>	<b>A medida que o tempo passava,</b> mais ranzinza ele ficava.
TEMPORAL	Expressa a circunstância de tempo em que ocorre o que foi dito na OP. Principais conjunções: <b>quando, enquanto, antes que, depois que, desde que, assim que, logo que, até que, apenas, mal.</b>	<b>Assim que chegar em casa,</b> retorno a sua ligação.

Observe:

- Atenção!  
SUBORDINADA ADVERBIAL CAUSAL X COORDENADA EXPLICATIVA
- Não confunda esses dois tipos de orações.
- Compare os exemplos:
- a) Ele sofreu um acidente de carro **porque não prestou atenção ao sinal vermelho.** (causal)
- b) Não avance no sinal vermelho, **porque você vai sofrer um acidente.** (explicativa)
- 1) No primeiro exemplo, há claramente uma relação entre causa e consequência, ou seja, ele sofreu um acidente em consequência de não ter prestado atenção ao sinal vermelho. Já no segundo exemplo, não há essa relação, apenas se dá o motivo para que não se avance no sinal vermelho.
- 2) No primeiro exemplo, não há pausa assinalada por vírgula,

ponto e vírgula ou dois pontos; se houvesse, seria forçada. Já no segundo exemplo, por ser uma oração coordenada, a pausa é admissível.

- 3) No primeiro exemplo, é necessária a presença do conectivo **porque** e sua omissão traria prejuízo à estrutura da oração. Já no segundo exemplo, o conectivo pode ser omitido sem prejuízo à estrutura.
- 4) No primeiro exemplo, a oração adverbial causal pode ser transformada em uma reduzida de infinitivo: **Por não ter prestado atenção ao sinal vermelho, ele sofreu um acidente.** O segundo exemplo não admite essa transformação.
- 5) A oração anterior à coordenada explicativa tem, de modo geral, o verbo no imperativo.
- 6) A oração que antecede a coordenada explicativa tem caráter hipotético.

**ORAÇÕES REDUZIDAS**

São assim denominadas as orações subordinadas **substantivas, adjetivas** ou **adverbiais** que não aparecem iniciadas por con-

junções ou pronomes relativos; apresentam verbos em uma das três formas nominais: infinitivo (assistir), participio (assistido) e gerúndio (assistindo).

Para identificar uma oração reduzida, é necessário observar se o primeiro verbo que aparece na OS está em uma das formas nominais (infinitivo, gerúndio ou participio). De acordo com a função exercida em relação à OP, poderão ser **substantivas, adjetivas** ou **adverbiais**.

Para analisar uma oração reduzida, basta desdobrá-la utilizando-se a conjunção ou pronomes relativos. Analise a oração desenvolvida se estenderá à reduzida.

Exemplo:

- **Ao acordar**, levantou-se da cama e foi tomar o café.
- **Assim que acordou**, levantou-se da cama e foi tomar o café.

Loge:

**Ao acordar** = oração subordinada adverbial temporal, reduzida de infinitivo.

**ORAÇÕES REDUZIDAS DE GERÚNDIO**

São, de modo geral, orações reduzidas de gerúndio:

- certas orações adverbiais (causais, condicionais, temporais e concessivas);
- algumas orações adjetivas;
- algumas orações coordenadas.

EXEMPLOS	
REDUZIDAS DE GERÚNDIO	DESENVOLVIDAS
<b>Prevedo uma discussão imtempésta, não propus o tema.</b>	<b>Porque previ uma discussão imtempésta, não propus o tema.</b> (causa)
<b>Sendo tão inteligente, porque você não passou no concurso?</b>	<b>Embora seja tão inteligente, porque você não passou no concurso? (concessiva)</b>
<b>Dando tudo certo, iremos à praia.</b>	<b>Seder tudo certo, iremos à praia.</b> (condicional)
<b>Chegando em casa, desligue o alarme.</b>	<b>Ao chegar em casa, desligue o alarme.</b> (temporal)
<b>O cachorro saiu da piscina sacudindo-se todo.</b>	<b>O cachorro saiu da piscina e se sacudiu todo.</b> (coordenada aditiva)

**ORAÇÕES REDUZIDAS DE INFINITIVO**

São, de modo geral, orações reduzidas de infinitivo:

- certas orações substantivas (subjetivas, objetivas diretas, objetivas indiretas, complementivas nominais, predicativas e apositivas);
- certas orações adverbiais (causais, concessivas, condicionais, finais e temporais);
- algumas orações adjetivas.

**EXEMPLOS**

REDUZIDAS DE INFINITIVO	DESENVOLVIDAS
<b>É importante dormir mais.</b>	<b>É importante que você durma mais.</b> (subjativa)
<b>Ela não é mulher de levar desaforo para casa.</b>	<b>Ela não é mulher que leva desaforo para casa.</b> (adjetiva)
<b>Ao raiar o sol, pegou a vara e saiu para pescar.</b>	<b>Assim que o sol raiou, pegou a vara e saiu para pescar.</b> (temporal)
<b>Para te poupar, preparei o jantar eu mesmo.</b>	<b>A fim de te poupar, preparei o jantar eu mesmo.</b> (final)

<b>Por ser um grande mulherengo,</b> nenhuma moça da cidade o queria. (causal)	<b>Porque era um mulherengo,</b> nenhuma moça da cidade o queria. (causal)
Meu maior sonho sempre foi este: <b>ser um jogador de futebol.</b>	Meu maior sonho sempre foi este: <b>que fosse um jogador de futebol.</b> (apositiva)
Ela me mandou <b>catar coquinho.</b>	Ela me mandou <b>que catasse coquinho.</b> (objetiva direta)
Minha esperança é <b>sair daqui.</b>	Minha esperança é <b>que eu saia daqui.</b> (completiva nominal)
Saiu da festa sem se despedir.	Saiu da festa <b>sem que se despedisse.</b> (concessiva)

#### ORAÇÕES REDUZIDAS DE PARTICÍPIO

São, de modo geral, orações reduzidas de particípio:

- certas orações adverbiais (causais, concessivas, condicionais e temporais);
- algumas orações adjetivas.

#### EXEMPLOS

REDUZIDAS DE PARTICÍPIO	DESENVOLVIDAS
<b>Dada a sua nota,</b> você poderá escolher qualquer curso da instituição.	<b>Por causa nota que você tirou,</b> você poderá escolher qualquer curso da instituição. (causal)
<b>Embora muito dedicado nos estudos,</b> ele não conseguiu boa pontuação no vestibular.	<b>Embora fosse muito dedicado nos estudos,</b> ele não conseguiu boa pontuação no vestibular. (concessiva)
<b>Ganho este jogo,</b> o time estará a um passo da final do campeonato.	<b>Se ganhar este jogo,</b> o time estará a um passo da final do campeonato. (condicional)
<b>Terminada a tarefa,</b> podem sair para o recreio.	<b>Quando terminarem a tarefa,</b> podem sair para o recreio. (temporal)