



O ENSINO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO CAMPUS ARAPIRACA DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: PESQUISA E INTERVENÇÃO

ADRIANA NUNES DE SOUZA

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

RESUMO: O artigo discute a questão da leitura e da produção textual no ensino técnico através do relato de experiência em um projeto de pesquisa aplicado no Campus Arapiraca do Instituto Federal de Alagoas. O projeto, executado entre 2013 e 2014, teve como objetivo identificar os problemas no ensino da leitura e utilizá-la como recurso para um melhor desempenho acadêmico dos estudantes do ensino médio integrado. Para isso, realizou entrevistas, análises de textos e avaliações aplicadas a alunos do ensino médio integrado; elaborou e aplicou atividades de leitura e escrita com os participantes e verificou os resultados. Após a intervenção, constatou-se que houve um melhor desempenho escolar e que os problemas diagnosticados inicialmente tiveram um decréscimo.

Palavras-chave: ensino técnico, leitura, processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This article discusses the question of reading and production of texts in technical education through the experience with a research project conducted at the Federal Institute of Alagoas in the Campus Arapiraca. The project was carried out between 2013 and 2014 and it aimed to identify the problems in the teaching of reading and its use as a resource to better academic performance of students of the integrated high school. To do this, it conducted interviews, text analysis and evaluation applied to the integrated high school students; it also developed and pursued reading and writing activities with participants and verified the results. After the intervention, it was found that there was a better school performance and that there was also a decrease in the problems initially diagnosed.

Keywords: technical education, reading, teaching-learning process.

Introdução

Para compreender os desafios do Ensino Médio Integrado à Educação Técnica, torna-se necessário fazer um breve histórico acerca do estabelecimento dessa modalidade de ensino no Brasil.

A educação profissional no Brasil tem sido amplamente discutida devido à criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação (IF) que oferecem educação técnica de nível médio e superior tecnológica. Entretanto, a história da educação profissional é secular; através do Decreto N° 7.566, de 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, então presidente da república criou várias escolas profissionalizantes denominadas Escola Aprendizes Artífices. Essas escolas são posteriormente transformadas nos liceus industriais. Em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas, e, em 1959, tornam-se escolas técnicas federais, configuradas como autarquias.

Ao longo desse período, surge uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, seguindo um modelo de escola-fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas, Alagoas tem um exemplo dessas escolas a Agrotécnica de Satuba, hoje o Campus Satuba, do IFAL.

Durante a década de 90, várias escolas técnicas federais tornam-se CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), formando a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais e os CEFET passam por uma crise, pois os cursos técnicos passam a ser

predominantemente ofertados pela iniciativa privada e as escolas federais passaram a ser uma alternativa de cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior.

Após sete anos, em 2004, é iniciada uma reformulação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, inicialmente com a retomada da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio; e posteriormente, em 2005, com a alteração na lei que impedia expansão da rede federal.

Essa mudança trouxe como resultado a publicação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual cria, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. São criados (a partir do potencial instalado nos CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais) os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia gerando uma rede voltada à educação técnica de nível médio e superior.

Os IF podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, mas sua atuação mais ampla é no ensino médio integrado, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica.

Essa integração defendida na lei configura um desafio constante para os IF, pois pressupõe a união entre os conteúdos das disciplinas de formação geral e os das técnicas. Tal desafio, para nós, passa pela leitura e pela produção textual, pois estas podem atuar como facilitadoras da aprendizagem. Assim, foi elaborado um projeto de pesquisa – denominado Leitura e produção de textos no ensino técnico e tecnológico – que estudou a questão no Campus Arapiraca do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

Questão da leitura – preocupações e reflexões

Em discussões com professores dos diversos componentes curriculares do Campus Arapiraca do IFAL e também de outros campi é frequente a reclamação a respeito da falta de habilidade discente na análise e interpretação textual, bem como a extrema dificuldade na produção de textos. Assim, o estudo do texto fez-se necessário para que se possa encontrar meios de solucionar esta falha no processo de ensino e auxiliar a comunidade docente e discente no desenvolvimento da habilidade de ler, escrever e compreender textos.

Essa discussão traz à tona um problema que atinge toda a educação e aparece nos índices de avaliação de aprendizagem no Brasil: a capacidade de compreender textos, o letramento, é bastante falho no país. Associa-se ainda ao questionamento da capacidade profissional do egresso do ensino técnico que, ao não interpretar textos e não expressar com facilidade suas ideias, pode ter dificuldade para ingressar num mercado competitivo que exige não mais um especialista, mas um profissional que saiba lidar com diferentes situações, resolver problemas imprevistos, ser flexível e multifuncional e capaz de estar sempre aprendendo.

Assim, é fundamental pesquisar o papel da leitura e da produção de textos, do letramento em suas diversas faces no ensino técnico e tecnológico, pois este forma profissionais para esse novo mercado de trabalho e tem por objetivo não uma formação tecnicista, mas uma formação completa que forme um homem plural capaz de ter um visão crítica de mundo e de aplicar todo o conhecimento adquirido para resolver os diversos problemas da vida.

Nesse contexto, vêm-se alterando as práticas culturais de leitura e modos de ler, sinalizando para uma análise das práticas de “LETRAMENTO”, pouco enfrentadas nos processos de alfabetização. Segundo Magda Soares (1998, p.47) letramento “é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita”. Partindo desse pressuposto, a ressignificação das práticas de formação de leitores é necessária e urgente, exigindo um compromisso político e sistemático da Universidade na formação do professor.

Surge, dessa forma, um novo paradigma no que diz respeito às intenções dos atos de ensinar a ler e a escrever: é mobilizar os elementos de criação a partir da vivência: “o sentido do que se lê é produzido exatamente na relação entre ler o texto e ler o contexto, em que a compreensão não é algo imóvel, estático, pronto, à espera do leitor...”(FREIRE, 1986, p.22). A construção parte do que é produzido e construído nas relações entre texto, leitor e contexto. Portanto, formar leitores é algo que requer condições favoráveis para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

Não apenas o ensinar a ler e escrever, mas ensinar todo conteúdo escolar, pois a interdisciplinaridade é fundamental no ensino técnico e tecnológico que exige uma formação mais plural, baseada na interdisciplinaridade, pois as disciplinas – ou a disciplinaridade – proporcionam uma visão do conhecimento marcada pela fragmentação, atomização, descontextualização, linearidade, sobreposição e dicotomização, entre elas e no interior de cada uma delas.

Entretanto, a sociedade é uma totalidade complexa, na qual as partes se associam. A proposta de conhecê-lo por fragmentos, acreditando que esta fragmentação facilitaria a compreensão do conhecimento científico, orientou, historicamente, a elaboração dos currículos em disciplinas isoladas, consideradas indispensáveis à construção do saber escolar. Esta simplificação, entretanto, logo mostrou a impossibilidade de levar à compreensão dos fenômenos em sua

totalidade e complexidade.

Assim, precisou-se pensar em uma proposta que relacionasse os diversos componentes disciplinares e proporcionasse um currículo integrado, nesse sentido a leitura e produção textual podem ser um importante componente para a interdisciplinaridade.

Para isso, torna-se necessário lembrar as teorias relacionadas ao letramento e à alfabetização. O conceito de letramento teve seu uso iniciado nos meios acadêmicos para diferenciar os estudos sobre “o impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização escolar os quais destacam as competências individuais no uso da escrita.

Podemos hoje definir letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para fins específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou o uso da escrita desde o século XVI, opõem oralidade e escrita, estudam as várias agências de letramento como a família, a igreja e a escola, esta divulgadora do modelo predominante de letramento: a alfabetização e o modelo autônomo, e responsável pela dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado.

No modelo autônomo de letramento a escrita é um produto completo que não se vincula ao contexto, portanto para interpretá-la não há a necessidade de conhecê-la. A interpretação estaria assim determinada pelo funcionamento interno do texto escrito sendo independente das reformulações estratégicas que são características da oralidade, tais como a improvisação e a função do interlocutor, as quais alteram a forma da mensagem. Dessa forma, no modelo autônomo, escrita e oralidade são categorias distintas, para nosso projeto não pensamos esse modelo, mas no modelo ideológico de letramento.

Street denomina modelo ideológico de letramento aquele em que as práticas de letramento são consideradas não apenas aspectos de uma cultura, mas as estruturas de poder de uma sociedade. Segundo ele, qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado. (KLEIMAN, 1995, p.19)

Logo, o modelo ideológico não pode ser considerado uma negação dos estudos realizados pelo autônomo, mas deve relacionar os correlatos cognitivos da aquisição de escrita na escola às estruturas culturais e de poder que o contexto da aquisição escolar representa. Ele torna-se assim importante para a questão da leitura e da formação da cidadania, pois neles as práticas discursivas são relacionadas aos eventos de letramento, sendo objetivo do projeto a formação de um leitor completo é necessário pensarmos nesse letramento.

Vemos, pois, que no modelo ideológico há o pressuposto de que as práticas de letramento se alteram de acordo com o contexto, assim as diferenças nas práticas discursivas de classes socioeconômicas distintas ocorrem devido à forma como elas integram a escrita em seu cotidiano.

A prática escolar que visa ao domínio da escrita e da compreensão de um texto abstrato pressupõe a polarização oralidade e escrita, por isso, para ser coerente, dever-se-ia analisar ambas, o que em geral não ocorre.

O ensino, nessa concepção tem como objetivo iniciar e avançar num processo que culmina na produção de um texto formal em oposição ao texto oral. Esse texto (o escrito) revelaria assim, um planejamento prévio que geraria um texto ordenado de estrutura reconhecível (dentro de algum gênero). No plano referencial dos conteúdos, teríamos, como fim da escolarização, um texto mais abstrato que o texto oral.

Entretanto sabe-se que este fim nem sempre é alcançado, veem-se textos de pessoas com oito, dez anos de escolarização que têm problemas estruturais e de compreensão, mesmo a leitura tem problemas de interpretação.

As deficiências no sistema educacional ou o fato de o professor muitas vezes não ser representante de uma cultura letrada ou ainda as falhas no currículo, segundo Kleiman, não justificam esse fenômeno. As falhas para ela estão ligadas ao próprio modelo de letramento escolar.

A concepção de ensino como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática discursiva que na medida em que possibilita a leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991)

Na concepção freiriana, a escola brasileira precisa, portanto, tornar-se um lugar de transformação e não de eternização de práticas sociais excludentes, assim é fundamental a academia unir-se à comunidade para que esse quadro se altere, que a leitura seja de fato uma realidade e um prazer para o público atingido pelo projeto.

Há ainda a preocupação com a formação do gosto, a qual, associada à transformação do prazeroso não se dá num

passa de mágica, é preciso trazer a leitura para "despertar" o sabor de ler, propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência social da leitura, para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor.

A leitura deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ir sendo utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores. Nessa perspectiva, a dramatização e a discussão acerca dos textos é fundamental para que os participantes construam o conhecimento e formem-se como leitores críticos e conscientes.

A formação do gosto envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos destinatários, para um aqui e agora e para um futuro que se constroem.

As leituras de que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático-pedagógicos da escola na qual está inserido.

A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Por isso a inserção da criança e do adolescente no mundo da literatura torna-se fundamental; eles precisam fazer da leitura um hábito prazeroso, e não uma obrigação.

Não podemos abandonar o papel histórico que nos cabe, como cidadãos e professores, de nos formarmos como leitores para interferirmos criticamente na formação de outros leitores.

Todas essas questões vinculadas à escrita são fundamentais para a construção de um ensino técnico e tecnológico de qualidade que vise à formação total do indivíduo que proporcione um aprendizado mais efetivo para o ingresso no mercado de trabalho.

Campus Arapiraca – projeto para a leitura e a escrita

Toda a discussão a respeito do letramento e da formação do leitor gerou a reflexão sobre a realidade local, como a questão da leitura e da produção de textos é encarada no IFAL- Campus Arapiraca? Há um trabalho com a leitura? Os discentes têm habilidade com a leitura e a escrita?

Como afirmado, no Campus Arapiraca, professores dos diversos componentes curriculares reclamam da falta de habilidade discente na análise e interpretação textual, bem como a extrema dificuldade na produção de textos. Assim, motivada por essa realidade, elaborou-se um projeto de pesquisa denominado Leitura e produção de textos no ensino técnico e tecnológico – executado no período de agosto de 2013 a julho de 2014.

A pesquisa teve por objetivo central encontrar meios de solucionar esta falha no processo de ensino e auxiliar a comunidade docente e discente no desenvolvimento da habilidade de ler, escrever e compreender textos.

Houve ainda os objetivos secundários: compreender o papel da leitura e da produção de textos no ensino técnico e tecnológico; estudar os gêneros do discurso; fazer um estudo a respeito da análise do discurso; compreender o papel da semântica na análise textual; produzir material didático e bibliográfico relacionado à pesquisa; organizar minicursos socializem os resultados da pesquisa.

Esses objetivos trouxeram-nos a necessidade de estudar os mecanismos de leitura e produção textual estudando os diversos gêneros do discurso, passando pelos que se vinculam ao ensino técnico e tecnológico.

Segundo Bronckart (apud MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006) “todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existentes organizados em gêneros, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitados”. Portanto, todo e qualquer conhecimento é organizado em textos que por sua vez se organizam em gêneros; assim, são esses gêneros que garantem a comunicação e a interação com o outro, pois se não fosse dessa forma seria impossível a comunicação e a veiculação do conhecimento adquirido pela humanidade.

O estudo desses gêneros faz-se, pois, necessário já que a comunicação somente se torna efetiva se tivermos entrado em contato com os diversos gêneros ao longo da vida; o domínio de um leque de gêneros é fundamental, e no ensino técnico e tecnológico verifica-se, na realidade local, uma maior dificuldade ao lidar com textos da área, pois o hábito de ler não é frequente e ler textos técnico-científicos é atividade bastante rarefeita no corpo discente.

Se a comunicação é garantida pela instituição de determinadas organizações textuais adquiridas ao longo de nossas vidas para que aconteça a interação e participação social é preciso o domínio de um número cada vez maior dessas organizações (gêneros/textos) institucionalizadas socialmente. Nesse sentido, o grupo atuará no estudo do gêneros, apoiados nos estudos de análise do discurso, em especial nos textos de Bronckart e Bakhtin, faremos um estudo cuidadoso dos gêneros.

Nesse estudo, pesquisamos qual a importância da análise do discurso no processo ensino-aprendizagem dentro do ensino técnico e tecnológico, como essa teoria pode contribuir para diminuir o fracasso escolar no ensino médio integrado oferecido pelo IFAL, pois acreditamos que, se o sujeito se capacitar para a leitura e produção de textos tendo por base os gêneros textuais conseguirá agir e interagir de forma consciente e reflexiva com os diversos textos apresentados a ele no cotidiano.

Associada à análise do discurso houve um estudo de semântica, fundamentado em especial na teoria de Ilari. Sabe-se que a semântica pouco se faz presente tanto nos livros didáticos quanto nos planejamentos escolares, apenas alguns tópicos específicos da semântica são tratados superficialmente, como a relação de sinonímia e antonímia entre as palavras e o fenômeno da ambiguidade, que parece ser mais posto como um defeito de escrita do que como um recurso intencional.

Essa pequena presença é uma chaga no processo de compreensão textual, portanto faz-se necessário pesquisar o papel da semântica e de sua inserção no ensino técnico e tecnológico. Possibilitando, assim, um estudo mais amplo dos textos e proporcionando maior êxito escolar.

À questão da leitura, associa-se a produção textual, em especial a de textos argumentativos (gêneros mais exigidos do estudante de nível técnico). Marcuschi (2004) afirma que “Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.” – estudaremos em que medida isso é relevante em nossa realidade e como isso influencia a produção textual discente.

Sabe-se que se o leitor for competente, capaz de reconhecer a importância de técnicas argumentativas e recursos retóricos em textos argumentativos, entenderá melhor as técnicas de produção de textos deste tipo e conseqüentemente terá um melhor desempenho escolar; assim estudamos os diversos tipos de textos argumentativos e seu papel no ensino técnico e tecnológico.

Mas não apenas a etapa teórica integrou o projeto de pesquisa, houve ainda a etapa empírica e a aplicada, pois se associou a pesquisa bibliográfica ao trabalho de campo e à intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Para a coleta de dados, parte empírica da pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores e alunos do Campus Arapiraca para que se detectassem os problemas relacionados à leitura e à escrita, bem como a questão da interdisciplinaridade.

Cabe ressaltar que os participantes foram voluntários e se propuseram contribuir para a pesquisa, contamos com um total de 10 professores e 84 alunos que participaram de diferentes momentos da pesquisa.

Durante as entrevistas, verificamos que a maioria dos docentes não pensa a leitura como parte integrante de seus planejamentos e julga ser o professor de Língua Portuguesa o responsável por essa inserção. Essa realidade trouxe, para nós, uma preocupação, pois partíamos do princípio de que todo professor deve ser agente de letramento.

Quanto à escrita, embora os docentes afirmem que os alunos não conseguiam expor suas ideias no papel, verificamos que a maioria não revisava as atividades que pedia e não auxiliava o discente na reescrita do texto. Uma afirmação foi frequente: “como eu não sou professor de português, não faço essa correção”.

Os discentes, nas entrevistas, reclamaram da inabilidade com a leitura e a escrita, mas majoritariamente não conseguiram apontar as causas do problema. Também reclamaram da discrepância entre as atividades feitas em sala e as colocadas como avaliação.

Solicitamos ainda que os alunos trouxessem avaliações e atividades de leitura e escrita que eles haviam feito nas diversas disciplinas. Nessa etapa vários alunos optaram por não cooperar, a maioria alegou ter “vergonha de expor os erros cometidos e as notas baixas”.

Durante a análise das atividades, verificamos que compreensão textual não era eficiente, pois a maioria não conseguia responder questões que pressupunham a realização de inferências.

Quanto à produção escrita, foram observados diversos aspectos dos textos produzidos por eles, como coesão (ligada em especial à estrutura) e coerência textual (associada, em especial, ao conteúdo e à progressão do texto) e aspectos gramaticais.

Os dados foram inseridos em gráficos, para que pudéssemos elaborar atividades que contribuíssem para a aprendizagem e pudessem solucionar os problemas. Vejamos os dados catalogados pelas bolsistas participantes do projeto:

Quanto aos erros ortográficos e de acentuação, foram considerados na estatística a presença de erros e não a quantidade presente em cada produção analisada. Assim, verificou-se que 56% das atividades possuíam erros e 44% não os possuíam.

Em relação à coesão e à coerência, consideramos na estatística os textos que tiveram a progressão e a clareza

prejudicadas por esses problemas. Alguns foram contraditórios e tornaram-se bastante confusos.

Os participantes, ao reler seus textos conosco, afirmavam: “realmente, não dá pra entender o que eu quis dizer”. Encontramos problemas em 70% dos textos, em apenas 30% viram-se coesão e coerência.

Em relação à concordância, observamos uma presença maior de equívocos no uso dos verbos, muitos dos participantes não conseguiam identificar com facilidade o sujeito dos períodos que produziam. Essa dificuldade era maior em períodos longos, por isso em apenas 28% das atividades, foram encontrados erros.

Os dados relacionados à interpretação foram coletados em atividades feitas em aulas de diversas disciplinas, a maioria eram avaliações. Não apenas em textos mais extensos, mas também em breves, pudemos verificar problemas de compreensão. Segundo os discentes participantes, “palavras difíceis” dificultavam o entendimento.

Verificou-se equívoco de compreensão do enunciado e de textos em 46% das avaliações analisadas, esses foram graves, pois comprometeram o desempenho dos alunos. Concluímos que o vocabulário dos estudantes precisava ser ampliado, e a inserção da leitura como evento cotidiano poderia proporcioná-los esse aumento.

Quanto aos erros de pontuação, a maioria das ocorrências relacionaram-se ao uso da vírgula. Ocorreram em 44% das produções. Observou-se que alguns participantes não compreendiam a lógica do emprego de vírgulas e as inseriam aleatoriamente, “apenas para não ficar sem pontuação” (afirmou um dos participantes), não compreendiam que a pontuação tem relação com a construção do sentido do texto.

Quanto à construção do texto, observamos que, nas produções tipo dissertativas, a estrutura de alguns textos era bastante frágil, ora não apresentavam a tese de forma eficiente, ora não possuíam conclusão, como se o objetivo fosse atingir o número de linhas exigidos pelo docente e não expor de forma clara uma ideia., isso ocorreu de modo mais amplo em 26% das produções.

Feitas as entrevistas e catalogadas as atividades, realizada a análise dos resultados, formulamos atividades as quais aplicamos com o grupo de alunos participantes da pesquisa, estes foram recrutados através de convite informal feito nas salas de aula, aqueles que quisessem participar das oficinas poderiam frequentá-las. Um grupo de vinte e dois alunos realizou as atividades propostas.

A aplicação constituiu parte fundamental da pesquisa, pois possibilitou a verificação de que a inserção da leitura como parte cotidiana da atividade escolar trouxe uma evolução na compreensão textual e na produção escrita dos participantes.

As atividades propostas constituíram-se na análise de textos de diferentes gêneros – como crônicas, contos, artigos de opinião e textos técnicos, vinculados à área dos cursos oferecidos pelo campus (Informática e Eletroeletrônica) – e na execução de exercícios de gramática e interpretação. Após a aplicação das atividades as bolsistas catalogaram os dados de avaliações feitas pelos alunos participantes, vejamos:

Notamos que, quanto ao êxito em questões de interpretação, houve um marcante progresso, a taxa de erros que inicialmente era de 46%, regrediu para apenas 10%. Atingimos assim um dos objetivos do projeto que era a contribuição para a aprendizagem da leitura.

Outros dois pontos em que houve marcante queda no índice de erros foram os relacionados à concordância verbo-nominal e à coesão e coerência textual.

Quanto à coesão e a coerência, apenas 7,2% dos textos analisados apresentaram problemas, no diagnóstico esse número era de 30%. Observamos assim que a progressão textual era mais eficiente nas produções finais dos alunos participantes da pesquisa.

Em apenas 3% das produções finais foram encontrados erros de concordância verbo-nominal, enquanto no diagnóstico eles apareceram em 28% das avaliações. A queda acentuada nos números de erros revela uma maior familiaridade com a escrita e uma aprendizagem efetiva das regras de concordância.

Quanto à pontuação também houve alteração nos resultados finais, em relação ao diagnóstico. Em 33% das produções observaram-se erros no emprego dos sinais de pontuação (na inicial, o número era de 44%).

Observa-se que, para o desenvolvimento da pesquisa e a busca de resultados, houve a investigação teórica, a coleta de dados, a elaboração de minicursos e material de apoio ao discente do ensino médio integrado. Foram analisados e comparados os dados obtidos a partir das pesquisas empírica, teórica e aplicada e elaborada uma conclusão da pesquisa.

Conclusões

Ao confrontarmos os dados recolhidos na etapa inicial do projeto e os resultados obtidos após a aplicação das atividades, pudemos verificar que a ausência de atividades de leitura nas salas de aula provoca um hiato entre o aluno e a aprendizagem.

Esse hiato acentua-se, pois a maioria dos professores participantes da pesquisa não assume o papel de agente de letramento, antes vê-se apenas como um especialista de sua área e, assim, não se compromete com a formação do leitor.

Embora não trabalhem o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, a maioria dos professores reclama da inabilidade discente nessas áreas. Verificamos que se as atividades de leitura e escrita fossem cotidianas os problemas seriam bastante menores e, por conseguinte, a aprendizagem seria mais significativa.

Os números da pesquisa corroboram essa aprendizagem, a maioria dos alunos participantes apresentou, após as atividades orientadas de leitura e escrita, um melhor resultado em avaliações. Verificou-se, portanto, a necessidade de se trabalhar com maior intensidade a produção textual e a leitura com os discentes, para que se tenham melhores resultados não só em Língua portuguesa, mas em outras disciplinas.

Observou-se que os alunos tendem a ter muita dificuldade no trato com a língua, mas isso pode ser sanado com um projeto didático que privilegie a interdisciplinaridade e a leitura, de acordo com a pesquisa propusemos a elaboração de um projeto com essas características para que os alunos tenham maior êxito e possam superar as dificuldades com a leitura e a escrita.

Os problemas verificados não devem ser tratados apenas pelo professor de língua materna, mas acreditamos que deve estar presente em todos os planos pedagógicos da instituição.

Referências

BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília, dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

BRONCKART, Jean. “Os mecanismos enunciativos” in BRONCKART, Jean. **Atividades de linguagem textos e discursos**. EDUC, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 4 set. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. In ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (Tradução e orgs) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia**. SP: Edições Loyola, 1996. 4a edição.

FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. SP: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa***. 7a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. ***A educação na cidade***. São Paulo: Primavera, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. ***Os significados do letramento***. Mercado de Letras. São Paulo. 1995.

MARCUSCHI, Luis Antonio. ***Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital***. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002

MARCUSCHI, Luis Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (organizadores). ***Hipertexto e Generos Digitais: novas formas de construção de sentido***. Rio de Janeiro. Lucerna. 2004.

ROJO, R.H. “A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: Construindo uma nova perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola”. In Brait (org.). ***Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas***. Campinas, SP: Pontes, 2001a, p.163-185.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org) Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SOARES, Magda Becker. ***Letramento: um tema em três gêneros***. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Souza, Adriana Nunes de (IFAL/UFAL)

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Mestre em Letras – Estudos literários pela Universidade – UFAL, Bacharel e Licenciada em Letras – Português pela Universidade de São Paulo – USP, professora efetiva do Instituto Campus Arapiraca. E-mail: drikalagoas@hotmail.com

Recebido em: 03/07/2015

Aprovado em: 03/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: