

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**MICHELE SIQUEIRA DIAS**

**O DESENCANTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE UMA  
EXPERIÊNCIA**

Jaguarão/RS

2014/02

**MICHELE SIQUEIRA DIAS**

**O DESENCANTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE UMA  
EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à conclusão do Curso  
de Letras Português-Espanhol da Universidade  
Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Aparecida  
Moser

Jaguarão/RS

2014/02.

D11122001d Dias, Michele Siqueira

O desencanto das aulas de Língua Portuguesa: relato de uma experiência / Michele Siqueira Dias.

51 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade Federal do Pampa, LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS: INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2014.

"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Relato, análise e reflexão. 2. O desencanto das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. 3. Leitura: Conceito, processamento e estratégias. 4. Produção Textual: Modelo processual. 5. Análise Linguística. I. Título.

MICHELE SIQUEIRA DIAS

**O DESENCANTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE  
UMA EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como  
requisito parcial à conclusão do Curso de Letras  
Português-Espanhol da Universidade Federal do  
Pampa, Câmpus Jaguarão.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 3 / 2 / 2015

**Banca Examinadora:**

*Denise Aparecida Moser*

Professora Dr<sup>a</sup>. Denise Aparecida Moser  
Orientadora  
UNIPAMPA/Câmpus Jaguarão/RS

*Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques*

Professora M<sup>a</sup>. Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques  
UNIPAMPA/Câmpus Jaguarão/RS

*Camila G. dos Santos*

Professora Dr<sup>a</sup>. Camila Gonçalves dos Santos  
UNIPAMPA/Câmpus Jaguarão/RS

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus por ter me concedido a oportunidade de finalizar um curso superior, Agradeço à Universidade Federal do Pampa; ao Governo Federal, gestão 2010-2015.

Aos meus familiares, pelo apoio que me foi dedicado, em todo o período do curso.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Denise Aparecida Moser, pela paciência, atenção e dedicação.

Aos colegas, que se tornaram meus grandes amigos.

Aos professores, que me conduziram a alcançar o meu objetivo.

“Ensinar não é transferir conhecimento,mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar, analisar e refletir sobre a prática de docência de Língua Portuguesa, que foi realizada com vinte e três alunos, do sexto ano do Ensino Fundamental, entre a faixa etária de 14 a 40 anos, do período noturno, em uma escola da rede municipal de Jaguarão/RS. Em 35 h/a, trabalhei a língua na concepção sociointeracionista (VYGOTSKY 1987) e, para isso, usei diversos gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 2010; BRONCKART, 1994), enfocando a leitura, produção textual e análise linguística, tentando ir ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). No entanto, percebi o constante desencanto da maioria dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa, por mim ministradas e, em decorrência disso, surgiu o meu interesse em estudar essa temática. Para me dar suporte teórico a essa minha inquietação, pesquisei teóricos como: Pereira (2009), Pereira e Flôres (2012), Gough (1972), Goodman (1970), Rumelhart (1976), Leffa (1996) e Kleiman (2007), na área de leitura; Hayes e Flower (1980) na área de produção textual; Travaglia (1995), Antunes (2003) e Possenti (2006) na área de análise linguística. Como metodologia, utilizei a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, e pesquisa de campo. Os resultados da reflexão da minha prática de regência apontaram que a maior parte dos alunos manifestava interesse nos momentos da discussão dos conteúdos temáticos, construções composicionais e estilos dos gêneros estudados. Em contrapartida, demonstrava resistência quando precisava pensar, ler oralmente e escrever individualmente. Diante disso, concluo que é difícil o professor ministrar aulas de qualidade quando muitos alunos não estão dispostos a participar do processo ensino/aprendizagem. E eu não encontrei uma solução.

**Palavras-chave:** Leitura. Produção textual. Análise linguística. Desencanto.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo relatar, analizar y reflexionar sobre la práctica docente de lengua portuguesa, que fue realizada con veintres alumnos, del sexto año de la enseñanza fundamental, entre la faja etaria de 14 a 40 años, del período nocturno en una escuela de la red municipal de Jaguarão/RS. En 35 h/a trabajé la lengua en la concepción sociointeracionista (VYGOTSKY 1987) y, para eso, utilicé distintos géneros discursivos/textuales (BAKHTIN, 2010; BRONCKART, 1994), focalizando la lectura, producción textual y analice lingüística, intentando ir al encuentro de la propuesta de los Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Aunque, percibí el constante desencanto de la mayoría de los alumnos de lengua portuguesa por mí ministradas, y el decurso de eso, surgió mi interés en estudiar esta temática. Para darme soporte teórico en mi inquietud, pesquise teóricos como Pereira (2009), Pereira e Flôres (2012), Gough (1972), Goodman (1970), Rumelhart (1976), Leffa (1996) e Kleiman (2007) en el área de lectura; Hayes e Flower (1980) en el área de la producción textual; Travaglia (1995), Antunes (2003) e Possenti (2006) en el área del análisis lingüística. Como metodología, utilicé una investigación bibliográfica, de cuño cualitativo e investigación de campo. Los resultados de la reflexión de mi práctica de regencia apuntaron que la mayor parte de los alumnos manifestaba interés en los momentos de la discusión de los contenidos temáticos, construcciones composicionales y estilos de géneros estudiados. En contrapartida, demostraba resistencia cuando precisaba pensar, leer oralmente y escribir individualmente. Delante de eso, concluyo que es difícil el profesor ministrar clases de cualidad cuando muchos alumnos no están dispuestos a participar del proceso enseñanza/aprendizaje. E yo no encontré una solución.

Palabras-clave: Lectura. Producción textual. Análisis lingüística. Desencanto.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1 O DESENCANTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	11
1.1 LEITURA: CONCEITO, PROCESSAMENTO E ESTRATÉGIAS.....	12
1.2 PRODUÇÃO TEXTUAL: MODELO PROCESSUAL.....	18
1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	20
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	22
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	22
2.2 JUSTIFICANDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
2.2.1 Tipos de pesquisa.....	22
2.2.2 Técnicas de pesquisa.....	22
2.2.3 Técnica de análise dos dados.....	24
<b>3 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DE REGÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	29
3.1 As aulas de leitura.....	26
3.2 As aulas de produção textual.....	26
3.3 As aulas de análise linguística.....	27
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	32
<b>APÊNDICES</b> .....	34

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho irá discorrer e apresentar reflexões sobre a prática docente obrigatória supervisionada do curso de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol e suas respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão/RS. O tema se centralizou no desencanto dos alunos às aulas de Língua Portuguesa, de uma escola da rede municipal de Jaguarão/RS. Desencanto este que é lastimável, porque o conhecimento mais pormenorizado da Língua Portuguesa deveria ser prazeroso, já que é a língua oficial do Brasil.

O contexto em que me deparei foi de adolescentes passivos nas aulas de uma turma de sexto ano regular, noturno, composta por vinte e três alunos, com idades entre 14 a 40 anos. Alunos que, na grande maioria, não estavam estimulados para assistir às aulas propostas. Inclusive essa constatação também ocorria nas demais disciplinas, conforme relatos informais de professores desse estabelecimento escolar.

Sendo assim, acredito que o presente estudo tenha a sua relevância ao apresentar a realidade constatada por mim, na minha prática de regência, revelando que o professor tem muito o que fazer nas aulas de Língua Portuguesa. Mostrar que a falta de leitura, por exemplo, proporciona a pobreza de argumentos dos alunos, fato este observado nas produções escritas por eles, e que é necessário contribuir para que o encanto dos alunos de Educação Básica ressurja nas aulas de Língua Portuguesa através de novos aportes teórico-metodológicos.

Em minha prática de docência - 2013/02, utilizei diversos gêneros discursivos/textuais<sup>1</sup> para trabalhar os conteúdos gramaticais apresentados na grade curricular da escola, do primeiro bimestre, a saber: Letra e Fonema, Encontro Vocálico, Encontro Consonantal, Separação de Sílabas, Translineação, Acentuação Gráfica, Tonicidade e Ortografia. Para cooperar com a aprendizagem dos alunos, selecionei, juntamente com minha orientadora de estágio e a professora titular da turma, os seguintes gêneros: poema, música, paródia, propaganda, piada, charge e palavras-cruzadas.

As atividades foram realizadas da seguinte maneira: cada semana era usado um gênero discursivo/textual para explorar a leitura, produção escrita e o conteúdo gramatical. No momento da apresentação e discussão dos conceitos, os alunos participavam bastante, porém, nas atividades escritas de leitura, interpretação, produção escrita e análise linguística faziam descaso, alegando que eram difíceis, que não iriam fazer.

---

<sup>1</sup>Terminologia adotada na presente pesquisa pelo fato de os PCNs (BRASIL, 1998) adotarem a teoria dos gêneros textuais (BRONCKART, 1994), com conceitos da teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992).

Com o presente trabalho, pretendo trazer a questão do conceito, processamento, estratégias e ensino de leitura, apoiando-me em autores como Pereira (2009), Pereira e Flôres (2012), Gough (1976), Goodman (1976), Rumelhart (1994), Leffa (1996) e Kleiman (2002). Também abordarei sobre a produção textual e de como esta ocorreu em meu estágio, embasando-me em Hayes e Flower (1981) que trazem o modelo processual de escrita. Além disso, mencionarei o trabalho que realizei acerca da análise linguística, baseada em Travaglia (1995), Antunes (2003) e Possenti (1996). Tanto o ensino de leitura, produção textual como a análise linguística também foram ancorados pelos PCNs<sup>2</sup> (BRASIL, 1998). A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987) foi adotada na minha prática de docência, uma vez que defende a tese de o conhecimento ser adquirido através da interação com o outro e com o meio.

O ensino de Língua Portuguesa abrange o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, o desenvolvimento da proficiência da norma culta e a prática de análise e reflexão sobre a língua. Nesse sentido de que a Língua Portuguesa deve envolver tais processos, fica cada vez mais difícil alcançar todos esses objetivos em uma sala de aula desmotivada. O ensino de leitura é um processo muito complexo, pois o professor deve estar motivado a apresentar diversas estratégias, e o aluno, disposto a receber esses conhecimentos.

Em minha experiência, pude notar o descaso que os alunos apresentaram diante às aulas de leitura. A falta disso caracterizou a pobreza de argumentos que os alunos apresentaram nas produções solicitadas por mim em sala de aula.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p.15):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leituras adequadas para abordá-las de forma a atender a essa necessidade.

Com essa turma que realizei meu estágio foi muito difícil alcançar o que apontam os PCNs (BRASIL, 1998), pois os alunos nem sequer conseguiam identificar os gêneros que eram entregues a eles. Com este trabalho, através de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, acredito que venha auxiliar a minha futura prática de docência e a outros de

---

<sup>2</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

professores de Língua Portuguesa, pois tento refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos no ensino de leitura, produção textual e análise linguística.

## **1 O DESENCANTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O desencanto das aulas de Língua Portuguesa pode ser proveniente do fato de a maioria dos alunos não depositar mais credibilidade na escola. Inclusive muitos pais não acreditam no futuro que o estudo pode trazer. Não preocupam-se com a educação que os filhos recebem e muito menos se estão lendo e escrevendo adequadamente. E isso não se refere exclusivamente ao processo de ensino/aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais, mas também ao uso e escrita das palavras. A família também, muitas vezes, não cumpre o seu papel, pois não tem paciência e muito menos incentiva os filhos a seguirem os estudos e não os educa para a sociedade, querem que a escola assuma o papel de “mãe e pai” e como se não bastasse cobram dos professores tal função. Segundo Batista (2014, s.p), referindo-se sobre a função social da escola no Brasil, afirma que:

[...] perdemos a noção da função social da escola. Ela deixou de ser cobrada pelo cumprimento de suas obrigações essenciais e passou a ser cobrada por milhares de coisas que ela não tem condição de fazer, como cuidar da educação sexual, educação para o trânsito, para o consumo etc.

Que a educação é assunto para muito debate e resoluções, não é uma informação nova; que está uma calamidade, não é novidade também para ninguém. Vários fatores negativos acabam por aumentar essa realidade, seja pelo baixo salário do professor ou falta de recursos, como: materiais para ser utilizados em sala de aula, merenda nas escolas, entre outros. A educação está em decadência e está longe de solucionar tantos problemas que interferem em um setor tão importante para o futuro da nação.

Batista (2014, s.p.) aborda que [...] “em nosso país, não há debate. A educação é tratada somente do ponto de vista de leis, regulamentos, aumento de vagas, interesses de professores e sindicatos.” A educação é vista como estratégia do sistema político, o que conta são números e não se os alunos em sala de aula estão realmente aprendendo algo relevante para suas vidas.

Uma das razões do desencanto das aulas de Língua Portuguesa é a falta de motivação dos alunos. Na turma em que estagiei, foi o descaso, a falta de motivação dos alunos que mais me chamou a atenção. Muitos eram repetentes, outros não se sentiam à vontade na sala de aula e outros apresentavam um elevado grau de dificuldades por estarem muito tempo fora da escola, o que me levou a fazer o presente estudo. Além disso, o ensino de Português é muito diferente da língua que os estudantes conhecem e usam no seu dia a dia. Geralmente os professores não consideram os conhecimentos prévios dos alunos. Assim os conteúdos, muitas vezes, são apresentados de forma descontextualizada, soltos, gerando a evasão ou confusão no momento do processo da leitura, escrita e análise linguística. Nesse contexto, nas subseções 1.1, 1.2 e 1.3, serão apresentadas as teorias sobre leitura, escrita e análise linguística que fornecerão subsídios para a análise, discussão e reflexão das práticas pedagógicas aplicadas nas aulas de português da Educação Básica.

#### 1.1A LEITURA: CONCEITO, PROCESSAMENTO E ESTRATÉGIAS

A leitura é a principal fonte de aprendizagem, pois, através dela, enriquece-se o vocabulário, aumenta-se a capacidade de interpretar/compreender gêneros discursivos/textuais diversos, ampliam-se os conhecimentos, desperta-se para o senso crítico. Enfim, serve para se buscar informação, serve como forma de lazer, necessidade ou simplesmente para sanar uma curiosidade. Essas leituras, por sua vez, para se chegar à compreensão, devem ser realizadas com objetivos claros, com acionamento de conhecimentos de mundo e enciclopédico adequados, com conhecimento das estruturas dos gêneros discursivos/textos, com inferências, interpretação, levantamento de hipóteses, confirmação e/ou refutação de hipóteses, entre outros quesitos. Durante a leitura, descobrem-se mundos novos, mundos que jamais se poderia imaginar que existissem. Mundos que estão na linguagem verbal ou não verbal, mas que fazem crescer como seres humanos mais sensíveis às situações de interação social.

E para que a leitura seja plena, prazerosa e se atinja o objetivo pretendido, por exemplo, ler somente em um momento de lazer, ler para a realização de uma tarefa, o leitor iniciante deve ler primeiramente gêneros que lhe agradam, para depois aumentar o grau de dificuldade. Quando uma criança começa a vida escolar e lhe é apresentada atividades de leituras impostas, sem escolha, com certeza, essas não serão bem aceitas, porque a leitura é um momento único, um momento para ser desfrutado.

Esse olhar diferenciado ao ensino de leitura, de acordo com Pereira e Flôres (2012), não vem sendo, atualmente, na maioria das escolas brasileiras, o foco nas aulas de língua portuguesa, ou seja, de um processo de compreensão, seguido de produção escrita, relacionado com o estudo dos traços linguísticos (gramática normativa). Para os autores, [...] “O ensino da leitura consiste num processo que tem como seu ponto inicial a compreensão com apoio nos traços linguísticos do texto e como seu ponto de chegada a produção escrita, utilizando esses mesmos traços.” (p.6).

Dessa forma, a compreensão da leitura, na visão de Pereira e Flôres (2012), fica comprometida, pois esta consiste “[...] no entendimento de um material escrito que ocorre por meio da relação entre os conhecimentos prévios do leitor e os traços deixados pelo autor no texto.” (SMITH<sup>3</sup>, 2003; GOODMAN<sup>4</sup>, 1991 apud PEREIRA e FLÔRES, 2012, p.6). E, para que isso ocorra, o leitor deve realizar “[...] processamentos cognitivos bottom-up [ascendente] e top-down [descendente]” (SCLIAR-CABRAL, 2008<sup>5</sup> apud PEREIRA; FLÔRES, 2012, p.6), “dependendo das variáveis intervenientes– natureza do texto, objetivo da leitura, conhecimentos prévios do leitor.” (PEREIRA; FLÔRES, 2012, p.6).

O processo ascendente consiste em o leitor ser capaz de extrair significados dos gêneros discursivos/textuais lidos. Sendo assim, o ensino desse modelo de leitura se restringe à decodificação, ao gênero, ao autor (GOUGH, 1976; LEFFA, 1996). Já o processo descendente diz respeito de o leitor atribuir significados dos gêneros que leu, para verificar as hipóteses levantadas (GOODMAN, 1976; LEFFA, 1996). O ensino nessa linha se atém à detecção de informações gerais para chegar às específicas; atém-se aos conhecimentos prévios do leitor. O terceiro modelo de leitura é o interativo, proposto por Rumelhart (1994), que contempla tanto o modelo ascendente como o descendente simultaneamente. Nesse modelo, o leitor é considerado proficiente, pois consegue fazer leituras apropriadas de acordo com os objetivos que quer, sem se ater ora apenas às informações/discursos dos autores ou ora aos conhecimentos prévios dele (LEFFA, 1996).

---

<sup>3</sup> SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

<sup>4</sup> GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

<sup>5</sup> SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas on-line – Psicolinguística** – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora– 2/2008, p. 24-33. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>>.

Dos três modelos de processamento de leitura, compete ao professor de língua portuguesa orientar os alunos de que cada um tem pontos positivos e negativos. Cada modelo deve ser usado conforme o grau de dificuldade e objetivos dos conteúdos temáticos, construções composicionais e estilos dos gêneros lidos.

No ato da leitura, por sua vez, o leitor deve fazer uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Para Kleiman (2002, p.50),

[...] as estratégias cognitivas de leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura [...]. [...] as estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.

De acordo com Pereira (2009), constituem-se estratégias de leitura: skimming, scanning, leitura detalhada, predição, automonitoramento, autoavaliação e autocorreção. O Quadro 1 contém a definição de cada estratégia mencionada.

Quadro 1 - Estratégias de leitura com as definições (continua)

Estratégia de Leitura	Explicitação
Skimming	O leitor faz uma aproximação geral do texto, sem se fixar em algum ponto específico. Não busca nenhuma informação determinada, mas apenas a formação de uma idéia(sic) geral do texto.
Scanning	O leitor percorre o texto, buscando alguma informação específica.
Automonitoramento	Durante a leitura, o leitor acompanha seu próprio processo, atento aos passos que está desenvolvendo para a formulação de hipóteses.
Autoavaliação	O leitor avalia as hipóteses de leitura que formulou durante

	a leitura, no que se refere à sua adequação e eficiência.
--	---

Quadro 1 - Estratégias de leitura com as definições (conclusão)

Autocorreção	No avanço da leitura, o leitor, ao verificar que a sua hipótese formulada é imprópria, retorna a elementos anteriores e a reformula.
Leitura detalhada	Tendo um objetivo de reunir informações do texto de forma precisa, o leitor realiza leitura gradativa e minuciosa, fazendo marcações e anotações.
Seleção	Considerando determinado objetivo, o leitor, durante a leitura, escolhe alguns segmentos do texto (palavras, frases, parágrafos), marcando-os de alguma forma (sublinhando, colorindo, colocando sinais, escrevendo comentários...).
Inferência	Considerando proposições do texto, o leitor realiza um processo cognitivo de deduções sobre elas, tendo como base os seus conhecimentos prévios, o co-texto e o contexto.

Fonte: Pereira, 2009, p.47-8

Pereira (2009, p.6) ainda aponta que “[...] a compreensão leitora e gramática devem se relacionar, no ensino de leitura, entendendo-se que a gramática abrange os traços linguísticos do texto nos níveis e planos que o constituem [...]”. E para quê? Com a finalidade de o professor orientar o aluno a perceber a leitura como:

[...] [um] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70).



Para o ensino de leitura, (também para a produção textual e análise linguística), os PCNs (BRASIL, 1998) enfocam como objeto de ensino de Língua Portuguesa, na concepção sociointeracionista da linguagem, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) e/ou gêneros textuais (BRONCKART, 1994).

A concepção sociointeracionista da linguagem, segundo Morato<sup>6</sup> (2004) apud Costa-Hübes (2009), trata do reconhecimento da linguagem como social e ideológica, aliadas à noção de interação. Costa-Hübes (2009, s.p.), por sua vez, afirma que: [...] “A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico.” Quanto ao pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual,

De acordo com Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas de um indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (Luria, 1976). (MORES, s.d, s.p.).

Vendo o ensino de língua nessa perspectiva, pode-se analisar como esta auxilia no processo de interação do discente, fazendo-o com que aperfeiçoe as suas competências de oralidade, leitura e escrita. Compete ao professor decidir em se apropriar ou não dessa concepção, sempre visando ao aprendizado do aluno.

Para subsidiar o meu estágio, além da teoria interacionista, também usei como eixo das aulas os gêneros discursivos de Bakhtin (2010 [1952-1953]). Os gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2010 [1952-1953], p. 262), são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [orais e escritos]”. Esses são:

[...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010 [1952-1953], p. 261).

Os temas (conteúdos) dizem respeito aos “[...] conteúdos que se tornam comunicáveis através dos gêneros.” (ROJO, 2005, p.196). A construção composicional refere-se aos “[...] elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes

---

<sup>6</sup> MORATO, E. M.O interacionismo no campo linguístico.In:MUSSALIN,F,;BENTES,A.C.(orgs.).**Introdução à linguística:fundamentos epistemológicos**.V.3,São Paulo:Cortez,2004.

ao gênero.” (ROJO, 2005, p.196). E estilo está relacionado às “[...] configurações específicas das unidades da linguagem [...]” (ROJO, 2005, p.196).

Bakhtin (2010 [1952-1953], p. 263-264) destaca a diferença existente entre os gêneros de discurso primários (simples) e os gêneros do discurso secundários (complexos):

Os gêneros discursivos secundários (complexos-romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexos e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)-artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2010 [1952-1953], p. 263-264).

Bronckart, 1999<sup>7</sup> (apud COSTA-HÜBES, 2009, s.p.) também “[...] entende a língua como reguladora e mediadora de todas as interações verbais [e que não se deve classificar os gêneros dos discursos] [...] de forma racional, estável e definitiva [...], [mas sim] a partir da função comunicativa que exercem durante a interação verbal.”

Rojo (2005), entretanto, faz uma ressalva quanto às teorias: gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992) e gêneros textuais (BRONCKART, 1994). Conforme a autora, os gêneros textuais, teoria adotada pelos PCNs (BRASIL, 1998), enfocam mais o ensino da materialidade dos textos, embora utilizam conceitos da teoria dos gêneros do discurso. Portanto, esse documento oficial faz uma mescla dos conceitos sobre o estudo da linguagem.

Na seção 1.2 será apresentado o modelo processual de escrita de Hayes e Flower (1981). Esta tem por finalidade embasar a tarefa de produzir um gênero discursivo/textual.

## 1.2. A PRODUÇÃO TEXTUAL: MODELO PROCESSUAL

---

<sup>7</sup> BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** [Trad. Anna Rachael Machado, Péricles Cunha]. São Paulo: EDUC, 1999.

Foi a partir da década de 80 que houve um grande avanço nas pesquisas psicolinguísticas, principalmente, nos estudos sobre o processamento da escrita. Hayes e Flower (1981) foram os pioneiros nas pesquisas com o processo da escrita, na proposta formalista).

Esse modelo processual de escrita é formado por três partes (HAYES; FLOWER, 1981):

- contexto da produção da tarefa: diz respeito ao que é externo à mente do escritor e que pode influenciar na produção escrita;
- a memória de longo prazo da escrita: é o conhecimento que o escritor tem acerca do que irá escrever;
- o processo de escrita: refere-se ao planejamento, tradução e revisão da produção textual.

O planejamento é todo o processo envolto da escrita, é a organização de ideias; a tradução consiste em criar frases e trazer as ideias que foram levantadas na etapa do planejamento; a revisão é o momento em que escritor coloca-se no lugar do leitor e adequa as ideias, parágrafos e o assunto proposto. Na etapa de revisão, há a existência de dois subprocessos: a releitura e a edição. Releitura diz respeito ao momento em que o leitor torna-se crítico de sua própria escrita, e a edição, é a detecção se o texto tem clareza, equívocos gramaticais (HAYES; FLOWER, 1981).

Como se pode observar, os processos que envolvem a escrita são muitos. O início da escrita é o momento crucial para que a produção escrita tenha êxito. Acredita-se que se o professor seguir esse modelo em sua prática docente, embora haja novos modelos atualmente como Bereiter e Scardamalia (1987), Kellogg (1996), entre outros, possa fazer um bom trabalho com seus alunos ao precisar abordar a produção textual.

Infelizmente, a maioria das escolas brasileiras, em relação à produção escrita, ainda deixa a desejar. Essa atividade é muitas vezes realizada sem leituras prévias, sem análises e reflexões, sem destinar a um público alvo, sem função social, sem dar a devida relevância ao conteúdo. Em suma, a maioria das produções textuais é feita apenas para diagnosticar os equívocos gramaticais e para o professor dar a nota.

Os PCNs (BRASIL, 1998), por sua vez, trazem a proposta para que essa realidade se reverta. Sugerem que o professor trabalhe as produções textuais na perspectiva de que o aluno escreva de **verdade**, ou seja, que atinja um público alvo real, que as produções tenham sentido, que extrapolem a sala de aula. Apontam que:

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. PCNs (BRASIL, 1998, p.76).

Na seção 1.3, sobre a análise linguística, abordarei a questão do uso da gramática descontextualizada, utilizado na maioria das escolas brasileiras. Darei ênfase a essa questão, elencando as implicações que podem acarretar no ensino da Língua Portuguesa, não somente com a escrita e a fala, mas também com as nomenclaturas e erros/equívocos ortográficos.

### 1.3 A ANÁLISE LINGUÍSTICA

A atividade de análise linguística, conforme Geraldi (1984, p. 74), engloba:

[...] tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p.78) apontam que “[...] a análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática.” Ou seja,

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p.78).

E mais:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998, p.80).

Neves (2002, p. 237-238), por sua vez, destaca que, em seus estudos, “[...] 100% dos professores afirmam ensinar gramática, porém confessam que seu trabalho com o ensino da gramática ‘não serve para nada’.” Isso denota que os professores percebem a inviabilidade do ensino de gramática descontextualizado, que conduz os alunos apenas a decorarem os conceitos e listas dos conteúdos linguísticos para a prova. Na sua pesquisa, também procurou verificar o lugar que a gramática normativa ocupa e constatou que é uma “[...] atividade de exercitação de metalinguagem.” (NEVES, 2002, p.238).

A autora supracitada também questiona o ensino de gramática nos livros didáticos, pois, muitos, exploram somente a classificação de palavras e as nomenclaturas, por exemplo. E essas atividades, segundo Neves (2002), não levam os alunos a escreverem boas produções textuais e compreenderem melhor os gêneros discursivos/textuais lidos. Compete aos professores, diante disso, portanto, seleccionar bem os livros didáticos adotados para a prática de docência de Língua Portuguesa. Eles estão no mercado editorial e seguem a concepção sociointeracionista de linguagem, indo ao encontro da proposta dos PCNs (BRASIL, 1998).

Para reforçar, Possenti (1996, p. 61) destaca que: “[...] ensinar gramática não é ensinar a língua [...]”. Dessa forma, o professor precisa repensar na prática de docência e isso:

[...] requer, antes de tudo, determinação, vontade, empenho de querer mudar. Isso supõe *uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática, e participada* (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania. A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos. (ANTUNES, 2003, p.33-34).

Para a reflexão do presente estudo, foi usada como metodologia a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, e pesquisa de campo. Sendo assim, a próxima seção, abordará sobre essa questão.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO**

Como mencionado na seção **Introdução**, a inquietação em refletir sobre o desencanto das aulas de Língua Portuguesa adveio do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório de Língua Portuguesa/Literatura, realizado no semestre 2013/02, em uma escola da rede municipal de Jaguarão/RS. Na ocasião, observei 5 h/a dadas pela professora titular e ministrei 35 h/a em uma turma de 6º ano regular, com vinte e três alunos, no período noturno.

Nesse contexto, para o presente estudo, adotei como metodologia a pesquisa aplicada, de caráter exploratória, como técnicas e instrumentos para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a observação simples e participativa e o relatório de estágio de regência de Língua Portuguesa, com os planos de aulas, com os sujeitos já mencionados. Como técnica para análise dos dados foi escolhida a de natureza qualitativa.

## 2.2 JUSTIFICANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.2.1 Tipos de pesquisa

Escolhi a pesquisa aplicada porque esta tem por finalidade gerar novos conhecimentos para serem aplicados na solução de problemas específicos (RAMOS; RAMOS, 2008). Selecionei a pesquisa exploratória, que visa [...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.” (RAMOS; RAMOS, 2008, p. 39), tendo em vista que a base deste trabalho é uma reflexão acerca das aulas de Língua Portuguesa, por mim ministradas.

### 2.2.2 Técnicas de pesquisa

A pesquisa bibliográfica é definida como:

[...] o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA<sup>8</sup>, 2002, p.32 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva, selecionei, como suporte teórico para a reflexão do presente tema: **O desencanto das aulas de língua portuguesa: relato de uma experiência**, além dos PCNs (BRASIL, 1998), os seguintes autores:

- a concepção sociointeracionista de Vygotsky (1987);
- a teoria dos gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 1994);

---

<sup>8</sup> FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

- para a leitura: Pereira (2009); Pereira e Flôres (2012), Gough (1976), Goodman (1976), Rumelhart (1994), Leffa (1996) e Kleiman (2002);
- para a produção textual: Hayes e Flower (1981);
- para a análise linguística: Travaglia (1995), Antunes (2003) e Possenti (1996).

As observações simples e participativa também foram outras técnicas que usei. Gerhardt e Silveira (2009) as definem como, respectivamente: observação simples: o pesquisador observa espontaneamente como acontecem os fatos e controla os dados; observação participativa: o pesquisador obtém as informações no próprio contexto.

Sendo assim, a observação simples ocorreu no momento em que assisti às 5h/a dadas pela professora titular, de maneira espontânea, sem seguir critérios específicos. Na participativa, obtive dados sobre a realidade das aulas de Português, ministradas por mim, nessa escola da rede municipal de Jaguarão/RS. Esses dados partiram de sete planos de aula, em que elaborei aulas baseadas a partir da proposta dos PCNs (BRASIL, 1998), ou seja, com gêneros discursivos/textuais diversos, englobando a leitura, a produção textual e a análise linguística.

### 2.2.3 Técnica de análise dos dados

Para a análise do corpus, ative-me à pesquisa qualitativa que, na ótica de Ramos e Ramos (2008, p.38) [...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação do objeto e atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa. O pesquisador tende a analisar os dados indutivamente. Sendo assim, procurei relatar, analisar e refletir acerca de aspectos positivos e negativos das aulas de Língua Portuguesa que ministrei no período de estágio.





A minha prática docente obrigatória supervisionada do curso de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol e suas respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Pampa, Câmpus Jaguarão/RS, realizou-se em uma escola municipal, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental, composta de 23 alunos, no período de fevereiro a maio de 2014, sendo 5h/a de observação e 35h/a de docência, divididas em 5h/a semanais. As aulas ocorriam no período noturno.

Nas 5h/a em que observei a professora titular, percebi que esta não utilizava a metodologia de ensino que utilizei em minha prática. Por esse motivo é que tentei apresentar uma maneira diferenciada daquela que era exposta aos alunos. Mas não a critico, pois, essa professora possui uma grande bagagem de conhecimento. A sua relação com os alunos era boa, mas passava um desgaste, um desânimo nas aulas. Alegava que os alunos não queriam mudar e, por isso, não propunha alternativas para melhorar as aulas. É lamentável ver isso, pois, estamos trabalhando com o futuro da nação, que são os alunos.

Quando eu assumi a turma, planejei, sob orientação da minha professora de estágio III, sete planos de aula para as 35 h/a de Língua Portuguesa, no sentido de trabalhar a leitura, produção textual e análise linguística, seguindo a concepção sociointeracionista da linguagem (VYGOTSKY, 1987; BRASIL, 1998), com os gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 2010; BRASIL, 1998). Sendo assim, selecionei sete gêneros discursivos/textuais, a saber: poema, música, paródia, propaganda, piada, charge e palavras-cruzadas. E os conteúdos linguísticos para serem trabalhados foram: Letra e Fonema, Encontro Vocálico, Encontro Consonantal, Separação de Sílabas, Translineação, Acentuação Gráfica, Tonicidade e Ortografia.

O ensino da leitura foi embasado nos estudos de Pereira (2009); Pereira e Flôres (2012), Gough (1976), Goodman (1976), Rumelhart (1994), Leffa (1996) e Kleiman (2002). A produção textual no modelo processual de Hayes e Flower (1981) e a análise linguística em Travaglia (1995), Antunes (2003) e Possenti (1996). Além desses teóricos, tentei seguir a proposta dos PCNs (BRASIL, 1998).

### 3.1 As aulas de leitura

A interação com os alunos se iniciou com minha apresentação e pedi que os alunos também se apresentassem. Em seguida, expliquei a eles que iria trabalhar com os gêneros discursivos/textuais, dando ênfase na sua função social. Cada gênero era trabalhado semanalmente, da seguinte maneira: primeiramente fazia questões a partir do título e autor para ativar os conhecimentos prévios dos alunos (levantamento de hipóteses). Depois entregava o gênero a eles para fazerem a leitura silenciosa e verificarem as hipóteses levantadas. Após, conduzia para a discussão sobre as hipóteses e elaborava perguntas explícitas e implícitas oralmente sobre o assunto abordado. Em seguida, explorava o gênero com perguntas como: “Como é o nome desse gênero discursivo/textual? Em qual esfera social ele circula? Se eles conheciam o gênero? Qual era o estilo usado? Para quem era destinado o gênero?”. Logo após, solicitava a leitura oral. Por último, dava atividades de interpretação/compreensão textual, oral ou por escrito, seguida de correções, sempre com alguma questão em que os alunos tivessem a oportunidade de se posicionarem frente ao assunto estudado.

Diante disso, percebo que tanto os modelos de processamento de leitura ascendente (GOUGH, 1976), descendente (GOODMAN, 1976) e interativo (RUMELHART, 1994) foram contemplados nas aulas de leitura, com essa turma, como também as estratégias de leitura, ao trabalhar com as estratégias cognitivas e metacognitivas (LEFFA, 1996, PEREIRA, 2009, PEREIRA; FLÔRES, 2012, KLEIMAN, 2002).

A utilização desses modelos e estratégias de leitura nas aulas, por mim ministradas, tiveram pontos positivos e negativos. E esses pontos acredito que devem ser levados a uma reflexão.

Os pontos positivos averiguados foram que os alunos puderam ler os diversos gêneros discursivos/textuais de outra forma, ou seja, puderam ter expectativas ao levantar hipóteses, analisá-los, compará-los, criticá-los, ir além da decodificação. Os discentes não receberam somente um gênero com o objetivo de ler por ler. Eu os orientei para irem além das informações explícitas, para fazerem inferências...

Os pontos negativos foram os constantes questionamentos: Por que e para que ler? Por que os assuntos dos gêneros trabalhados eram importantes? As respostas que sempre dei a eles era a de que a leitura é fundamental para nós que vivemos em uma sociedade letrada. É através da leitura que podemos questionar sobre os gêneros que circulam em qualquer esfera

social, que podemos exercer nossa cidadania com mais segurança, que dará melhor alicerce a todas as áreas de nossa vida, inclusive, a profissional.

Em sala de aula, o ensino de leitura nessa proposta é de suma importância. Porém, para mim, foi muito árduo trabalhá-la porque a maioria dos alunos não demonstrou muito interesse. Acredito que seja porque as atividades de leitura não sejam exploradas dessa forma. Eles não são estimulados a pensar, a refletir sobre o que leem. Ficam restritos apenas à extração de significados e são resistentes a mudanças.

### 3.2 As aulas de produção textual

Para dar continuidade ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais, após as leituras, solicitei produções textuais de cada gênero estudado. Nas aulas de leitura, como mencionei na subseção 3.1, eu expliquei aos alunos o conteúdo temático, a estrutura, o estilo, a função social e o público alvo dos gêneros selecionados.

Além de seguir a teoria dos gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 1994; BRASIL, 1998), recorri ao modelo processual de escrita de Hayes e Flower (1981) que consiste em os alunos se prepararem para escrever, resgatar os conhecimentos prévios sobre os assuntos a serem escritos e pesquisar, caso não os tenham, planejar, traduzir, revisar, reler e editar.

Assim, o gênero discursivo/textual exposto na semana servia como insumos para a escrita. No caso, o primeiro foi o poema em que os alunos se apropriaram da estrutura e o assunto era livre. Nesse momento da escrita, apresentaram grandes dificuldades (APÊNDICE 1). Com os outros gêneros, aconteceram os mesmos problemas. Acredito que uma das causas é pelo fato de que não estavam acostumados a escrever com um objetivo proposto. Apenas copiavam assuntos, atividades e respostas que eram passados no quadro. Porém, depois de muita resistência, as produções eram lidas aos demais colegas.

Como na apresentação das aulas de leitura, as de produção textual também foram observados pontos positivos e negativos.

Os pontos positivos foram que os discentes conheceram outra maneira de explorar a própria escrita, com objetivos claros, bem diferente do que era apresentado a eles. Em sala de aula, os alunos começavam a escrita e, em casa, deveriam terminá-la e trazê-la para a próxima aula, para que juntos pudéssemos verificar se estava coerente, coesa, com um bom conteúdo,

e é, lógico, os equívocos gramaticais também eram vistos. Com esses procedimentos, os alunos reconheceram os gêneros estudados, exercitando a leitura e a escrita.

Em contrapartida, os pontos negativos foram os desencantos com a escrita, Para os alunos dessa turma, escrever significava copiar do quadro, assinar a chamada nominal, fazer bilhetes para jogarem aos outros colegas. Era basicamente o de reproduzir algo pronto. O desencanto com a Língua Portuguesa, o que era alegado pelos alunos em sala de aula, era a dificuldade de escrever. E concordo com eles. Escrever é muito difícil. Mas, se não praticarmos, como iremos aprender a produzir nossos textos? Outro ponto negativo foi a irresponsabilidade pela maior parte dos alunos. As produções textuais serviriam, além de exercitar a escrita, como trabalho avaliativo. As avaliações eram feitas através de prova e trabalho. Como pensei em apresentar uma proposta diferente, também a avaliação seria, mas, infelizmente, não funcionou, pois muitos não entregaram as produções textuais. Assim não pude avaliá-las como deveria ser.

### 3.3 As aulas de análise linguística

E, por último, eram feitas as análises linguísticas. Essas eram realizadas da seguinte forma: após a leitura e produção textual do gênero discursivo/textual estudado, os alunos eram conduzidos a fazerem as análises linguísticas dos conteúdos gramaticais passados pela professora titular. Por exemplo: quando trabalhei a separação de sílabas, escrevi no quadro o enunciado: "SÓ HOJE SAPATOS LIQUIDAÇÃO" da propaganda estudada nas aulas de leitura. Assim, direcionei os alunos a reconhecerem e definirem as sílabas em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Depois da exploração oral desse conteúdo, entregava os conceitos a eles e aplicava exercícios de análise, reflexão e fixação, seguidas de correção. Dessa forma, também trabalhei com outros conteúdos gramaticais (APÊNDICE 2).

Sendo assim, tentei colocar em prática a proposta dos PCNs (BRASIL, 1998) e o que Travaglia (1995), Antunes (2003) e Possenti (1996) defendem: de que o estudo gramatical da Língua Portuguesa seja na perspectiva do ensino reflexivo, contextualizado. Diante disso, fica a questão: há pontos positivos e negativos? Sim.

Na minha prática, como ponto positivo na análise linguística, ficou evidente que os alunos recepcionaram muito bem essa proposta, porque participaram do processo de construção do conceito do conteúdo gramatical. Não o receberam pronto, resgatando seus

conhecimentos prévios. Foi muito gratificante, pois, essa construção foi em tempo real. E os alunos viram a importância de seu papel em sala de aula.

O ponto negativo, no entanto, é que muitos alunos faltavam à aula. Dos 23 alunos, geralmente, estavam presentes 17. Também a cada semana ingressava um aluno novo nas aulas. E esse processo de construção dos conceitos gramaticais tão necessário era perdido por eles, ocasionando o não acompanhamento das reflexões.

O que posso concluir que o trabalho de análise linguística, nessa proposta, trabalhada com os gêneros discursivos/textuais, contextualizada, ora produzidos por autores renomados, ora pelos próprios alunos, tende a surtir bons resultados. Mas, requer mudanças tanto por parte dos alunos como dos professores de Língua Portuguesa. Há mudanças, mas precisam existir mais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A minha inquietação e relevância do presente trabalho, que veio da minha prática de regência, é que mesmo apresentando uma abordagem diferente de ensino de leitura, produção textual e análise linguística, o rendimento escolar não foi muito significativo. De todas as atividades propostas, dos 23 (vinte e três) alunos, apenas 6 (seis) apresentaram um rendimento digno de elogios. Realmente me senti desanimada com essa questão, mas, esse número tão pequeno foi de enorme valia para minha prática pedagógica. Ainda vale a pena ser professora.

O desencanto de boa parte dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa era enorme. Notei que muitos alunos não mostraram nenhum interesse por nada que era exposto. Não sei se já estavam cansados da escola, pois, muitos eram repetentes. Não sei se era por causa das condições de vida que levavam: muitos moravam com os pais e muitos irmãos, outros trabalhavam em serviços pesados... Percebi que muitos iam para a escola para o lazer, pois era o local em que ninguém brigava com eles. Muitos estavam sempre no ataque. No final, estava havendo interação, a interação social proposta por Vygotsky (1987).

Gostaria de ter tido mais tempo para construir mais conhecimentos com eles e vice-versa. Ressalto isso porque tive dificuldades na parte de fazer os alunos lerem para chegarem a uma boa compreensão, a de produzirem bons textos e fazerem com que circulassem fora do ambiente escolar e de realizarem boas análises linguísticas. O tempo foi muito restrito. Fico satisfeita, porém, porque tentei mostrar um outro modo de estudar a Língua Portuguesa, que já está vigorando desde 1998, com a publicação dos PCNs.

De forma geral, a experiência que pude realizar, graças ao curso que escolhi, foi de grande valia para mim, porque pude reafirmar a minha escolha profissional. Não é fácil ter que ir para frente de uma turma, sabendo que poucos estão com vontade de receber o que temos para dar. Conhecer, pensar, fazer e aprender são ações bem distintas no processo de ensino/aprendizagem. O professor precisa ter clareza delas para atingir o seu público alvo: os alunos. Por isso, questiono até quanto vale realizar tanto esforço para preparar uma aula de qualidade se muitas vezes os alunos não apresentam nenhum interesse no que estamos falando.

A conclusão a que chego com essa abordagem de ensino, com o trabalho com os gêneros discursivos/textuais, a leitura, a produção textual, a gramática contextualizada, tem êxito, porém há muito o que fazer pela frente, a começar pelo pensamento fechado da maioria

dos alunos, pelos próprios professores que não mostram interesse em melhorar e pela própria escola. Na minha prática de regência, contudo, essa proposta não deu muito certo quando precisam fazer as atividades por escrito sozinhos. A participação era maior apenas na oralidade, quando eu mediava as discussões, os questionamentos. Diante disso, sugiro que outras pesquisas sejam realizadas nessa temática para contribuir com a formação de alunos com esse perfil.

Antunes (2003, p.176) questiona:

Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para - falando, lendo, escrevendo e ouvindo - atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?

E essas questões eram as que os alunos faziam. Tentei orientá-los de sua importância, mas não consegui convencê-los com tanto afinho. Como se vê a prática de docência é um desafio árduo, mas não é por essa razão que deixarei de ser professora, a profissão que me encanta.

## **REFERÊNCIAS**



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

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2010. P. 261-306.

BATISTA, J. O. “A escola perdeu sua função social no Brasil”, diz estudioso. **Veja**, 10 nov. 2014. Disponível em: <veja.abril.com.br/.../educacao/a-escola-perdeu-sua-funcao-social-no-bras...>. Acesso em: 2 jan. 2015.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

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

COSTA-HÜBES, T. d C. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: **V SIGET**, Caxias do Sul, ago. 2009. Disponível em: <www.ufrgs.br/.../portugues/.../textos.../reflexoes\_teorico-metodologicas\_pa...>. Acesso em: 3 jan. 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa** [e-book]. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: \_\_\_\_\_. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984. P.74.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**, 2nd ed. Newark, Del.: International Reading Association, 1976. p. 497-505.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Eds.) **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1976. p. 509-535.

HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R. (Eds.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

KELLONG, R.A. A model of working memory in writing. In: LEVY M.; RANDELL, S. (Eds.). **The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. P.57-72.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9 ed. São Paulo, 2002.

LEFFA, J. V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LURIA, A. R. **Basic problems in neurolinguistics**...., The Hague: Mouton, 1976

MORES, R. C. Versão para eBook. Disponível em: [eBOOKBrasil.com](http://eBOOKBrasil.com). Fonte digital [www.Jahr.org](http://www.Jahr.org).

NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002.

PEREIRA, V. W.; FLÔRES, O. C.. O ensino de leitura: compreensão e traços linguísticos do texto. **Anais Sielp**, volume 2, número 1, Uberlândia, Edufu, 2012. Disponível em: < [www.ileel.ufu.br/anaisdosielpl/wp-content/.../volume\\_2\\_artigo\\_300.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielpl/wp-content/.../volume_2_artigo_300.pdf) >. Acesso em: 10 out. 2014.

PEREIRA, V. W. (Org). **Leitura e cognição: teoria prática nos anos finais do ensino fundamental** (e-book). Porto Alegre: EDPUCRS, 2009. Disponível em: <[www.pucrs.br/edipucrs/online/livro49.html](http://www.pucrs.br/edipucrs/online/livro49.html). Acesso em: 10 nov. 2014.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Me Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996 (Coleção Leitura no Brasil).

RAMOS, P. RAMOS, M. M. **Os caminhos metodológicos da pesquisa: da Educação Básica ao Doutorado**. 4. Ed. Blumenau: Odorizzi, 2008.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: RUDDELL, R. B. et al. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1994. pp. 864-894.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## APÊNDICE

## **Apêndice 1 — PLANO DE AULA 01**

### **I. Identificação**

Proponente: Michele Siqueira Dias

Data: 12/03/2014 a 14/03/2014

Número de aulas: 5

Duração: 45min cada

Ano: 6º

Turno: Noturno

Disciplina: Língua Portuguesa

### **II. Conteúdo (s)**

- Leitura do gênero poema;
- Produção textual do gênero poema;
- Análise linguística: letra e fonema.

### **III. Objetivos**

#### **Geral:**

- Saber decodificar, compreender, interpretar, escrever, revisar e reescrever o gênero discursivo poema.
- Analisar letras e fonemas.

#### **Específicos:**

- Ler para se apropriar das características discursivas típicas do gênero: poema (conteúdo temático, organização composicional e estilo);
- Levantar hipóteses acerca do assunto do poema;
- Planejar, produzir, escrever, revisar, reescrever e socializar o gênero poema;
- Identificar e distinguir letras de fonemas.

### **IV. Percurso**

### **Aula 1 – quarta-feira**

No primeiro momento será feita a dinâmica “Apresentação da turma”. Será utilizado nesta dinâmica um novelo de lã, que servirá para uma aproximação entre discente e docente.

Esta aproximação será feita com o arremesso do novelo de lã. Junto terá uma pergunta pessoal que deverá ser respondida oralmente. Essa atividade, além de trabalhar aproximação, trabalhará a memorização e a oralidade.

No segundo momento, haverá a entrega do poema “Soneto do amigo” de Vinicius de Moraes (Anexo 1). Após a entrega, serão feitas perguntas para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero poema. Depois será discutida a definição do conceito de poema.

### **Aula 2 – quinta-feira**

Primeiro momento: os alunos serão questionados: Qual é o título? Qual é o assunto? Quem é o autor?;

Segundo momento: leitura silenciosa para verificar se a hipótese sobre o assunto confere;

Terceiro momento: leitura oral individual;

Quarto momento: interpretação e compreensão do poema, oralmente;

Quinto momento: análise da estrutura do poema;

Sexto momento: entrega da ficha “estou curiosa” 😊 para que os alunos expressem por escrito opiniões acerca da aula de língua portuguesa (Anexo 2). Estas serão recolhidas para serem avaliadas.

### **Aula 3- quinta-feira**

Primeiro momento: retomar o poema da aula passada e analisar outros, oralmente (Anexo 3) (conforme aula anterior);

Segundo momento: os alunos, em grupo, deverão planejar, produzir e revisar um poema a partir de cinco palavras selecionadas (Anexo 4).

### **Aula 4 – sexta-feira**

Primeiro momento: mediante as palavras selecionadas do poema escrito pelos alunos, será feita a análise linguística do conteúdo gramatical: letra e fonema;

Segundo momento: realizar a definição em conjunto de letra e fonema;

Terceiro momento: entrega, leitura e debate do conteúdo estudado impresso;

Quarto momento: atividades para identificar letra e fonema (Anexo 5);

No sexto momento: correção das atividades.

### Aula 5 – sexta-feira

No primeiro momento: reescrever e socializar à turma o poema escrito na aula anterior.

### V. Recursos

Novelo de lã. Poema Carlos Drummond de Andrade “Aula de Português”.Recurso permanente.


### VI. Avaliação

Produção textual: Poema

### VII. Referências

CEREJA, William Roberto. **Gramatica reflexiva**. Vol. Único. 3ed. São Paulo: Atual, 2009.

### Anexo 1:

<p><b>SONETO DO AMIGO</b></p> <p>Enfim, depois de tanto erro passado Tantas retaliações, tanto perigo Eis que ressurgue noutro o velho                                  amigo Nunca perdido, sempre reencontrado.</p> <p>É bom sentá-lo novamente ao    lado Com olhos que contêm o olhar    antigo Sempre comigo um pouco atribulado E como sempre singular comigo.</p>	 <p>Marcus Vinícius da Cruz de Melo Moraes nasceu em 19 de Outubro de 1913, na <a href="#">cidade</a> do Rio de Janeiro - RJ, e pertenceu à segunda geração do Modernismo no Brasil. Viveu toda a sua infância no Rio. Foi na sua infância que escreveu seus primeiros versos. Em 1929 ingressou na <a href="#">Faculdade</a> de Direito do Catete e se formou em Direito em 1933, ano em que publicou “O Caminho para a Distância”, seu primeiro livro de poesia. Nos anos seguintes publicou ainda muitos poemas e ficou conhecido como um dos <a href="#">poetas brasileiros</a> que mais conseguiu traduzir em palavras o sentimento do amor, tornando-se assim um dos poetas mais populares da Literatura Brasileira. Atuou também no campo musical, fazendo parceria com cantores e compositores</p>
--	---

<p>Um bicho igual a mim, simples e humano Sabendo se mover e comover E a disfarçar com o meu próprio engano.</p> <p>O amigo: um ser que a vida não explica Que só se vai ao ver outro nascer E o espelho de minha alma multiplica...</p> <p><a href="#">Vinicius de Moraes</a></p>	<p>brasileiros, e por fim tornou-se também cronista. Produziu os sonetos mais conhecidos da Literatura Brasileira, e escreveu ainda alguns poemas infantis em meados de 1970. Vinicius de Moraes Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 09 de julho de 1980.</p>
--	---

## Anexo 2

### FICHA “ESTOU CURIOSA”

1. Qual seu nome e idade?

---

2. Quais são seus passatempos favoritos?

---



---

3. Como vê sua turma no ambiente escolar?

---



---

4. Como vê seus professores?

---



---

5. Como você se vê no ambiente escolar?

---



---



---

6. Como você acredita que deva ser um professor de português? Um estagiário?

---



---



---

7. O que gostarias de aprender de língua portuguesa? Como?

---



---



---

8. Que tipo de materiais poderiam ser utilizados nas aulas de língua portuguesa?

---



---



---

9. Qual a música ou ritmo que você gosta?

### Anexo 3

Segundo Cereja (2009), o conceito de letra e fonema é:

**Letra:** é a representação gráfica dos fonemas da fala.

**Fonema:** é a menor unidade sonora da palavra.

### Anexo 4

Explica	Vida	Bicho	Singular	Amigo
Nascer	Minha	Espelho	Multiplica	Erro
Disfarçar	Próprio	Comover	Perigo	Passado

Ressurge	Reencontrado	Engano	Lado	Velho
Meu	Igual	Soneto	Humano	Sabendo

### **Anexo 5**

#### Atividades

1. Assinale a alternativa correta:

a) A palavra VIDA tem quantas letras e quantos fonemas:

- ( ) 4 letras e 3 fonemas
- ( ) 4 letras e 4 fonemas
- ( ) 4 letras e 2 fonemas

b) A palavra VELHO tem quantas letras e quantos fonemas:

- ( ) 4 letras e 3 fonemas
- ( ) 4 letras e 4 fonemas
- ( ) 4 letras e 2 fonemas

c) A palavra PASSADO tem quantas letras e quantos fonemas:

- ( ) 7 letras e 6 fonemas
- ( ) 6 letras e 6 fonemas
- ( ) 6 letras e 5 fonemas

d) A palavra AMIGO tem quantas letras e quantos fonemas:

- ( ) 4 letras e 3 fonemas
- ( ) 4 letras e 4 fonemas
- ( ) 4 letras e 2 fonemas



E) A palavra PERIGO tem quantas letras e quantos fonemas:

( ) 6 letras e 5 fonemas

( ) 6 letras e 6 fonemas

( ) 6 letras e 4 fonemas

2. Conte o número de letras e fonemas das palavras a baixo:

Explica
Nascer
Disfarçar
Ressurge
Meu
Minha
Próprio
Reencontrado
Igual
Bicho
Espelho
Comover

Engano
Soneto

3. Assinale a alternativa correta:

1) As palavras “bicho, espelho, comover” apresentam respectivamente:

a) três, seis, sete.

b) quatro, cinco, seis.

c) três, seis, sete.

d) quatro, cinco, sete.

2) As palavras “Amigo, Erro, Passado”, apresentam respectivamente:

a) cinco, três, quatro.

b) quatro, dois, cinco.

c) cinco, três, seis.

d) quatro, dois, seis.

## Apêndice 2

### ANEXO 4 – PLANO DE AULA 04

#### I. Identificação

Proponente: Michele Siqueira Dias

Data: 02/04/2014 a 04/04/2014

Número de aulas: 5

Duração: 45min cada

Ano: 6º

Turno: Noturno

Disciplina: Língua Portuguesa

#### II. Conteúdo (s)

- Leitura do gênero propaganda;
- Produção textual do gênero propaganda;
- Análise linguística: separação de sílaba, translineação.

#### III. Objetivos

##### Geral

- Saber decodificar, compreender, interpretar, escrever, revisar e reescrever o gênero discursivo propaganda.
- Analisar a separação de sílaba e a translineação.

##### Específicos

- Ler para se apropriar das características discursivas típicas do gênero: propaganda (conteúdo temático, organização composicional e estilo);
- Levantar hipóteses acerca do assunto da propaganda;
- Planejar, produzir, escrever, revisar, reescrever e socializar o gênero propaganda;

- Identificar e distinguir separação de sílaba e translineação.

#### **IV. Percurso**

##### **Aula 1 – quarta-feira**

Primeiro momento: Será encaminhada uma conversa sobre o que é propaganda. Em seguida, será entregue um texto com algumas explicações que mostram a função do gênero.

Segundo momento: Serão entregues várias propagandas de diferentes estabelecimentos e de jornais, para que os alunos identifiquem: produto, público-alvo, objetivo e estilo.

##### **Aula 2 – quinta-feira**

Correção da atividade. Através desses modelos que receberam da professora, os alunos deverão criar sua propaganda.

##### **Aula 3- quinta-feira**

Terminar a construção da propaganda e apresentação para a turma.

##### **Aula 4- sexta-feira**

Expor no quadro a seguinte frase: “SÓ HOJE SAPATOS LIQUIDAÇÃO”. O objetivo dessa atividade é mostrar a função da propaganda e também trabalhar com o conteúdo separação de sílabas/número de sílabas. Após, será entregue o conceito (Anexo 2) quanto à classificação das palavras.

##### **Aula 5 – sexta-feira**

Será entregue em folha impressa com um quadro mostrando como funciona a translineação. (Anexo 3). Exercícios de translineação. (Anexo 4)

#### **V. Recursos**

Propagandas de estabelecimento e de jornais e recurso permanente.

#### **VI. Avaliação**

Produção textual: propaganda.

## VII. Referências

- CEREJA, William Roberto. **Gramática reflexiva**. Vol. Único. 3 ed. São Paulo: Atual, 2009.
- BRASIL ESCOLA. Propaganda. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/redacao/a-propaganda-persuasao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- VAGALUME, Sorte Grande. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/ivete-sangalo/sorte-grande.html>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- SLIDESHARE. Translineação. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/aasf/translineao#>. Acesso em: 20 fev. 2014.

## Anexo 1

**Propaganda:** Você já deve ter ouvido falar de persuasão, não é mesmo? Vamos lembrar o significado desse termo?

Persuasão vem do verbo persuadir: levar a crer ou a acreditar (Aurélio). Ou seja, é o ato de você tentar convencer o outro a acreditar em você.

A propaganda, como já deve ter percebido, tem por objetivo justamente o que foi exposto na definição acima: tentar convencer o público de alguma coisa. Por isso, sempre quando vir ou ouvir um anúncio, lembre-se que os publicitários estão usando a linguagem persuasiva para conquistar você, seja através de palavras, de cores, de imagens, etc. E, principalmente, fazê-lo comprar mais e mais!

A fabricação de uma propaganda exige saber:

- a) o produto: utilidade, características, qualidades, desvantagens e vantagens.
- b) o público: qual é o público-alvo: jovens, adolescentes, adultos, crianças. É importante determiná-lo para saber o tipo de linguagem que deverá ser utilizada.
- c) Objetivo: vender sempre é a principal meta. Contudo, pode se apresentar algo novo, causar impacto, despertar a curiosidade, aumentar a venda ou audiência, etc.
- d) Estilo: cores, tamanhos, tipos de objetos, tipo de letra, pano de fundo, etc.

Então, se o professor solicitar um trabalho sobre linguagem persuasiva com o uso da propaganda, já sabe, fique atento ao que foi exposto e bom trabalho!

**Curiosidade:** A propaganda também é chamada de “merchandising”, que tem origem na palavra inglesa merchandiser que significa “negociante”. Como se vê, até na origem, a propaganda é um tipo de negociação: eu te convenco e você compra.

### **Anexo 2:**

#### **Sílaba:**

Fonema ou grupo de fonemas pronunciados numa só emissão de voz.

#### **Sílaba Tônica: ´**

É a sílaba pronunciada com mais intensidade.

#### **Sílaba Átona:**

É a sílaba pronunciada com baixa intensidade.

### **Classificação das palavras quanto ao número de sílabas:**

De acordo com o número de sílabas, as palavras classificam-se em:

Monossílabas: São palavras de uma sílaba só: não, nem, sol;

Dissílabas: São palavras de duas sílabas: noite, assim, vocês, hoje.

Trissílabas: São palavras de três sílabas: plácidas, estalar, retumbar.

Polissílabas: São palavras de mais de três sílabas: brasileiros e liquidação.

### **Anexo 3**

#### **Translineação:**

O que você faz quando está escrevendo um texto e precisa "quebrar" uma palavra e colocá-la em outra linha? Você pode não saber, mas toda vez que você faz isso você está fazendo uma translineação. Translineação é a mudança, na escrita, de uma linha para outra, ficando parte da palavra no final da linha superior e parte no início da linha inferior.

### Regras para a translineação:

a) Não se deve deixar apenas uma letra pertencente a uma palavra no início ou no final de linha. Por exemplo: em translineações são inadequadas as separações: "pesso-a", "a-í", "samambai-a", "a-meixa", "e-tíope", "ortografi-a".

b) Não se deve, em final ou início de linha, quando a separação for efetuada, deixar formar-se palavra estranha ao contexto. Por exemplo: em translineações são inadequadas as separações: "presi-dente" "samam-baia", "quero-sene", "fa-lavam", "para-guaia".

c) Na translineação de palavras com hífen, se a partição coincide com o fim de um dos elementos, não se deve repetir o hífen na linha seguinte. Por exemplo: pombocorreio e não pombo-correio. Veja todas as regras de translineação.

<b>Não se separam</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Separam-se</b>	<b>Exemplos</b>
Vogais que formam ditongos	mui-to ca-dei-ra he-rói-co	as vogais que formam hiato e os ditongos consecutivos	ra-i-nha ru-iu
os grupos <b>ia, ie, io, oa, ua, ue, uo</b>	fú-ria sé-rie tê-nue	as consoantes seguidas que pertencem a sílabas diferentes	ab-di-car ins-tru-tor
os grupos de consoantes consecutivas formados por <b>b, c, d, f, g, p, t, v</b> seguidos de <b>l</b> ou <b>r</b> (exceto o prefixo <b>sub</b> )	a-bri-go pro-cla-mar em-pre-go	os pares de consoantes iguais ( <b>rr, ss</b> ) e as letras dos dígrafos <b>sc, sç, xc</b>	ter-ra mas-sas nas-cer des-ça ex-ce-len-te

os grupos <b>pn, ps, mn</b> , quando iniciam sílaba	pneu-mo-nia psí-qui-co mne-mô-ni-ca	Obs.: Em palavras com hífen, quando este coincide no final da linha, é repetido na linha seguinte	vice-/almirante deita-/te
os dígrafos <b>ch, lh, nh</b>	ba-cha-relma- lha-doma-nhã		
os grupos <b>gu</b> e <b>qu</b>	al-guém e-qua-dor		

**Anexo 4:**

Exercícios:

1. Marcar a alternativa correta quando a separação da translineação:

**Natal**

- a) Na-tal
- b) N-at-al
- c) Nat-al

**Neve**

- a) N-eve
- b) N-e-v-e
- c) Ne-ve



**Árvore**

- a) Ár-vor-e
- b) Ár-vo-re
- c) Ár-vo-r-e

**Estrelas**

- a) Est-re-las
- b) Es-ter-las
- c) Es-tr-e-las

**Azevinho**

- a) Aze-vin-ho
- b) A-ze-vi-nh-o
- c) A-ze-vi-nho

**Chuva**

- a) Ch-u-va
- b) C-hu-va
- c) Chu-va

**Rei**

a) R-e-i

b) Rei

c) Re-i

### **Presépio**

a) Pre-sé-pio

b) P-re-sé-pio

c) Pre-sé-pi-o

### **Carruagem**

a) Ca-rrua-gem

b) Carr-ua-gem

c) Car-ru-a-gem

### **Deita-te**

a)Dei-ta

te

b) Dei-ta-

-te

c) Dei-ta

-te

**Enfeita-a**

a) En-fei-ta

-a

b) En-f-ei-ta

-a

c) En-fei-ta-

-a

2. Separe e classifique as palavras conforme o número de sílabas:

a) sapatos \_\_\_\_\_

b) falar \_\_\_\_\_

c) ouvido  
\_\_\_\_\_d) propaganda  
\_\_\_\_\_e) linguagem  
\_\_\_\_\_f) conquistar  
\_\_\_\_\_g) você  
\_\_\_\_\_h) palavras  
\_\_\_\_\_i) só  
\_\_\_\_\_j) não  
\_\_\_\_\_

k) cores

---

l) seja

---

m) fabricação

---

n) produtos

---

o) público

---