

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS
LICENCIATURA EM LETRAS

THAIS DOS SANTOS CASTRO

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE ENSINO
FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE PARINTINS – AM**

PARINTINS – AM

2025

THAÍS DOS SANTOS CASTRO

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE ENSINO
FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE PARINTINS – AM**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, pela Universidade do Estado do Amazonas apresentado como exigência para obtenção do grau de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof^{ta} Me. Maria Celeste de Souza Cardoso.

PARINTINS – AM

2025

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

C355p CASTRO, THAIS DOS SANTOS
Práticas de leitura e produção textual nas aulas de língua portuguesa em uma escola do campo de ensino fundamental II no Município de Parintins - AM / THAIS DOS SANTOS CASTRO .
Manaus : [s.n], 2025.
49 f.: color.; 21,0 cm.

TCC - Graduação em Letras- Licenciatura- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.
Inclui Anexo.
Orientador: Cardoso, Maria Celeste de Souza.

1 . Leitura . 2. Produção Textual . 3. Ensino Fundamental . 4. Escola do Campo . 5. Língua Portuguesa . I. Cardoso, Maria Celeste de Souza (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)81

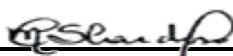
THAÍS DOS SANTOS CASTRO

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE ENSINO
FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE PARINTINS – AM**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, pela Universidade do Estado do Amazonas apresentado como exigência para obtenção do grau de licenciado em Letras.

Aprovado em: 18 / 06 / 2025

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a MsC. Maria Celeste de Souza Cardoso (Presidente)

Universidade do Estado do Amazonas



Prof.^a Dr. Edinelza Macedo Ribeiro (Membro Interno)

Universidade do Estado do Amazonas



Prof.^a Dr. Simone Souza da Silva (Membro Interno)

Universidade do Estado do Amazonas

AGRADECIMENTOS

Se eu pude chegar até aqui, trilhando um caminho de quatro longos anos, não foi sozinha e muito menos sem risadas e apoio. Primeiramente, agradeço a Deus, a base para que tudo se realize, a fonte que nos alimenta com esperança, sabedoria e fé. E à minha família, que sempre acreditou em mim. Sendo a primeira da família a formar na Universidade, sempre apostaram todas as fichas para que eu chegasse até aqui. Em especial aos meus avós e pais Eliete Silva e Joelson Prestes, que não deixaram me faltar nada, garantindo o meu bem-estar, a minha base, o meu alicerce, sem eles, eu não teria força o suficiente para continuar.

Agradeço ao Yago Costa, meu aliado e companheiro, que sempre esteve disposto a me ajudar, mesmo nos seus piores dias, me fazendo sempre sua prioridade, me apoiou e me levantou todas as vezes em que eu achei que ficaria no chão. Não posso deixar de agradecer também à sua família, que se tornou minha segunda casa, me receberam e me acolheram como uma filha.

Um agradecimento especial ao Inaldo José Gomes da Costa, que se tornou um pai para mim, nunca, nem por um segundo, me deixou faltar nada, se fez presente em toda minha caminhada acadêmica e comemora minhas conquistas junto comigo, obrigada por me receber de braços abertos e me apoiar em todas as decisões, pois quando a escolha se torna decisiva, é a você que recorro.

Agradeço aos meus amigos da Universidade, o famoso Let21, que deixaram a caminhada mais leve, quando nos reuníamos, a risada alta era certa, a barriga doer de tanto rir, também. Dividir os dias com vocês me fizeram muitas vezes deixar de chorar para sorrir, assim como dividir os problemas, as conquistas e fofocas, tiravam a tensão e um peso das costas. A vocês, toda minha gratidão, por vocês, eu acredito em amizade sincera e leal, e que pessoas boas existem. Josiane Santos, Adson Gomes, Fabiana Vasconcelos, Thainá Batista, Emilly Guimarães, Adriene Gonzaga e Ana Cássia, minha eterna gratidão!

Agradeço a Joana dos Santos Alves, minha melhor amiga desde 2015, minha irmã e companheira, que deixava o seu choro de lado para cessar o meu e me fazer sorrir, ou então, para choramos juntas, obrigada por dividir seus dias comigo.

E por fim, agradeço à minha orientadora Maria Celeste de Souza Cardoso, por ser uma professora excepcional, que admiro e me inspiro. Obrigada por sua paciência e pelas palavras ditas com tanta sinceridade, que são um marco na sua personalidade, tão reconhecida por seus alunos. Foi através de você que eu pude me encontrar com a temática deste trabalho e perceber que ser professora é realmente o meu sonho, gratidão.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós, Eliete da Silva Castro e Joelson Prestes Castro, meus principais incentivadores e minha base, e a minha mãe Adriane Lima dos Santos.

Dedico à minha melhor amiga e irmã Anna Emanuelle Santos Castro, que diz que sou sua inspiração e sempre esteve comigo, minha confidente e parceira de risadas, tudo o que faço é por você.

E por fim, à minha sobrinha Maytê Hadassa Soares Castro Prestes, para que eu seja sua inspiração e no futuro sempre trilhe o caminho certo, apesar de ter apenas oito meses, sem ter noção da vida ainda, fez com que todos se unissem novamente.

Em memória do meu irmão Marcelo da Silva Castro, que partiu em 2022, mas segue vivo em meu coração, sei que me aplaudirá na primeira fila, pois sempre soube que eu conseguiria. Te amo eternamente!

*Consagra ao SENHOR todas as
tuas obras e os teus planos serão
bem-sucedidos.*

Provérbios 16:3.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I: CONCEITOS E IMPORTÂNCIA DA LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ESCOLAS DE CAMPO	10
1.1 Leitura e Produção Textual: Abordagens e Importância	10
1.2 A Leitura e Produção Textual no Ensino Fundamental	14
1.3 Escolas de Campo: Definição e Finalidade	16
1.4 A Leitura e Produção Textual no Contexto das Escolas de Campo	17
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
2.1 Tipos de pesquisa: quanto à natureza, aos fins, meios e métodos	20
2.2 Técnicas de pesquisa: quanto às análises, pesquisas, universo e amostra	21
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	24
3.1 Aplicação de Questionário os Alunos do Ensino Fundamental	24
3.2 Entrevistas com os Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II	28
3.3 Proposta de Oficina sobre Leitura e Produção Textual	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	42
ANEXOS	44

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Práticas de Leitura e Produção Textual nas Aulas de Língua Portuguesa em uma Escola do Campo de Ensino Fundamental II no Município de Parintins – AM”, tem como principal objetivo analisar de que forma a leitura e a produção textual são aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola do campo, a qual está localizada em uma comunidade no Município de Parintins. A pesquisa teve como embasamento teórico Solé (1998), Antunes (2003), Matencio (2012), Marcuschi (2003), Alves (2009), e outros autores que contribuíram significativamente para a compreensão da temática investigada na pesquisa. O trabalho partiu de uma metodologia qualitativa, com o método hipotético-dedutivo e tendo como tipo de pesquisa o estudo de campo e o bibliográfico. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e os professores de Língua Portuguesa da escola onde foi realizada a pesquisa. Em relação à coleta de dados, as técnicas utilizadas foram as entrevistas, questionário e uma oficina proposta para as turmas. Os resultados apontam para a importância das práticas de leitura e produção nas aulas de Língua Portuguesa, e da forma como as práticas são utilizadas e aplicadas em sala de aula, em uma escola pública, localizada na zona rural de Parintins – AM, denominada como escola de campo.

Palavras-chave: Leitura. Produção Textual. Ensino Fundamental. Escola do Campo. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present Final Course Work entitled “Reading and Textual Production Practices in Portuguese Language Classes in a Countryside School of Elementary Education II in the Municipality of Parintins - AM”, has as its main objective to analyze how reading and textual production are applied in Portuguese Language classes in a countryside school, which is located in a community in the Municipality of Parintins. The research was based on theoretical concepts from Solé (1998), Antunes (2003), Matencio (2012), Marcuschi (2003), Alves (2009), and other authors who contributed significantly to the progress of this research. The work was based on a qualitative methodology, with the hypothetical-deductive method and having as a type of research the field and bibliographic study. . The research subjects were 8th and 9th grade students and Portuguese language teachers at the school where the research was conducted. Regarding data collection, the techniques used were interviews, questionnaires and a workshop proposed with the classes. Thus, the results point to the importance of reading and production practices in Portuguese language classes, and how these practices are used and applied in the classroom, in a public school, located in the rural area of Parintins - AM, called a field school.

Key-words: Reading. Textual Production. Elementary Education. Field School. Portuguese Language

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma a leitura e a produção textual são aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola do campo, localizada em uma comunidade, no Município de Parintins – AM, especificamente, nas turmas de 8º e 9º ano do ensino Fundamental. As dificuldades de leitura e escrita estão presentes em qualquer nível de ensino, mas, para os alunos que ainda estão no Fundamental II, a dificuldade pode ser mais nítida, visto que estão em processo de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Levando em consideração que os alunos, especificamente da zona urbana, encontram dificuldade na leitura e escrita, por terem um acesso de maneira mais fácil às escolas, como será o nível dessas dificuldades para alunos da zona rural, que moram em comunidades e frequentam as escolas do campo? Nesse contexto, partiu-se da seguinte problemática: De que forma a leitura e produção textual são desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola de campo do Ensino Fundamental II no Município de Parintins?

É uma condição necessária da educação, oferecer atividades que envolvam a leitura e a escrita. Conforme afirma Isabel Solé (1998), “[...] uma sequência rotineira de leitura [...] pela sua falta de novidade, pode resultar pouco motivadora para as crianças” (Solé, 1998, p.43). Desse modo, é de suma importância que as aulas de Língua Portuguesa sejam prazerosas e que os professores sempre incentivem os alunos na leitura e produção textual, transformando suas aulas em atividades dinâmicas para que haja uma interação maior entre o aluno e a leitura.

A escolha do tema surgiu a partir do momento em que se obteve o primeiro contato com os alunos, e perceber que a realidade é diferente da teoria dentro da sala de aula e ter conhecimento da forma em que as aulas de Língua Portuguesa são desenvolvidas, fazendo uma observação mais direta. O Projeto de extensão “Oficinas de Leitura e Produção Textual para alunos do Ensino Fundamental”, norteou também a escolha do tema, quando se teve uma interação direta entre professor e aluno, a elaboração de planos de aulas, reforço escolar e oficinas, o que tornou a escolha do tema ainda mais evidente, pois a partir dele foi possível perceber a importância da leitura e produção textual no processo de aprendizagem dos alunos, fazendo atividades dinâmicas nas aulas, de modo que se tornassem um processo menos monótono e mais atrativo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa de campo, apresentam-se como objetivos específicos: 1. Verificar os métodos e estratégias de leitura e escrita utilizados pelos professores de Língua Portuguesa; 2. pontuar como a leitura e a escrita são desenvolvidas nas aulas de

Língua Portuguesa em uma escola do campo; 3. propor uma oficina com estratégias de leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

As questões que nortearam esta pesquisa foram elaboradas com base nos objetivos específicos e no problema, sendo de suma importância para a condução dos procedimentos metodológicos. Desse modo, as questões que nortearam esse trabalho são: As aulas de Língua Portuguesa podem mostrar como a leitura e produção textual são desenvolvidas; os métodos e estratégias de leitura e escrita utilizados pelos professores de Língua Portuguesa podem dificultar a leitura e escrita dos alunos, e por fim, estratégias inovadoras e criativas podem melhorar as práticas de leitura e escrita dos alunos.

Em relação ao *lôcus* deste estudo, aconteceu em uma escola pública, na zona rural, localizada na comunidade Santa Luzia, Estrada do Macurany, no Município de Parintins – AM, sendo designada como uma escola do campo. Enquanto aos sujeitos dessa pesquisa, os alunos foram o principal foco, especificamente duas turmas do Ensino Fundamental II, 8º e 9º ano, além dos dois professores de Língua Portuguesa.

Quanto aos capítulos desse trabalho, estão divididos da seguinte maneira: Capítulo I: Referencial Teórico, Capítulo II: Procedimentos Metodológicos e Capítulo III: Análise e Discussão dos Resultados. O primeiro capítulo mostra autores como Solé (1998), Antunes (2003), Matêncio (2012), Marcuschi (2003), Alves (2009), e autores que contribuíram significativamente para o andamento desta pesquisa e embasaram teoricamente todo o estudo. Também, aborda a importância da leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem das crianças, a leitura e produção textual no Ensino Fundamental. Além disso, discorre sobre a escola do campo, conceituando e exemplificando a leitura e produção textual no contexto desse âmbito educacional, para que se compreenda o conceito de cada item, as discussões são fundamentadas em teóricos que contribuem para a compreensão crítica dos temas abordados.

O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos, e descreve o percurso seguido para sua realização. O trabalho partiu de uma metodologia qualitativa, com o método hipotético-dedutivo e tendo como tipo de pesquisa o estudo de campo, e ainda uma pesquisa bibliográfica. O capítulo apresenta as estratégias metodológicas utilizadas para garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados e os resultados esperados.

Seguindo, chega-se ao terceiro capítulo, o qual trata sobre os questionários com os alunos, as entrevistas com os professores e a oficina proposta. Cada uma dessas etapas é descrita de forma detalhada, mostrando o percurso metodológico adotado e sua atribuição para os objetivos do estudo. Ao analisar e discutir os resultados, este capítulo explicita toda a parte prática do trabalho e de que maneira foram realizadas as atividades.

E por fim, as Considerações Finais, que reforçam a importância de se trabalhar a prática a leitura e produção textual no contexto da escola do campo, e concluindo com os resultados esperados da oficina proposta e de que maneira impactou os alunos e professores de Língua Portuguesa. Além disso, mostra de que maneira os objetivos específicos deste trabalho foram atingidos, evidenciando impactos positivos tanto na postura dos alunos frente à leitura e à escrita, quanto no olhar dos professores de Língua Portuguesa sobre suas práticas docentes.

CAPÍTULO I: CONCEITOS E IMPORTÂNCIA DA LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ESCOLAS DE CAMPO

1.1 Leitura e Produção Textual: Abordagens e Importância

A escrita é uma das principais formas de comunicação, está presente desde os anos iniciais da criança na escola. Exercitar a escrita faz com que os alunos construam pensamentos críticos e aprimora a capacidade de análise. De acordo com Matencio (2012, p. 27), “[...] a escrita é representada por marcas em um espaço. É uma atividade percebida pela visão [...] pois há a necessidade de que as indicações para a boa compreensão do texto baseiam-se unicamente na expressão escrita”. Ainda sobre a leitura Matencio (2012), afirma:

Quanto à leitura, vincula-se comumente essa atividade ao ato de retirar informações do texto, privilegiando-a como maneira correta de acumular conhecimentos sobre conteúdos e deixando-se de lado seu caráter complexo. Mas a leitura, assim como a escrita, é amplamente diversificada, e ultrapassa a mera decodificação e extração de informações. (Matencio, 2012, p. 38).

Ser um leitor ativo, aprimora o vocabulário, enrique o conhecimento das palavras, abre portas para um novo mundo “a leitura propicia a ampliação de conhecimentos, abre horizontes na mente, aumenta o vocabulário [...]” (Marconi; Lakatos, 2001, p.15). Desse modo, é importante que sejam trabalhadas em sala de aula, de maneira mais dinâmica, as produções textuais e as leituras, para que se tornem prazerosas e de fácil entendimento, de maneira que também ajudem na relação professor/aluno, deixando as aulas mais participativas e dinâmicas, Conforme afirma Solé (1998) “as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ter estratégias para a compreensão dos textos” (Solé, 1998, p.70). Sobre isso, Matencio (2012) afirma que:

As estratégias de leitura propostas pela escola deveriam beneficiar essa atividade, mas a escola não tem ensinado o aluno efetivamente a ler, porque trabalha basicamente com a leitura em voz alta, acreditando que isso é ensinar a ler, e com interpretação de textos que se remetem apenas ao conteúdo. (Matencio, 2012, p.42).

Para se produzir textos coesos e concisos, os alunos devem ter a noção básica da estrutura de textos, a noção básica de um texto bem trabalhado, para que a escrita seja bem trabalhada, conforme afirma Marcuschi, 2003, p.214) “Os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar essas atividades formais e informais de maneira adequada”. No caso da leitura, é importante introduzir os alunos a diferentes gêneros textuais, como contos, notícias, poemas, crônicas, entre outros. Essa diversidade permite que os estudantes compreendam as especificidades de cada gênero e desenvolvam um olhar crítico sobre os textos. De acordo com Marcuschi (2003, p.155) “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária”.

Segundo Marcuschi, “[...] sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação”. (Marcuschi, 2003, p.212). Como assegura Irandé Antunes (2003), em seu livro *Aula de Português – Encontro e interação*:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. E, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (Antunes, 2003, p. 33).

Já na produção textual, é essencial trabalhar tanto a estrutura dos gêneros quanto a expressão individual dos alunos. Conforme esclarece Matencio (2012, p.27) “[...] a escrita é representada por marcas em um espaço. É uma atividade percebida pela visão, possuindo ainda, maior durabilidade e exigindo maior precisão que a fala [...]”. A escrita deve ser ensinada como um processo que envolve planejamento, produção e revisão, garantindo que os estudantes compreendam a importância da organização das ideias e da adequação da linguagem ao contexto e ao público-alvo. Conforme Matencio (2012, p. 44), “levando em conta que escrever implica ter em mente uma proposta, um conhecimento dos procedimentos para realizar a tarefa, dos processos e estratégias para realizá-la [...] decorre de atitudes [...] em relação à escrita”.

As dificuldades de leitura e escrita estão presentes nas escolas, principalmente depois do ano de 2020, o qual foi o ano da pandemia e muitas crianças, ainda, ficaram prejudicadas com o ensino remoto, dificultando o processo de ensino. Como destaca Maria Helena Martins em seu livro *O que é leitura*:

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. [...] Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém, decifrar palavras para acontecer a leitura? (Martins, 2009, p.7)

Trabalhar a leitura de forma eficaz e aprofundada é fundamental para que os alunos de fato consigam entender o texto que estão lendo e formar o pensamento crítico. Martins (2009, p.23) adverte que “[...] é sabido que nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores efetivos. Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo”. Ainda citando Martins:

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o valor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. [...] uma superfície áspera desagradada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele [...] começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler. (Martins, 2009, p.11).

A leitura está presente na vida das pessoas desde o seu nascimento, aperfeiçoar e formar sua autonomia a partir dela é de total relevância. O papel do professor é justamente esse, guiar e incentivar seus alunos para que possam aprimorar seus conhecimentos e identificar entres esses alunos, os que apresentam uma dificuldade maior em relação à escrita e leitura. Como cita Zilberman (2005, p. 9) “um bom livro é aquele que agrada, [...] E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte”. Introduzir atividades lúdicas como forma de trabalhar a leitura, torna as aulas mais ativas, onde o aluno de fato consiga produzir e ter o gosto de ler, já que um bom livro é aquele que agrada (Solé, 1998, p. 22). Sobre a leitura, ainda para Isabel Solé:

[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura. [...] envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto [...] sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. (Solé, 1998, p. 22)

Crianças e adolescentes passam por um processo emocional que pode afetar o seu desenvolvimento dentro de sala de aula. De acordo com Rosário (2011, p. 38), “mesmo de forma intuitiva, sabemos que ensinar é muito mais que uma simples transmissão de informações. Afinal, a televisão, a internet, as conversas informais e todos os atos de comunicação humana informam, mas não necessariamente ensinam”. As dificuldades de leitura e escrita estão presentes em qualquer nível de ensino, mas, para os alunos que ainda estão no fundamental II, a dificuldade pode ser um pouco maior, visto que estão no processo de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

A leitura e a escrita andam lado a lado no processo de aprendizagem nos anos escolares iniciais, por vezes, a dificuldade na escrita é mais proeminente que a leitura, já que muitas crianças escrevem do jeito que falam, “o ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem” (Solé, 1998, p.62). Antes da escrita ser um objeto de estudo, é um objeto social, é crucial que na escola o aluno consiga compreender o seu uso, pois como diz Antunes (2003, p. 25) “[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada[...]”. Para Cunha e Cintra:

Todo o nosso comportamento social está regulado por normas a que devemos obedecer, se quisermos ser corretos. O mesmo sucede com a linguagem, apenas com a diferença de que as suas normas, de um modo geral, são mais complexas e mais coercitivas. (Cunha; Cintra, 2017, p. 05)

As aulas de Língua Portuguesa oferecem esse acesso à gramática normativa padrão, onde os professores são mediadores e incentivadores. É crucial saber escrever de maneira correta e mostrar aos alunos que nem sempre o que falamos pode estar de acordo com o que escrevemos. Portanto, as aulas devem contar com metodologias inovadoras e ativas, com exercícios de produção textual. Conforme Lopes:

De um lado, como sabemos, a oralidade não é constituída apenas da conversação face a face. Assim como na escrita, há gêneros diversificados (isto é, caracterizados por tema, estrutura composicional e estilo distintos), que emergem nas sociedades em virtude de novas necessidades e práticas culturais, como a entrevista oral e o seminário, por exemplo. (Lopes, 2020, p.19)

Utilizar esses métodos inovadores nas aulas de Língua Portuguesa, melhora as aulas e a interação entre professor e aluno, visto que ainda se utilizam métodos tradicionais na maioria das escolas e utilizar uma linha de metodologia ativa, estimula a leitura e escrita de modo a ficar mais interessante e participativo. A necessidade de novas práticas, a importância da manutenção de ensino, segundo o RCA (Referencial Curricular Amazonense) do Ensino Fundamental Anos Finais:

A discussão e reflexão acerca do processo de alfabetização letramento conduzido nas escolas brasileiras são necessárias, principalmente, por conta dos resultados advindos das atuais políticas de avaliação (nacional e internacional) que, cada vez mais, demonstram que, mesmo percorrendo os estudantes brasileiros ainda apresentam índices de analfabetismo. (RCA, 2019, p.27).

Os métodos inovadores possibilitam aulas mais engajadas com os alunos, mais didáticas e produtivas. Cada método possui suas vantagens e desvantagens, articular o plano de aula e objetivos educacionais é de suma importância, de modo que não fuja do principal foco: os alunos e seu processo de aprendizagem. Abordar os métodos tradicionais e inovadores para uma aula didática e ao mesmo tempo habitual, onde o método tradicional pudesse ser “adaptado” para um enfoque maior no aluno. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Ao componente de Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p.66-67).

Dessa forma, desenvolver a capacidade escritora é fundamental uma atividade com a forma dos textos, sua estrutura. E, quando se fala em produção de textos, se torna como foco tanto a produção oral quando a escrita, uma vez que a produção oral é adquirida em conversas e discussões antes de leituras, releitura de obras, expressão de opinião etc. Como sugere Moretto (2013), em sua obra intitulada *Produção de textos em sala de aula: momento de interação e diálogo*:

[...] Propor algumas alternativas para trabalhar com o texto em sala de aula de forma que esse possa ser um instrumento valioso que permita ao aprendiz utilizar-se da língua nas diferentes situações sociais e não controlar a produção desse aluno desde o início, reservando-lhe apenas uma função: a do aluno aprender a dizer a palavra que o professor lhe ensinou [...] é assim que os alunos percebem a função reprodutiva da escola: repetir o que ela disse e da forma como disse. (Moretto, 2013, p.73).

Produzir um texto é um processo que se pratica o planejamento, escrita, reescrita e revisão, passa por várias etapas até se chegar ao objetivo final. A leitura e escrita estão presentes no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes, mas, estão ainda mais enfatizadas nas fases iniciais. Desse modo, é importante que se trabalhe desde cedo com a leitura e produção textual de forma leve e descontraída, mas como seriedade, para que as crianças se tornem leitoras ativas.

1.2 A Leitura e Produção Textual no Ensino Fundamental

Entender a importância da leitura como atividade constante na vida de qualquer leitor, é crucial para acompanhar os alunos, desde os que leem corriqueiramente aos que têm dificuldades. O ato de ler está presente desde o início de nossas vidas, algo que está em uso contínuo, sendo adaptado e aperfeiçoado. Conforme esclarece Silva (2024) em seu livro *Produção Textual, Literatura e Leitura*:

Ao lidarmos com a literatura, seja como leitores comuns, seja como estudiosos da Literatura, um conceito de leitura torna-se fundamental, ainda que de maneira inconsciente, uma vez que tal conceito orienta a nossa posição e a nossa perspectiva diante da obra literária e, conseqüentemente, o modo como iremos experienciá-la e compreendê-la (Silva, 2024, p.15).

Desse modo, é possível compreender através da citação do autor, como entender a leitura e seu conceito para lidarmos com a literatura e, ainda, lidar com a escrita, a produção textual. Após entender sua importância, faz-se necessário levar atividades de leitura mais prazerosas para os alunos, de modo que fiquem motivados e estejam propensos a tornarem-se leitores ativos. Como informa Isabel Solé (1998), “um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios” (Solé, 1998, p.91).

No Ensino Fundamental, o trabalho integrado entre leitura e escrita é essencial para formar alunos mais confiantes e preparados para os desafios acadêmicos e sociais. A leitura alimenta a escrita, e a escrita potencializa a leitura, criando um ciclo virtuoso que enriquece o aprendizado. Essas práticas ajudam os estudantes a desempenharem um papel ativo na sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadãos críticos, reflexivos e transformadores. De acordo com a BNCC (2018, p. 55):

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes

que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (Brasil, 2018, p. 55).

O ato de ler pode ser atribuído a diversas atividades, leituras cotidianas, leituras acadêmicas etc., pode ser atribuída à leitura prazerosa ou com qualquer outro gênero textual. Ainda citando Solé: “[...] existem situações de leituras mais motivadoras do que outras; por exemplo, a prática da leitura fragmentada – um parágrafo cada um, duas páginas por dia... – muito frequente em nossas escolas [...]” (Solé, 1998, p. 91). Como elucida Matencio (2012):

A leitura, assim como a escrita, é uma atividade individual, realizada de forma visual, por movimentos dos globos oculares. Ao longo desse processo, os olhos não se fixam em cada uma das palavras, como fariam pressupor as atividades de leitura na escola, mas identificam um conjunto de palavras. (Matencio, 2012, p. 40).

Portanto, é definido e entendido que a leitura é de mister importância na vida das crianças e adolescentes, pois acompanha-os desde o seu nascimento. O que anda lado a lado com o ato de ler, é a sua prática, a escrita, a produção de textos. Através da leitura e produção textual faz com que o leitor tenha um olhar crítico e habilidades para escrever sobre seu ponto de vista, bem como, exercitar sua leitura através da prática. Solé (1998, p. 96), informa que “no contexto escolar, a autorrevisão das próprias relações escritas é um ingrediente imprescindível em um enfoque integrado do ensino da leitura e da escrita, útil para capacitar as crianças no uso de estratégias de redação [...]”.

Mais importante ainda, é entender a leitura e produção textual como base indispensável no Ensino Fundamental. Durante essa etapa da educação, busca-se não apenas ensinar a decodificar palavras, mas também incentivar a compreensão, interpretação e criação de textos diversos, preparando os alunos para se expressarem de maneira clara e consciente em diferentes contextos. A necessidade de novas práticas, a importância da manutenção de ensino, segundo o RCA (Referencial Curricular Amazonense) do Ensino Fundamental Anos Finais:

A discussão e reflexão acerca do processo de alfabetização letramento conduzido nas escolas brasileiras são necessárias, principalmente, por conta dos resultados advindos das atuais políticas de avaliação (nacional e internacional) que, cada vez mais, demonstram que, mesmo percorrendo os estudantes brasileiros ainda apresentam índices de analfabetismo. (RCA, 2019, p.27).

Investir na leitura e na produção textual no Ensino Fundamental é investir no desenvolvimento integral dos estudantes. Essas práticas vão além do ambiente escolar, influenciando sua capacidade de se comunicar, aprender e transformar a realidade em que vivem.

A leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas, mas sim meios de crescimento pessoal, social e intelectual. De acordo com Lima; Sousa e Bezerra, no artigo intitulado *As dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita no Ensino Fundamental e o seu contexto escolar*: “No processo de alfabetização o docente deve apresentar uma prática pedagógica que se adeque ao processo de ensino-aprendizagem nos educandos, para que ocorra a saturação da dificuldade, facilitando o aprendizado” (Lima; Sousa; Bezerra, s/d, p.9).

Segundo Cosson (2014, p. 29), “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”. Os métodos inovadores, possibilitam aulas mais engajadas com os alunos, mais didáticas e mais produtivas. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Ao componente de Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 66-67)

Abordar a leitura e a produção textual de forma estratégica e contextualizada é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas práticas não apenas ampliam as capacidades linguísticas, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios da vida. Por isso, a leitura e a escrita devem ser incentivadas desde cedo, com metodologias que promovam o engajamento, a autonomia e o prazer pelo aprendizado, de modo que os alunos se sintam habituados com a leitura e escrita, que se torne algo corriqueiro e habitual.

1.3 Escolas do Campo: Definição e Finalidade

Conhecer o conceito de escola do campo é de suma importância para a compreensão deste trabalho. Souza, Borges e Nascimento (2024) no artigo publicado na Revista de Educação Pública, intitulado *Educação do Campo no Município de Parintins/AM: um olhar sobre as escolas do campo*, dizem que:

Na região amazônica, a Educação do Campo se vincula à luta de homens, mulheres, idosos, jovens e crianças; sujeitos cujas histórias estão relacionadas à dinâmica e aos dilemas que existem no campo. São camponeses, povos dos rios e das florestas, extrativistas, ribeirinhos, pequenos agricultores, assentados, remanescentes quilombolas, entre outros, cuja diversidade étnico-culturais desenvolvem diferentes estilos de vida e cultura, com singularidades e identidades próprias. (Souza; Borges; Nascimento, 2024, p. 2).

Assim sendo, o público-alvo das escolas do campo são aqueles que moram distante da zona urbana, ou seja, na zona rural. Portanto, as escolas também ficam situadas nessa zona. Ainda citando Souza, Borges e Nascimento (*apud* Silva, 2014, p. 14), os quais esclarecem que

uma grande parte dos espaços designados rurais, na Amazônia, é utilizado o termo “comunidade” para denominar concentrações populacionais da área rural. Existem dois tipos de comunidades, a de terra firme e várzea (Souza; Borges; Nascimento 2024, p. 5, *apud* Silva, 2014, p.14). De acordo com Kelin, Ferreira e Borges (2012), no artigo intitulado *Educação do campo: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas*:

[...] ao utilizar o termo educação do campo, estamos tratando de um processo de escolarização desenvolvido nas zonas rurais. Quando discutimos esse conceito, vemos um sistema composto por fragmentos da educação urbana introduzida no meio rural, na maioria das vezes precário na sua estrutura e funcionamento (Kelín, Ferreira e Borges, 2012, p. 3).

A escola do campo que este trabalho de pesquisa analisa, pertence a uma comunidade de terra firme, longe de enchentes, rios ou lagos, e distante da zona urbana do Município de Parintins. É localizada em uma comunidade rural, e oferece uma educação de qualidade voltada para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. E como explicam Silva e Batista (2023, p. 65), “[...] é significativo que se compreenda que a questão da educação no campo não está relacionada somente à escola, mas a tudo o que está no campo, respeitando a diversidade e valorizando as especificidades regionais e locais”. Partindo dessa afirmação, é importante saber e reconhecer que a educação do campo vai além da sala de aula ou da instituição de ensino, está centrada também na cultura, o cotidiano de cada estudante.

Como assegura Alves (2009) “[...] Educação no campo passou por um processo de ressignificação que só lhe permite expressar, nos dias de hoje, uma acepção predominantemente espacial, correspondente às suas formas de realização na zona rural” (Alves, 2009, p. 90). Portanto, o conceito de educação no campo sofreu mudanças ao longo do tempo, e que, atualmente, é entendido principalmente a partir do espaço físico onde ocorre, ou seja, associado ao território rural.

1.4 A Leitura e Produção Textual no Contexto das Escolas do Campo

A leitura e produção textual no contexto das escolas do campo é de suma importância, pois essas comunidades enfrentam desafios específicos que impactam diretamente os processos educativos e desempenham um papel fundamental na formação educacional de crianças e jovens em áreas afastadas dos grandes centros urbanos. Inseridas em um contexto socioeconômico e cultural singular, essas instituições enfrentam desafios significativos para garantir o acesso e a qualidade do ensino. Nesse cenário, a leitura e a produção textual constituem ferramentas essenciais para o desenvolvimento das competências linguísticas, sociais e culturais dos estudantes.

Entender que além das escolas urbanas, as escolas do campo também precisam de um olhar mais crítico em relação à leitura e produção textual, isto porque estão localizadas em regiões remotas, com acesso limitado a recursos pedagógicos, infraestrutura precária e desafios de deslocamento. Essas características influenciam diretamente a forma como a leitura e a escrita são ensinadas e praticadas. Segundo Araujo e Aguiar (2021, p. 14) no artigo intitulado, *Educação na zona rural: dificuldades no processo de ensino e aprendizagem*:

A realidade desses alunos reflete muito na aprendizagem, dificultando a assimilação dos conteúdos; [...]desta forma, caso não haja uma qualidade de ensino que ajude no crescimento da aprendizagem desses alunos, infelizmente, os índices de desistência e analfabetismo serão ainda mais latentes. (Araujo; Aguiar, 2021, p.14).

De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 1998, as escolas localizadas no campo, áreas rurais, devem receber uma atenção diferenciada, de modo que o ensino básico chegue a todos.

[...]a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes sociais isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (PNE, 1998, p. 23).

A leitura é uma ponte para o conhecimento e uma ferramenta de empoderamento. No contexto rural, é importante que o ato de ler esteja relacionado à realidade dos alunos, valorizando o vocabulário, as histórias e os saberes locais. A inclusão de textos que abordem temas como a vida no campo, a agricultura, os ciclos da natureza e as tradições da comunidade pode despertar o interesse dos estudantes, tornando a leitura mais significativa. Na Lei nº. 9.394/96, no art. 28 inciso I, da LBD, consta que quando for oferecida educação básica para pessoas que habitam em zonas rurais, as escolas devem fazer adaptações, para que o ensino esteja de acordo com as características da região, suas particularidades.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. (Brasil, nº. 9.394/96, art. 28, inciso I).

A produção textual nas escolas de campo também é de extrema relevância para dar voz aos estudantes. Por meio da escrita, os alunos têm a oportunidade de registrar suas vivências, expressar seus pontos de vista e dialogar com o mundo ao seu redor. Incentivar a escrita de narrativas que abordem o cotidiano rural, como relatos sobre o trabalho no campo, festas regionais ou questões ambientais, fortalece o vínculo entre o aprendizado e a vida prática. Conforme o Referencial Curricular Amazonense – Ensino Fundamental – RCA (2019):

O contexto histórico da Educação do Campo carrega em si aspectos históricos de lutas contra a exclusão e invisibilidade devido ao modelo de organização da educação brasileira que por anos tem expressado o descaso em relação às reais necessidades dos

povos residentes em área rural. Esse fato se agrava especialmente no que tange as políticas públicas voltadas ao processo educacional. (RCA, 2019, p.68).

Voltar o olhar às escolas do campo é importante para se compreender ainda mais a realidade das escolas que se localizam nas comunidades, trabalhar ativamente a leitura e escrita com os alunos e oferecer uma janela para novos mundos, culturas e ideias. A literatura permite que os alunos explorem diferentes perspectivas e cultivem a empatia, enquanto a escrita os ajuda a expressar suas próprias vozes e vivências. De acordo com o RCA, no que diz respeito à Educação do Campo:

[...]a palavra “campo” representa para além do espaço geográfico, uma postura ideológica voltada na essência ao processo de luta dos trabalhadores. Seja a realidade dos caiçaras, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, enfim, todos os povos residentes em área rural que historicamente sempre foram esquecidos na pauta nacional das políticas educacionais. (RCA, 2019, p. 71).

No contexto dessas escolas do campo, promovê-las significa não apenas garantir o direito à educação, mas também valorizar a cultura local, fomentar o desenvolvimento sustentável das comunidades e criar oportunidades para as futuras gerações. Investir na alfabetização e na literatura nas escolas do campo é investir em uma educação mais justa e inclusiva, onde as crianças e jovens tenham a possibilidade de construir um futuro digno, independentemente de onde vivam.

Portanto, ao valorizar o contexto local e promover a integração entre a escola e a comunidade, é possível garantir que as crianças e jovens tenham acesso a um aprendizado significativo e transformador. Assim, as escolas do campo se tornam espaços de fortalecimento cultural, desenvolvimento humano e construção de futuros mais dignos e promissores para toda a região.

CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Tipos de pesquisa: quanto à natureza, aos fins, meios e métodos

Este trabalho parte de uma metodologia qualitativa, conforme esclarece Oliveira (2013, p. 60), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade”. Foi feito levantamento de dados bibliográficos, através de livros, artigos científicos, de internet e revistas, com leituras e fichamentos de obras referente ao tema. Ainda com Oliveira (2013, p.69), destaca que “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”. De acordo com Gil (2002), acerca da pesquisa bibliográfica:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas [...]. (Gil, 2002, p. 45).

Desse modo, antes de ir a campo, coletar dados e informações, foi realizado um levantamento de dados bibliográficos, para conhecer teoricamente o assunto estudado e apresentado, e oferecer um embasamento confiável de forma a garantir que os estudos fossem realizados com base em conhecimento validado, além de se ter o contato com diferentes perspectivas e fontes, contribuindo para a capacidade de análise, síntese e interpretação.

Em relação aos tipos de pesquisa, quanto aos fins, se dá pela pesquisa descritiva, que consiste em observar, analisar, registrar e descrever sobre o objeto de estudo. A pesquisa descritiva desempenha um papel indispensável no campo científico, sendo crucial para compreender, documentar e retratar com precisão aspectos da realidade. “A pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos” (Oliveira, 2013, p. 68). Assim, a coleta de dados será aqui apresentada de forma descritiva, de modo que seja possível compreender e analisar os seus resultados. Conforme afirma Gil (2002):

São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo. (Gil, 2002, p. 42).

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, localizada em uma comunidade no Município de Parintins, onde utilizou-se uma pesquisa de campo, a qual permite um

aprofundamento das questões propostas e focaliza uma comunidade, de modo que o pesquisador participa de maneira ativa na coleta de dados, diretamente do local estudado. É uma modalidade investigativa que se realiza diretamente no ambiente onde o fenômeno ou objeto de estudo ocorre, essencial para a coleta de dados primários e a observação de realidades específicas, permitindo uma compreensão mais profunda, contextualizada e prática dos fatos analisados. Conforme cita Gil (2002):

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (Gil, 2002, p.53).

Levando em consideração os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, o método de abordagem é o hipotético-dedutivo. “[...]o método hipotético-dedutivo parte de um problema da realidade empírica, levanta hipótese (s) ou conjecturas que, por sua vez, são testadas pela experimentação para chegar a determinadas soluções”. (Oliveira, 2013, p.51). O método hipotético-dedutivo constituiu uma ferramenta essencial, oferecendo um caminho sistemático e confiável para compreender o mundo e resolver problemas. Sua importância reside na capacidade de testar hipóteses de maneira lógica e rigorosa, permitindo que o conhecimento humano avance de forma consistente e fundamentada.

O método de procedimento é o monográfico, onde se apresenta uma estrutura clara da pesquisa e analisa o estudo de determinados indivíduos, grupos ou comunidades (Fonseca, 2010, p.104). Se caracteriza pela investigação aprofundada de um caso específico, buscando compreender, detalhar e analisar as particularidades de um fenômeno, indivíduo, instituição, evento ou situação. Ainda de acordo com Fonseca (2010, p. 99) “se a observação é feita no local de ocorrência do evento, é denominada observação em campo”. Quanto ao método de procedimento é o observacional, uma vez que foram feitas observações em sala de aula.

2.2 Técnicas de pesquisa: quanto às análises, pesquisas, universo e amostra

A escolha das técnicas de pesquisa é um dos passos mais importantes no processo investigativo. Cada técnica possui suas vantagens e limitações, sendo essencial selecionar a mais adequada para os objetivos do estudo, são escolhidas com base nos objetivos do estudo, na natureza do problema e no tipo de dados que se deseja obter.

A técnica de pesquisa é a observação direta, pois se deu a partir de uma observação sistemática, onde os dados foram recolhidos no local, sua estrutura é controlada e planejada, com uma visita prévia onde foi realizada a pesquisa, observando de forma direta as turmas.

Durante uma semana, foi feita a observação em duas turmas, a fim de se conhecer os alunos, professores e a instituição de ensino, bem como o seu funcionamento e quadro de horários.

Também foram utilizados os questionários para obter informações dos professores de Língua Portuguesa na escola e reunir resultados sobre as metodologias utilizadas em sala de aula. De acordo com Gil (2002, p. 116), “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Assim,

É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de pergunta. (2002, p. 117).

Assim sendo, a pesquisa se deu também por meio de questionários e entrevistas que foram realizadas na instituição de ensino. Como argumenta Oliveira (2013, p.83), “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e [...] qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos do seu estudo”. Os resultados dos questionários serviram como base para aplicar a oficina que foi proposta aos alunos e professor das turmas, a fim de identificar aqueles com mais dificuldades na sua leitura e escrita. Oliveira (2013) destaca que, “a elaboração de questionários implica a clareza que tem o pesquisador (a) quanto à necessidade de coletar dados que facilitem a obtenção de informações para consecução dos objetivos formulados” (Oliveira, 2013, p. 85).

Foram também utilizadas, além da observação direta, questionários e oficinas, entrevistas com os professores de Língua Portuguesa, considerando um dos objetivos propostos no estudo, que foi identificar de que forma os professores trabalham a leitura e produção textual durante as suas aulas. Olivera (2013) afirma que “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (Oliveira, 2013, p.86).

O pesquisador é não participante, pois observa o fato ou fenômeno, mas não participa do mesmo, quanto ao número de observações, é de forma individual, pois apenas um pesquisador observou o objeto a ser estudado. E quanto ao universo e amostra da pesquisa, Gil (2002) lembra:

De modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que

compõem o universo. Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo. E, com o auxílio de procedimentos estatísticos, torna-se possível até mesmo calcular a margem de segurança dos resultados obtidos. (Gil, 2002, p. 121).

Portanto, o universo da pesquisa foi uma escola do campo em uma comunidade no Município de Parintins, e para a amostra da pesquisa, uma réplica da população, nesse caso, as turmas da escola em que se foi desenvolvido o estudo. Ainda, conforme Gil (2002), o tipo de amostragem é simples, uma vez que:

Sua aplicação requer que a população seja ordenada de modo tal que cada um de seus elementos possa ser unicamente identificado pela posição. Apresenta condições para satisfação desse requisito uma população identificada a partir de uma lista que englobe todos os seus elementos, uma fila de pessoas ou o conjunto de candidatos a um concurso identificados pela ficha de inscrição. (Gil, 2002, p.123).

Desse modo, define-se o universo, amostra e sujeitos da pesquisa, bem como os tipos de análises e suas ferramentas. A metodologia é o alicerce para uma pesquisa bem elaborada e estruturada. Direciona o pesquisador, dá credibilidade ao trabalho e conecta todas as partes do estudo, do problema de pesquisa às conclusões, funciona como um plano detalhado que orienta o pesquisador em cada etapa, garantindo organização, clareza e credibilidade ao trabalho acadêmico.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos durante a pesquisa realizada. O *lócus* da pesquisa é uma escola do campo, localizada na zona rural de Parintins – AM, na comunidade de Santa Luzia na estrada do Macurany. A escola oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. De acordo com o Ideb, 2023, a escola possui uma nota ade 4,7 nos Anos Finais. O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Foi realizada a aplicação de questionários nas turmas de 8º e 9º ano da escola, denominadas a partir de agora como Turma 1 e Turma 2, para que fosse possível obter resultados acerca do interesse dos alunos pela leitura e produção textual, bem como identificar os gêneros que mais liam, suas principais dificuldades na escrita e de que forma os professores de Língua Portuguesa os incentivavam a praticar a leitura e a escrita.

A Turma 1 com a quantidade de vinte e sete alunos, onde foram respondidos vinte e dois questionários e a Turma 2 com vinte e oito alunos, com vinte e seis questionários respondidos. Os dados coletados por meio de questionário, entrevistas e oficinas, serão apresentados de forma descritiva. O questionário se constituiu com perguntas abertas e fechadas, considerando que “as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis” (Gil, 2002, p. 116). Em busca de resultados maiores, a maioria das perguntas consistiu em perguntas fechadas, finalizando com as abertas, além de obter as respostas do questionário, também se inclui à coleta de dados as entrevistas feitas com os professores de Língua Portuguesa e a oficina proposta.

3.1 Aplicação de Questionário os Alunos do Ensino Fundamental

Durante a pesquisa de campo, foi feita a aplicação de questionário nas turmas de 8º e 9º ano em uma escola do campo, de Ensino Fundamental II no Município de Parintins. Sua aplicação teve como objetivo avaliar de que maneira os alunos estavam em relação à leitura e produção textual, identificar também quais as estratégias e métodos que os professores de Língua Portuguesa trabalham a leitura e escrita, e através dos resultados propor uma oficina para ser desenvolvida. A Turma 1, com um total de vinte e sete alunos, e a quantidade de questionário respondido foi de vinte e dois alunos. O questionário ficou dividido com nove perguntas no total, sendo as quatro primeiras sobre leitura e as cinco últimas sobre produção textual. Na Turma 2, um total de vinte e oito alunos, com a quantidade de vinte e seis questionários respondidos.

A primeira pergunta, para identificar a frequência com que cada aluno lia, onde se obteve os seguintes resultados na Turma 1: Sempre: 2 alunos, Quase sempre: 15 alunos, Raramente: 5

alunos. É possível observar, através das respostas dos alunos, que a maioria não tem o hábito da leitura. E na Turma 2: Sempre: 5 alunos; Quase sempre: 16 alunos; Raramente: 5 alunos. Conforme diz Solé (1998, p. 41) “a atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos diante dela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo [...]”. Em ambas as turmas, há uma quantidade consideravelmente alta de alunos que não possuem o hábito de ler regularmente.

A segunda pergunta, acerca dos tipos de textos que mais costumam ler, foram obtidos os seguintes resultados, na T1: Literatura (romance, contos, poesias): 12 alunos; Jornais, Revistas, Notícia: 1 aluno; Blogs e sites de interesse pessoal: 1 aluno; apenas os textos que os professores passam em sala de aula: 4 alunos. Na opção “outros”, 4 alunos justificaram suas respostas, sendo: *O João Novo fala de Parintins como surgiu o boi bumbá Caprichoso e Garantido*, 2 alunos responderam que preferiam ler animes e mangás, e por fim: *Poema e ficção*. A partir disso, foi identificado que a maioria dos alunos prefere ler romance, contos e poesia. Na Turma 2: Literatura (romance, contos, poesias): 12 alunos; Jornais, Revistas, Notícia: 3 alunos; Blogs e sites de interesse pessoal: 3 alunos; apenas os textos que os professores passam em sala de aula: 2 alunos; Outros: 5 alunos – *letras de músicas em inglês, revista de moda, terror, game, mangar de animes, sites*, e mais 2 alunos responderam que preferem ler animes e mangás. Como declara Solé (1998):

Em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-los coincidir com os do professor, que supostamente interpreta as prescrições das propostas curriculares. Entretanto, todas as escolas contam com atividades de biblioteca ou de leitura “livre”, em que é possível que os interesses do leitor tenham primazia sobre outros parâmetros. (Solé, 1998, p.43)

Sobre a terceira pergunta, para identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos para entender e compreender melhor um texto, na T1, foram obtidos os seguintes resultados: Sublinho partes importantes – 2 alunos; leio mais de uma vez – 17 alunos; não uso nenhuma estratégia específica – 2 alunos; Outros: 1, que justificou: *Leio em voz alta*. Na T2: Sublinho partes importantes – 2 alunos; leio mais de uma vez – 20 alunos; não uso nenhuma estratégia específica – 4 alunos. Nas duas turmas, é possível notar que a maioria relê os textos para melhor compreensão e entendimento. De acordo com Solé (1998) “[...] quando o autor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor [...]” (Solé, 1998, p.46). Assim sendo, é importante identificar o que alunos fazem para conseguir interpretar um texto.

Assim, a última pergunta sobre leitura, para identificar de que forma os alunos gostariam que os textos fossem trabalhos em sala de aula para ajudar na interpretação, em ambas as turmas,

a maioria marcou “rodas de leitura”. Um fato interessante a ser observado, durante a permanência com as turmas, foi possível reconhecer que a professora trabalha com os alunos a avaliação da leitura individual em rodas de leitura, e saber que em ambas as turmas a maioria marcou a opção “rodas de leitura”. A pergunta foi crucial para que se pudesse planejar uma oficina interativa e dinâmica com a turma, isto porque “uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras ‘cobranças’” (Antunes, 2003, p.16) corroboram para um maior desinteresse pela leitura. Antunes (2003) também diz que:

Assim, a leitura constante — diária, mesmo — de textos interessantes e variados, a opção pela escrita funcional (escrita de textos reais, com leitores reais), ou seja, a exposição ativa do aluno à compreensão e produção de textos constitui um exercício naturalmente ativador da fluência e da adequação comunicativa que o professor deve estimular e promover. (Antunes, 2003, p. 81).

Além da leitura, é importante identificar a frequência com que cada estudante pratica a escrita, para isso, iniciando as perguntas sobre a produção textual, para responder a esse questionamento, foi perguntado se escreviam algum tipo de texto e com que frequência, a Turma 1 apresentou os seguintes dados: 2 alunos marcaram a opção “sempre”, 13 alunos optaram por “quase sempre” e 7 alunos raramente escrevem algo. Na Turma 2: 1 aluno sempre escreve, 19 alunos quase sempre produzem algum tipo de texto e 6 alunos raramente. É possível notar que em ambas as turmas a maioria dos alunos não têm o hábito de escrever frequentemente ou raramente escrevem.

Quanto as principais dificuldades em relação à produção de um texto, a Turma 1 apresentou o seguinte: “Estruturar as ideias de forma clara” – 2 alunos; “escolher as palavras certas” – 5 alunos; “revisar e corrigir erros” – 9 alunos, “Desenvolver uma argumentação convincente” – 3 alunos. E 3 alunos marcaram a opção “Outros”, justificando: *Nem uma dificuldade, As palavras que eu não consigo entender, não consigo muito pensar em coisas de forma clara*” Para finalizar, foi questionado aos alunos, se o professor de LP os incentivam a praticar a leitura e produção textual, pois conforme adverte Solé (1998, p. 90) “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa e, quando ensinamos a ler, devemos levar isso em conta”. As respostas dessa pergunta foram diferentes em cada turma. Na Turma 1, nove alunos responderam que “sim”, a professora os incentiva, e dezessete alunos responderam que “não”. Na Turma 2, vinte alunos marcaram a opção “sim” e seis alunos responderam negativamente. Apresenta-se na tabela abaixo, a resposta dos alunos sobre o incentivo dos professores.

Tabela 1: Práticas de leitura e interpretação de textos

Turma 1	Turma 2
Aluno 1: <i>Sou incentivado para criar coragem e perde a vergonha.</i>	Aluno 1: <i>a professora me estimula trazendo textos e atividades que exigem leitura para melhorar a interpretação de textos</i>
Aluno 2: <i>Ler em casa, fazer dinâmica valendo alguma coisa.</i>	Aluno 2: <i>ela sempre tá insentivando a gente a ler e escrever e aprende coisas novas.</i>
Aluno 3: <i>Os professores estimulam agente a participar para ter mais conhecimento sobre as coisas.</i>	Aluno 3: <i>ela fala que a leitura melhora nossa escrita, leitura fluente e melhora nossa forma de falar, além de nos ajudar no futuro.</i>
Aluno 4: <i>sim o professor sempre me estimula pra ler.</i>	Aluno 4: <i>por que ela faz várias atividades que ajudam na leitura dos alunos.</i>

Fonte: Castro, 2025.

Este é o papel do professor: estimular, em cada momento, a tentativa de produção do aluno e orientá-lo na aquisição dos padrões adequados” (Antunes, 2003, p. 83). Saber que os professores constantemente incentivam seus alunos na leitura e produção textual, é de suma importância para que o aluno esteja sempre ligado à seriedade que é saber interpretar o que o rodeia. Pois de acordo Solé (1998), “para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação [...]” (Solé, 1998, p. 23).

Portanto, é de suma importância a aplicação de questionários, para que se possa colher resultados acerca da pesquisa de campo, pois segundo Fonseca (2010, p.114), “a composição de um questionário [...] possui a vantagem de ofertar maior número de informações”. Durante a semana de observação na escola e as respostas dos questionários com as turmas, há algumas controvérsias. A começar pelo fato de que em uma turma, a maioria ter respondido que não participam da aula de maneira direta, uma vez que a turma é a que mais participou das aulas. Diante das respostas obtidas através do levantamento de dados, foi possível reconhecer que os alunos do Ensino Fundamental II, do *lócus* da pesquisa, não possuem o hábito de ler, bem como a frequência habitual da escrita, apesar de o professor de Língua Portuguesa constantemente incentivá-los.

Essa interação entre sujeitos vai além da simples decodificação de sinais gráficos, exigindo compreensão, interpretação e construção de sentidos. Desse modo, identificar, através da coleta de dados, se os alunos estão sendo incentivado pelos professores, reconhecer quais metodologias os professores aplicam as aulas de Língua Portuguesa, enquanto à leitura e escrita,

é de suma importância para que se saiba a oficina que será proposta, bem como a maneira como os alunos estão enquanto a sua leitura e escrita.

3.2 Entrevistas com os Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II

Foi realizada uma entrevista com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, no local da pesquisa, a fim de obter informações acerca das estratégias e métodos que utilizam em sala de aula, pontuar como a leitura e escrita são desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. É de suma importância que haja mais de um entrevistado, para que as respostas possam ser mais completas, mesmo que apenas duas turmas de um professor foram analisadas.

A escola de campo, lócus da pesquisa, conta com uma quantidade de 02 professores de L.P. os quais prontamente se dispuseram a responder às questões da entrevista. Para fins de privacidade de cada professor, serão nomeados a partir de então como Professor 1 – P1, que atua nas turmas de 6º e 7º ano e Professor 2 – P2, que atua nas turmas de 8º e 9º ano. A entrevista ocorreu de forma online, pela plataforma digital WhatsApp, respondida através de áudios, totalizando 10 perguntas, as quais serão aqui descritas.

De acordo com Marcuschi (2003, p.159), “[...] os gêneros não se tornam propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para os interlocutores, dando inteligibilidade às ações retóricas”, desse modo, os gêneros textuais são de suma importância para que sejam trabalhados dentro de sala de aula, assim como na Competência 3 da Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – Anos Finais, da BNCC, orienta que:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Brasil, 2018, p.63).

Desse modo, os gêneros textuais refletem as diversas formas de comunicação existentes no cotidiano. Para dar início às entrevistas e entrar no assunto de práticas de leitura e produção dentro de sala de aula, de forma simples, mas direcionando sempre para o objetivo final, foi perguntado aos professores, quais gêneros textuais trabalham em sala de aula, ao que responderam à primeira pergunta: P1: *Eu costumo trabalhar em sala de aula artigo de opinião, a crônica, a notícia, o poema, a reportagem, entre outros gêneros que fazem parte do contexto do aluno, quanto mais próximo o texto tiver do cotidiano do aluno, pra mim, como professor, é melhor trabalhar.* P2: *Eu trabalho gêneros diversificados lendas, fábulas, poemas, receitas culinárias, memes, charge, tirinha, ter gêneros de todos os tipos textuais, dependendo do assunto, da temática, então, mas os principais de cada tipologia, gêneros da tipologia narrativa, descritiva, injuntiva, expositiva, argumentativa, então eu tento diversificar os gêneros para que*

eles possam ter contato com os textos de todas as tipologias textuais, para que eles possam ter uma visão, um conhecimento dos tipos textuais por meio dos gêneros. Nesse contexto, Marcuschi (2003) diz:

Diante da multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de escolha, pergunta-se: será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros? [...] Os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura. (Marcuschi, 2003, p. 206).

Ambos os professores trabalham com a maioria dos gêneros textuais com os alunos, de modo que seja possível introduzir no contexto do aluno, gêneros diversificados, como bem respondeu o Professor 1, fazer a inserção desses gêneros no cotidiano dos alunos, faz com que tenham uma compreensão melhor do texto que irão ler e dos textos que irão produzir. De acordo com Marcuschi (2003), “a ideia central é a de que devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual [...]” (Marcuschi, 2003, p. 213).

E a próxima pergunta complementa a primeira, quando questiona-se de que maneira os textos podem ser utilizados em sala de aula, para que ajudem os alunos na interpretação, escrita e leitura, já que a primeira pergunta retrata sobre os tipos de gêneros que trabalhavam em sala de aula, os professores responderam o seguinte: P1: *Os textos em sala de aula, podem ser trabalhados de diferentes formas pelo professor, na minha aula, por exemplo, trabalho com leitura em voz alta, para estimular a concentração do aluno durante a leitura, conto histórias com personagens fictícios, uso animais para ilustrar, faço analogias para facilitar a compreensão do texto, ao final, eu revelo para eles que, na verdade aquela história era uma experiência minha, eu faço isso para que os alunos compreendam que toda história, todo texto, tem uma realidade por trás e pode ser contextualizada, e dessa forma, eles sentem capazes de fazer sua própria história com seus próprios personagens.* P2: *Na aulas de Língua Portuguesa, o texto é o principal recurso, é o centro da minha prática em sala de aula, então, o texto inicia a atividade e termina a atividade [...].*

A partir da resposta de ambos os professores, pode-se dizer que cada um tem seu método de utilizar os textos durante as aulas, como apresenta a BNCC “[...] sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da língua em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 65). O texto é o principal meio que os professores trabalham a produção textual e leitura dos alunos, mas suas metodologias é o que o diferenciam. A próxima pergunta da entrevista, VISOU

saber quais são as metodologias usadas, para ajudar os alunos na leitura e produção textual, o professor 1 e professor 2, respectivamente, responderam:

P1: para ajudar os alunos com a leitura, a metodologia que eu mais utilizo é uma leitura colaborativa e uma leitura em voz alta, para tirar a timidez de alguns alunos, eu peço que eles façam essa leitura somente para mim[...] eu faço mais isso quando eu quero descobrir se o aluno tem timidez ou ele não sabe ler direito, para incentivar a escrita, eu peço que eles escrevam sobre o que eles entenderam do texto, tento intuir que aquele texto de alguma forma faz parte do nosso cotidiano, e se eles estivessem inclusos no texto, o que eles fariam? [...].

P2: A minha prática didática para produção textual e leitura é leitura em equipe, leitura individual, rodas de leituras, produções textuais que possam abordar assuntos atuais, em que o aluno possa escrever com sentido, toda produção textual ela é escrita para ser lida por alguém, não é aquela produção escrever por escrever ou para pegar uma nota, a nota é uma consequência, mas o principal objetivo da produção escrita com eles é se fazer entender, se comunicar [...] a leitura, a minha metodologia é essa, é prática de leitura, leitura junto com o professor, a leitura em grupo, em apresentação da escola, que eles precisem ler, é dessa forma que a gente tenta desenvolver esse trabalho, a prática em sala de aula.

De acordo com a BNCC, “durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade” (Brasil, 2018, p.74). Em vista disso, quando o leitor desenvolve autonomia, também melhora em alguns pontos, como a entonação, o ritmo da leitura, acompanhar e interpretar as ideias de um texto. Os dois professores adotam algumas estratégias semelhantes, como a leitura em voz alta, a leitura compartilhada, a produção textual contextualizada ao cotidiano de cada aluno.

A próxima pergunta da entrevista, visou saber de que forma os alunos eram incentivados pelos professores, a fim de se interessarem pela leitura e produção textual, também está no questionário feito para os alunos. Os entrevistados responderam o seguinte: P1: *Eu uso uma estratégia para incentivar os alunos a se interessar pela leitura e produção de texto, tem um autor, que eu não lembro o nome agora, ele diz para que o texto faça parte do leitor, a gente precisa se incluir no texto, então, como já falei anteriormente, eu gosto de ilustrar o texto lido e contextualizá-lo, [...] eu faço isso porque eu sei que de alguma forma, eles se incluem no texto quando estão lendo, então, quando eu faço isso de maneira intuitiva, eu acabo dando a margem para que eles pensem que aquilo realmente faz parte da vida deles, e sendo deles, eles acabam se interessando tanto para escrever sobre, quanto para falar sobre o texto.* P2: *Eu incentivo eles partindo da necessidade, mostrando pra eles a necessidade de você ter uma prática de leitura [...] eu ajudo eles a se expressarem melhor, no conhecimento que eles vão adquirir pelo meio da leitura, para o conhecimento deles enquanto cidadãos [...] eu procuro trazer a leitura para a vivência, pra nossa necessidade mesmo, a leitura literária é importante também pois aborda*

temáticas sociais importantes, desenvolvera compreensão de mundo, senso crítico [...] tento mostrar pra eles a leitura dessa forma, como uma necessidade [...].

Diante as respostas, pode-se notar que ambos os entrevistados compartilham das mesmas ideias e métodos para incentivar seus alunos. Comparando a resposta do Professor 2 com a resposta das turmas em que se foram observadas e analisadas, nota-se que o professor em questão, sempre incentiva os alunos na leitura e produção textual, mesmo que essas atividades práticas tenham como objetivo final a obtenção de notas. Segundo Solé (1998), “um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios” (Solé, 1998, p. 91).

Partindo para a próxima pergunta, a qual consistiu em identificar as possíveis alternativas capazes de minimizar as dificuldades dos alunos na leitura e produção textual e quais as principais dificuldades enfrentados pelos alunos nesses quesitos. Os resultados foram os seguintes:

P1: Para minimizar as dificuldades dos alunos na leitura e produção textual, com base na experiência que eu tive em uma escola indígena, onde o nível de compreensão da Língua Portuguesa não era boa, para incentivar a leitura, ilustrar, fazer o aluno imaginar a situação, foi crucial para que ele ganhasse o gosto pela leitura e produção textual, é obvio que não podemos ilustrar algo que não seja do dia a dia do aluno, assim como disse Paulo Freire. Quanto aos principais desafios que são enfrentados pelos alunos na hora de escrever, um deles é o erro na ortografia, depois a própria forma de escrever como se fala [...] a ideia é sempre arranjar uma estratégia para que ele consiga organizar esse texto de novo para fazer sentido [...].

P2: Tenho como alternativas, para minimizar essas dificuldades, trabalhar com oficinas de leitura, de produção de texto, trabalhar com jogos, com atividades lúdicas, pra tirar o aluno daquela rotina [...] gamificar um pouco as aulas de Língua Portuguesa, incentiva os alunos a olhar a disciplina de uma forma mais leve [...]. O principal desafio que eles enfrentam é a dificuldade em organizar o que eles querem dizer. Eles têm uma ideia, mas têm dificuldades de organizar as palavras, as frases, a dificuldade é essa.

O Professor 2, que atua nas turmas de 8º e 9º ano, o qual relata que a principal dificuldade dos alunos é a estrutura do texto, a organização de ideias, e isso pode ser notado nas respostas discursivas do questionário aplicado com os alunos e nas produções de textos feitas pelos alunos através da oficina, respostas que serão mais a frente comentadas e analisadas.

As próximas perguntas, para identificar se os alunos são participativos durante as aulas de Língua Portuguesa e se essas metodologias utilizadas pelos professores, estão trazendo um retorno satisfatório e positivo. De modo que seja viável reconhecer se a maneira que incentivam e utilizam as práticas metodológicas estão dando um feedback positivo. O Professor 1 respondeu: *Sim, eles são, eles precisam ser, principalmente os tímidos, pois eu os aviso [...] que a cada participação deles, os medos vão sumindo aos poucos. Os métodos que eu utilizo em sala de aula, estão dando resultados satisfatórios, sim, a cada aula, o professor precisa conversar com os alunos [...] essa conexão é importante, entre aluno e professor, o incentivo [...].* O

professor 2 explicou: *São, a participação dos alunos é boa, eles são participativos, fazem a atividade, uns mais que outros, porque cada um tem seu ritmo, sua personalidade, mas em geral, participam bem das aulas. As metodologias estão trazendo resultados positivos, [...] a turma de 9º ano é uma turma que veio do tempo da pandemia, eles mal sabiam ler e escrever, hoje, eles têm um avanço no aprendizado, não está 100\$, mas todos estão evoluindo [...].*

Observar as respostas tanto dos alunos, quanto dos professores, é crucial para entender a forma com que é trabalhada em sala de aula a leitura e produção textual, ambos os professores enfatizaram que as turmas são sim participativas e que as metodologias e estratégias estão dando um retorno positivo. Conforme alega Solé (1998, p. 92), “[...] motivar as crianças para a leitura não consiste que o professor diga: ‘Fantástico! Vamos ler!’, mas em que elas mesmas o digam ou pensem”, portanto, a forma como ambos os professores realizam a autonomia dos alunos e veem essa melhora positiva, revela que o trabalho está sendo bem executado. Ainda com Solé (1998) “[...] e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar no seu próprio ritmo [...]” (Solé, 1998, p. 92).

3.3 Proposta de Oficina sobre Leitura e Produção Textual

Um dos objetivos específicos deste trabalho de pesquisa, foi propor uma oficina com estratégias de leitura e produção textual para serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola do campo. A oficina foi planejada e preparada considerando o questionário respondido pelos alunos e a observação tecida durante o período de pesquisa, além de se basear pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Propor uma oficina de leitura e escrita, a partir dos resultados, revelou-se oportuna, uma vez que “a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita” (Antunes, 2003, p. 33).

Na oficina, foram utilizadas como estratégias, roda de leitura e dinâmicas, as opções que as turmas, 8º e 9º ano escolheram como a forma que gostariam que os textos fossem trabalhos em sala de aula para ajudar na interpretação, leitura e escrita, e na BNCC. De acordo com as Habilidades da Língua Portuguesa, 6º ao 9º ano (EF69LP07) que a BNCC, propõe: “Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação – [...]” (Brasil, 2018, p.141). Dado ao fato de que professor da turma trabalha com os alunos a roda de leitura, se tornou viável propor a oficina com esta metodologia.

A ideia principal da oficina, foi incentivar os alunos na leitura e produção textual, mostrando que a leitura pode ser prazerosa e não monótona, que se pode aprender de maneira

divertida, mas nunca tirando a seriedade e importância do ato de ler, partindo desse pensamento, a oficina contou com uma roda de leitura dinâmica, mas com uma pequena avaliação individual. Conforme esclarece Antunes (2003), sobre a avaliação, “[...] a avaliação deveria ficar evidente para o professor *que coisas ele ainda precisa trazer para a sala de aula como matéria de análise, reflexão e estudo*. O professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu trabalho e projetar os jeitos de continuar” (Antunes, 2003, p.79).

Com dois tempos de aula, sendo de 50 minutos cada um, a oficina foi dividida da seguinte forma: o primeiro tempo foi destinado à leitura e o segundo tempo para as produções textuais. Iniciou com uma breve apresentação acerca dos gêneros textuais, apenas para lembrar aos alunos os tipos de gêneros e para começar a explicação da atividade. Foi orientado aos alunos que fizessem um círculo no centro da sala, para que a atividade pudesse ser explicada e iniciada.

A primeira atividade designou-se “caixa da leitura”, dentro da caixa havia textos curtos e médios de diversos gêneros textuais, fábulas, lendas, textos narrativos, injuntivos, notícia etc. Ao som de uma música, a qual foi tocada através de uma caixa de som pequena, os textos dentro da caixa iam passando de aluno por aluno, onde a música parava, o aluno que ficou com a caixa deveria retirar um texto e ler em voz alta. Durante a observação nas turmas, foi identificado que o professor de Língua Portuguesa utiliza alguns quesitos para avaliar a leitura dos alunos, então, foram usados os mesmos quesitos para se fazer a avaliação individual, que também foi exposta aos alunos, cada item valia 2 pontos, sendo eles: entonação, clareza, pronúncia, ritmo e entonação.

Conforme a leitura de cada um, os alunos iam sendo avaliados, mas de uma forma dinâmica, onde foi perceptível a interação, participação e risada dos alunos, o ambiente se tornou leve e descontraído, o que favoreceu o engajamento entre alunos e professor. Conforme cita Antunes (2003) sobre a leitura:

[...]é pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que apreendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) [...]. (Antunes, 2003, p.37).

Como dito anteriormente, a roda de leitura já é uma estratégia utilizada em sala de aula, assim como os quesitos de leitura, então, como forma de incentivar ainda mais o prazer pela leitura, o professor oferece prêmios simbólicos aos alunos que pegarem nota máxima na avaliação da leitura. De forma que todos se empenhem e se esforcem, com a oficina proposta não

foi diferente, aos alunos que obtiveram a nota 2 em todos os pontos da avaliação, ganharam um prêmio, o que tornou a aula ainda mais interessante e engajada.

A mesma oficina foi utilizada nas duas turmas, com a diferença de gêneros, enquanto na turma de 9º ano, que foi a primeira turma onde a oficina foi aplicada, os gêneros textuais eram diversos, no 8º ano foi limitado em apenas dois gêneros, lenda e fábula, pois era também o assunto que estavam estudando. Conforme afirma Matencio (2012), “[...] a escolha dos textos e atividades a serem trabalhadas devem levar em conta o seguinte: a seleção de textos deve basear-se no grau de dificuldade [...]” (Matencio, 2012, p.41). Dessa forma, os gêneros foram escolhidos a partir do que cada turma estava estudando naquele semestre.

. Apesar de em ambas as turmas, 8 alunos de cada uma obtiveram a pontuação máxima, alguns resultados foram um pouco distintos, analisando a turma 1 e 2, enquanto no 8º a oficina foi bem mais engajada, por ser uma turma mais ativa, no 9º ano, a turma foi um pouco mais lenta, levando mais tempo para a realização total das leituras.

De acordo com Matencio (2012), “uma possibilidade que beneficiaria a leitura na escola seria a diversificação de atividades em torno dos textos lidos [...]”. (Matencio, 2012, p. 39). Sendo assim, a segunda atividade da oficina consistiu na produção textual, foram distribuídos folhas de papel chamex e lápis preto para os alunos, para iniciarem suas produções. Ao final da leitura, cada um ficou com o seu texto para a atividade seguinte, foi dado um tempo para que fizessem a leitura silenciosa e estudassem o seu texto, identificassem o tema, personagens, o tipo de gênero etc., e foi orientado então, que os alunos produzissem um novo texto, fizessem uma releitura, quando teriam que utilizar os mesmos personagens do texto original e produzirem uma nova história.

A ideia principal sobre as produções textuais, foi deixar os alunos livres para construir suas histórias. Conforme cita Antunes (2003), sobre a escrita “a produção de textos na escola deve incluir também os alunos como seus autores” (Antunes, 2003, p. 30). Então, o objetivo foi deixá-los livres, de modo que a imaginação e a criatividade pudessem estar presentes. Avaliando o desenvolvimento das duas turmas, observou-se que na Turma 1, 8ºano, os alunos já tiveram um desempenho mais lento que a Turma 2, 9º ano, a qual foi mais rápida enquanto ao tempo de finalização das produções, diferenciando-se do primeiro resultado da atividade de leitura.

As produções textuais do 8º ano foram mais longas, enquanto as do 9º ano foram breves e curtas, mas todos os alunos conseguiram recriar suas histórias, não que quantidade defina qualidade, mas significa que uma turma conseguiu produzir com mais facilidade que a outra. Na maioria dos textos, nota-se o erro ortográfico, como também sinais de pontuação e organização

Na Figura 3, observa-se os erros ortográficos presentes, e a falta de pontuação, e um texto não estruturado, na Figura 4, ilustra a produção de uma aluna que chamou bastante atenção, começando citando os Bois-Bumbás de Parintins, Garantido e Caprichoso. Outro ponto que também pode-se notar nas avaliações, é a utilização do verbo no futuro, “durante um calor muito rigoroso, um grupo de porquinhos *andavão* pelo deserto muito quente, eles *querião* uma posa de água [...]” (Produção textual de um aluno). As comparações não são feitas para mostrar a melhor ou pior produção textual, mas sim apenas para analisar e observar o nível da turma. “O trabalho da ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno” (Marcuschi, 2003, p.218). Antunes (2003) discorre sobre a correção de atividades acerca da gramática:

[...] uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o "certo" e o "errado", dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. (Antunes, 2003, p. 16).

Nas correções feitas nas produções textuais, não se levou em consideração as palavras “certas” ou erradas”, mas a criatividade, a maneira como cada aluno interpretou seus textos, e avaliar aqueles que tiveram mais dificuldade no decorrer da atividade. A partir do resultado dos questionários, nas perguntas sobre produção textual, especificamente, aquelas em que os alunos marcaram as opções no que lhes diz respeito às dificuldades na hora de produzirem seus textos. “Entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com esses cuidados de planificação e revisão [...]” (Antunes, 2003, p.58), mostra-se o nível de aprendizagem de cada um, e onde cada estudante sente a dificuldade na hora de redigirem seus textos.

Citando Antunes (2003) novamente, o qual discorre sobre a forma em que o professor deve seguir sobre a avaliação de um texto, a não caminhar pelos erros ortográficos, mas sim sobre o conteúdo da produção, a essência da escrita, a clareza de ideias, o que realmente aquele aluno quis repassar ao leitor, o qual afirma o seguinte:

O que se quer ressaltar é a conveniência de o professor levar o aluno a perceber que o sentido do que ele diz, a clareza com que o diz são elementos prioritariamente relevantes, e é preciso pensar neles em primeiro lugar. A correção ortográfica virá como exigência da própria coerência do texto, que, em certas situações, para estar adequado, precisa estar ortograficamente correto. (Antunes, 2003, p. 82).

As produções textuais, corrigidas, e a avaliação da leitura individual dos alunos, foram devolvidas ao professor da turma, para que estes pudessem ter um retorno da oficina e retornar os textos aos autores, para que estes possam fazer pequenos ajustes na atividade escrita. E assim, cada um estudar o que escreveu, se aquelas dificuldades que eles mesmos marcaram no

mas para de fato conseguir incentivar os alunos e ter desenvolvido a oficina com eles, colocado uma “semente” em cada um, para que suas concepções acerca da importância da leitura e produção textual, fossem compreendidas e absorvidas. Solé (1998) diz ainda que:

Quando lemos prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever etc., e por isso não se trata tanto de pensar em situações muito específicas, cada “ignorar e continuar lendo” – como de saber que a leitura de verdade, a eficaz, utiliza todas estas estratégias quando é necessário e, assim, devemos articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa. (Solé, 1998, p.131).

A oficina foi uma proposta para os professores de Língua Portuguesa, os quais apesar de sempre incentivarem a leitura com seus alunos, muitas vezes não possuem tempo ou não estão habituados a trabalharem de forma divertida e prazerosa. Como assegura Solé (1998, p. 72), “formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”.

A oficina aplicada também contribuiu significativamente com o pesquisador, a entender que a teoria e prática nem sempre andam lado a lado, mas é possível articular os dois com os dados corretos, principalmente utilizando a BNCC, que é um mediador importante entre os planos de aula e professores. Ainda com Solé (1998), compreende que “ensinar a ler exige a observação ativa dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula (Solé, 1998, p.173). Assim sendo, o processo de ensinar a ler, a escrever, incentivar e ser o principal mediador para que isso chegue até o aluno, é crucial para que o professor também aprenda, juntamente com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho de Conclusão de Curso, com a temática “Práticas de Leitura e Produção Textual nas Aulas de Língua Portuguesa em uma Escola de Campo de Ensino Fundamental II no Município de Parintins – AM”, teve como objetivo principal analisar de que forma a leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola do campo de Ensino Fundamental II, eram aplicadas e qual o nível de aprendizagem das turmas investigadas em relação à leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola rural de Ensino Fundamental II.

Durante a semana de observação nas turmas, pode-se compreender e entender a realidade dos alunos, conhecer a turma, o professor e a escola, mesmo que por pouco tempo. A escola, mesmo sendo localizada em área rural, comporta um número significativo de alunos, principalmente os que moram na comunidade. E a partir das obras lidas, compreende-se que trabalhar ativamente a leitura e escrita com essas crianças e oferecer a elas uma janela para novos mundos, culturas e ideias, faz com que toda a atividade prática cumpra suas metas.

A partir dos questionários respondidos pelos alunos das duas turmas, observa-se que na Turma 1, onze, de vinte e dois alunos, que responderam o questionários, têm dificuldade na estruturação de um texto, na hora das suas produções, bem como escolher palavras adequadas para escrever e fazer a revisão do seu próprio texto, e na Turma 2, dezenove de vinte e seis questionários respondidos, têm as mesmas dificuldades. Enquanto na leitura, Turma 1, quinze alunos, não têm o hábito de ler, e na Turma 2, dezesseis alunos leem poucas vezes, No entanto, o que lhes falta, é a possibilidade de sair da rotina, para que vejam a leitura e a escrita de forma mais leve, por isso, foi proposta uma oficina partindo dessa metodologia.

A oficina proposta contou com dois momentos importantes: no primeiro, atividade lúdica sobre a leitura e a segunda, atividade prática, com a produção textual. A roda de leitura foi a opção mais marcada entre as turmas, como uma estratégia que eles gostariam que fosse trabalhada durante as aulas de Língua Portuguesa. Assim, a oficina também considerou esses resultados, fazendo uma roda de leitura dinâmica.

No primeiro momento da oficina, os materiais utilizados foram a caixinha de som, caixa de sapato e textos impressos. A música deixa qualquer ambiente mais leve, então, levar música como instrumento de trabalho, gerou um resultado positivo, pois os alunos ficaram animados, conseqüentemente, participando ativamente da aula. Resultado esse que foi identificado nas duas turmas investigadas. Fazer com que os alunos escolhessem de forma misteriosa seus textos de dentro da caixa, gerou também mais um resultado positivo, pois ficavam ansiosos sobre qual

texto eles acabaram por tirar da caixa, já que dentro da caixa havia diversos gêneros textuais e se diversificavam também enquanto à sua estrutura, uns textos eram maiores que outros, uns eram poemas curtos e outros, uma notícia ou reportagem. Em ambas as turmas, havia alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), e tinham uma dificuldade maior para fazer a leitura dos textos, então, foi orientado que lessem apenas para a professora mediadora da oficina, e o fizeram com êxito, assim como suas produções foram entregues completas.

No segundo momento, foi feita a atividade de produção textual, quando os alunos ficaram livres para fazerem suas histórias, a única orientação foi para que utilizassem os mesmos personagens do texto original, que lhes foi atribuído na primeira atividade, sobre a leitura. O resultado foi satisfatório, pois, todos os alunos, de ambas as turmas, conseguiram finalizar suas produções a tempo. As produções foram analisadas e comentadas e depois entregues ao professor da turma, para que este entregasse de volta aos seus autores. O objetivo era que a turma e o professor pudessem ter um retorno da oficina proposta, que se cumpriu positivamente, o professor em questão, solicitou que os textos levados para oficina pudessem ficar com os alunos, pois posteriormente trabalharia com eles, dando continuidade nas produções textuais e avaliação de leitura. Portanto, os objetivos propostos nesta pesquisa, foram concluídos de maneira positiva.

Esta pesquisa serviu para avaliar alunos de uma escola de campo, a escola em questão se encontra com uma boa infraestrutura, capaz de suportar os alunos que a frequentam, além de contar com um quadro de funcionários que atende a quantidade de alunos. Enquanto ao nível de aprendizagem dos alunos, ainda precisa-se melhorar em muitos pontos no que diz respeito à produção textual e leitura, a turma de 9º é a que se encontra com mais dificuldade, mas que aos poucos está conseguindo acompanhar.

Assim sendo, diante o exposto, mostra-se a importância de um olhar mais cauteloso para as escolas do campo e os alunos que a frequentam. Nesse trabalho de pesquisa, conseguiu-se, então, alcançar seus objetivos, analisando as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, verificando de que maneira os professores trabalham com a leitura e produção textual, finalizando com a proposta da oficina, que foi muito bem recebida pelo professor, que solicitou ainda que pudesse voltar para aplicar mais oficinas, a fim de receber uma ajuda extra para com os alunos, que ainda assim, precisam de uma atenção enquanto a leitura e produção textual, o que foi gratificante, uma vez que nitidamente os resultados foram positivos, e ajuda a perceber ainda mais, a relevância deste trabalho, que servirá não apenas para acadêmicos ou alunos, mas para os professores e futuros pesquisadores.

Conclui-se então, com a importância de se trabalhar este tema, que seja voltado não apenas para os alunos com dificuldades, mas para todos, incluindo os professores e aos futuros pesquisadores da temática. Assim com as escolas urbanas, as que se localizam em áreas rurais também precisam de uma atenção, assim como as escolas localizadas em bairros periféricos da cidade. Torna-se fundamental compreender que o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes deve abranger a totalidade do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **Educação no Campo**: Recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2009.
- ARAUJO, Claudiana Rafaela De Lima; AGUIAR, Eliene da Silva Aguiar. **Educação na zona rural**: dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Pernambuco, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Plano Nacional de Educação. Brasília – DF. Congresso Nacional 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo Contexto, 2006.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2001.
- FONSECA, Luiz Almir Menezes. **Metodologia Científica ao alcance de todos**. 4 ed. Manaus: Editora Valer, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022, Cidades. In: IBGE. Rio de Janeiro. IBGE.
- KELIN, Edenir; FERREIRA, Marinalva Borges; BORGES, Leonir. **Educação do campo**: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. Paraná, 2012. VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica – EPCT.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LOPES, M. G.; ROSARIO, I. C. (Org.). **Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa**. 1. ed. Porto Velho: Edufro, 2020. v. 1. 158p.
- MARCUSCHI, Antônio Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo, Brasiliense: 2009.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MORETTO, Milena. **Produção de textos em sala de aula**: momento de interação e diálogo. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, Leda Tessari Castello. **Leitura de Estudo**: Ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

PRATA, B. S.; SILVA, S. S. **A educação do campo em Parintins nas rodas de conversa no FOPINECAF**. Marília, v. 23, n. 01, p. 61-78, 2022.

RCA, **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Fundamental Anos Finais**. Amazonas, 2019.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Guimarães. **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa**. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020.

SILVA, E. T. da. **Livros didáticos**: do ritual de passagem a ultrapassagem. Brasília, 1998. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/idex.php/emaberto/article/view/2369/2108>. Acesso em: mar. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Luiz Marques de. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Érica de Souza e. **A educação no campo no contexto ribeirinho da Amazônia Parintinense**. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2020.

SOUZA, Érica; BORGES, Heloisa; NASCIMENTO, Gabriel. **Educação do Campo no município de Parintins /AM**: um olhar sobre as escolas do campo. Revista da Educação Pública, v.33, p. 1-26, jan./dez. 2024.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A Ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil Brasileira**: como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ANEXOS

ANEXO I: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS – CESP
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
THAIS DOS SANTOS CASTRO

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE CAMPO DE ENSINO FUNDAMENTAL II NO
MUNICÍPIO DE PARINTINS**

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Sobre a leitura: Com que frequência você costuma ler livros, revistas ou outros tipos de textos?
 - Sempre
 - Quase sempre
 - Raramente

2. O que você mais costuma ler?
 - Literatura (romance, contos, poesias)
 - Jornais, Revistas, Notícias
 - Blogs e sites de interesse pessoal
 - Apenas os textos que os professores passam em sala de aula
 - Outros. Quais: _____

3. Quais estratégias você utiliza para entender e compreender melhor um texto?
 - Sublinho partes importantes
 - Faço anotações
 - Leio mais de uma vez
 - Não uso nenhuma estratégia específica
 - Outros. Quais? _____

4. De que forma você gostaria que os textos fossem trabalhados em sala de aula para ajudar na interpretação?
 - Dinâmicas
 - Oficinas
 - Rodas de leitura
 - Outros. Quais? _____

5. Sobre a produção textual: Com que frequência você escreve textos? (redações, produções textuais, textos para alguma atividade escolar, contos, poemas)
 - Sempre
 - Quase sempre
 - Raramente

6. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao produzir um texto?
 - Estruturar as ideias de forma clara
 - Escolher as palavras certas
 - Revisar e corrigir erros

Desenvolver uma argumentação convincente

Outros. Quais: _____

7. Você se considera um aluno participativo nas aulas de leitura e produção de textos?

Sim. De que forma? _____

Não.

8. Você é estimulado pelo(a) seu/sua professor(a) a praticar leitura e interpretação de textos?

Sim. De que forma? _____

Não.

9. O que você gostaria de melhorar na sua produção textual? (Marque as alternativas que se aplicam)

Clareza e organização das ideias

Estrutura do texto

Gramática e ortografia

Criatividade e originalidade

Outros. Quais? _____

EU, _____
AUTORIZO A DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA PARA FINS DE PESQUISA.
DATA: __/__/____

ANEXO II: ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS – CESP
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
ACADÊMICA: THAIS DOS SANTOS CASTRO

PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE CAMPO DE ENSINO FUNFAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Quais gêneros textuais você trabalha em sala de aula?
2. Como você seleciona os textos que serão lidos com os alunos? Há critérios específicos?
3. De que forma os textos podem ser trabalhados em sala de aula para que ajudem os alunos na interpretação, escrita e leitura?
4. Quais metodologias você utiliza para ajudar os alunos na leitura e produção de textos?
5. Como você incentiva os alunos para que possam se interessar na leitura e produção de textos?
6. Quais as possíveis alternativas capazes de minimizar as dificuldades dos alunos na leitura e produção textual?
7. Quais recursos didáticos você utiliza em sala de aula? Eles o (a) ajudam a trabalhar a interpretação de textos?
8. Como você costuma trabalhar os textos nas aulas de Língua Portuguesa? Com que frequência eles são trabalhados?
9. Os alunos são participativos nas aulas de leitura e produção de textos?
10. As metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa para o aprimoramento da interpretação de textos dos alunos estão gerando resultados satisfatórios?
11. Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos na hora de escrever?

EU, _____
AUTORIZO A DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA PARA FINS DE PESQUISA.
DATA: __/__/__

ANEXO III: FOTOS

Figura 6: Roda de leitura – oficina*Figura 7: Produção textual**Figura 8: Produção textual*

Figura 9: Produção de texto

Pescaria

Um homem que estava pescando quando
 ele viu uma onça e ele correu e a onça
 correu atrás dele e ele pulou no rio e a
 onça pulou também dele e ele viu uma canoa
 e ele pediu para a canoa para o medo
 e o homem pegou ele e a onça foi embora
 e o homem contou o história para
 seus parentes.

QUANDO
VIU
ONÇA
CORREU
ONÇA
CORREU
VIU
CONOA
PEDIU
CANOA
PEGU
EMBORA
HOMEM
HISTÓRIA
PAREDES

Figura 10: Produção de texto

Uma bela Pesca

Um homem que tinha muitas
 preocupações resolveu ir para o
 seu barquinho, ele resolveu passar
 na orla da sua casa para pegar
 algumas minhas para fazer o lanche
 para a casa.

Depois de tanto pescando que não
 tinha percebido que ele tinha que
 voltar para casa para preparar sua
 janta.

E assim ele fez lembrar a pescaria
 e foi para casa depois de uma bela
 tarde pescando.

Parabéns!
 9º ano

Figura 11: Produção de texto

O lão e o javali

"Num dia muito frio de inverno, um lão e um javali
 existiam um monte de animais muito felizes.

Os animais estavam com muita fome e começaram a discutir
 na mesa sem quem começaria a comer primeiro.

Não havia comida a não ser que os outros. Então iniciou uma briga
 mas o lão estava no longe e não queria lutar interessado em...

- Ué, lá! - disse o lão

- Aquelas lãos estão com muita fome e começaram para o qual
 qual de nós dois será derrotado...

- Então é melhor fazermos as pazes - respondeu o javali.

- Prefiro ser meu amigo e ser campeão de lãos e

Moral: Apoiado a decisão de ambos lão e javali primeiro.

diulbik